

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ
ОДЕЉЕЊЕ ЗА СОМАТОПЕДИЈУ

Мастер рад

*Ставови наставника средњих школа о инклузији ученика са
сметњама у развоју*

Ментор

Проф. др Гордана Одовић

Кандидат

Мирјана Милошевић 2017/3139

Београд, 2019.

АПСТРАКТ

Појам инклузивног образовања подразумева образовање за све, без обзира на врсту и степен ометености. Данас је концепт инклузивног образовања прихваћен у свим развијеним земљама и у већини друштава у транзицији. Инклузивно образовање је углавном прихваћено и унашој стручно-педагошкој и широј јавности, и Законски је регулисано. Истиче се да наставници као кључни актери у систему образовања својим позитивним ставовима значајно доприносе успешности инклузије, па је циљ рада био да испита ставове професора у две стручне школе и гимназији у Ваљеву. Узорак је формиран од укупно 90 професора, за потребе истраживање коришћен је СИНКЛ 2 упитник. Резултати показују да професори у стручним школама имају позитивније ставове према инклузији у односу на наставнике у гимназији. Затим да наставници са најдужим радним стажом имају далеко позитивније ставове према инклузији за разлику од својих млађих колега. Поређењем професора који су имали искуства у раду са децом са сметњама у развоју и оних који нису, видимо да ту нема значајнијих разлика.

Кључне речи: инклузија, ставови, наставници средњих школа, ученици са сметњама у развоју

ABSTRAKT

The term of inclusive education implies education for all, regardless of type and degree of disability. Today, the concept of inclusive education is accepted in all developed countries and in large number of transition societies. Inclusive education is mostly accepted in our professional and pedagogical and general public, and it is legal regulated. It is emphasized that teachers like key players in the education system with their positive attitudes significantly contribute to the success of inclusion, and the goal was to test attitude of teachers in 2 vocational schools and gymnasium in Valjevo city. Specimen is form of 90 professors using Sinkl 2 Questionnaire for this research. Professors in vocational schools have more positive attitudes towards inclusive education compared to professors in gymnasium. Furthermore, professors with more experience has more positive attitudes towards inclusive education unlike their younger and less experience colleagues. By comparing the professors that had experience in working with children with disabilities and those who had not, conclusion is that is no significant differences.

Key words: inclusion, attitudes, high school professors, students with disabilities

Садржај

1. ТЕОРИЈСКИ ДЕО	2
1.2 Појам инклузије	2
1.2.1 Од интеграције до инклузије	4
1.2.2. Социјални исход инклузије и њена примена у школи.....	7
1.2.3 Класификација ометености по категоријама.....	11
1.2.4. Модели образовања који одговарају способностима деце ометене у развоју.....	12
1.3 СТАВОВИ	14
1.3.1 Појам ставова	14
1.3.2 Карактеристике ставова.....	14
1.3.3 Формирање ставова	15
1.3.4 Димензије ставова.....	16
1.3.5. Мерење ставова	18
3.4. Ставови наставника према инклузији.....	20
2. ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА	23
2.1 ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА.....	23
3. ХИПОТЕЗЕ.....	24
4. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	25
4. 1. Структура испитаника	25
Структура узорка у односу на године старости испитаника	26
Структура узорка у односу на године радног искуства испитаника.....	27
Структура узорка у односу на врсту школе у којој су испитаници запослени	28
Структура узорка у односу на наставни предмет који испитаници предају у школи	29
Структура узорка у односу на искуство у раду са ученицима са сметњама у развоју.....	30
4.2. Место и време истраживања	31
4.3. Инструменти истраживања	31
4.4. Варијабле истраживања.....	32
4.5. Статистичка обрада података	32
5. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА	33
5. 1. Поузданост примењеног инструмента	33
5. 2. Дискриминативност примењеног инструмента	33

5.3. Резултати о ставовима према инклузивном образовању у односу на године радног искуства	35
5.4. Резултати о ставовима према инклузивном образовању у односу на врсту предмета који испитаници предају	36
5.5. Резултати о ставовима према инклузивном образовању у односу на искуство у раду са ученицима са сметњама у развоју	38
5.6. Резултати о ставовима према инклузивном образовању у односу на врсту школе у којој су испитаници запослени	40
6. ДИСКУСИЈА	42
7. ЗАКЉУЧАК	45

УВОД

Током последњих деценија инклузивно образовање је покренуло бројна истраживања и теоријске расправе, тако да је постало значајан аспект краткорочних и дугорочних реформи образовног система, као и промена закона. Законом о основама система образовања и васпитања који је усвојен 2009. године, инклузивно образовање је прописано као обавеза, чиме се стварају услови за остваривање права деце са сметњама у развоју на образовање и васпитање у редовним школама (Вујачић, Лазаревић и Ћевић, 2015).

Ако смо од сегрегације особа са тешкоћама у развоју дошли до инклузије као хумане идеје, она би као друштво требали да се побринемо да она заживи на свим нивоима. Сама њена дефиниције јесте да се друштво (средина) прилагоди особама које имају неке од тешкоћа у развоју, а не обрнуто. Ако се држимо овако дефинисане инклузије, онда би прилагођавање требало почети на најранијем узрасту, и наставити га даље кроз остале нивое школовања. Постарати се да се вертикала њиховог школовања не прекине после завршене основне школе, што се често у пракси и дешава.

Средњешколско образовање је значајано за младе са тешкоћама у развоју јер им омогућава стицање знања, вештина и компетенција за бољу интеграцију у друштвену средину. Одабиром одговарајуће средње школе млади са сметњама у развоју отварају себи пут ка запослењу и партиципацији у свакодневном животу. Како би инклузија у средњим школама била што ефикаснија неопходна је такође и помоћ стручних сарадника у образовању. Они би својим компетенцијама и специфичним знањима допринели већој успешности инклузивног процеса. Позитивни ставови наставног кадра према укључивњу ученика у разред су кључ добре праксе инклузивног образовања.

1. ТЕОРИЈСКИ ДЕО

1.2 Појам инклузије

Инклузија је филозофија заснована на поставкама да свако има једанка права и могућности.

Реч инклузија (lat. Inclusio) је латинског порекла и значи: обухватање, укључивање, урачунавање, садржавање у себи и подразумевање (Вујаклија, 1980).

“Инклузија, појам новијег времена значи укључење и углавном се везује за један сегмент друштвеног организовања-образовање“ (Рапаић, Одовић, Недовић и Шћепановић, 2008, стр. 149, према, Рапаић и сар., 2007).

Инклузивно образовање подразумева живот детета у породици без обзира на сметње у развоју, могућност похађања редовне школе, пуну подршку службе у локалној заједници уз подстицање видљивости све деце. То је процес који подразумева развијену свест друштва о једнаким правима, могућностима и обавезама сваког човека (Петковић, 2009).

Не постоји јединствена дефиниција инклузије, различити аутори је на различите начине дефинишу. Одом и сарадници (Odom et al., 2004) виде инклузију као групу у којој интерреагују деца са сметњама у развоју и деца типичне популације. Инклузија је покрет против предрасуда којим се жели развити осећај друштвене заједнице за толеранцију и развој позитивних ставова према особама које су „другачије“. Инклузија представља покрет против дискриминације и сегрегације, пружањем подршке особама са инвалидитетом у процесу укључивања у ширу друштвену заједницу (Церић, 2008). Према Сузићу (2008), инклузија као процес укључивања деце са посебним потребама у редовне школе и укупни друштвени живот представља најчешћи појмовни контекст схватања инклузије. Базира се на обезбеђивању хуманих претпоставки за адекватно укључивање деце са посебним потребама у наставу редовних одељења општеобразовних и стручних школа, као и укључивање ове деце у целокупан друштвени живот.

Инклузија значи смањивање свих препрека у образовању за све ученике. Инклузивни приступ у образовању омогућава да се разлике међу ученицима (у интересовањима, вештинама, знањима, пореклу, матерњем језику, способностима) користе као ресурси за адекватно одмерену подршку учењу (Save the Children UK, SCIE 2010).

Инклузију можемо дефинисати и као програм у коме деца са тешкоћама у развоју и њихови вршњаци без тешкоћа у развоју заједнички учествују у програмским садржајима и активностима. Наглашава се да се активности не одвијају само у учионици већ и ван школе, у оквиру заједнице у којој живе деца. Инклузивно образовање води инклузивнијем друштву, кроз промене које се организују на нивоу школа које представљају први организован облик друштва са којим се деца сусрећу (Вујачић и Ђевић, 2013).

Циљ инклузије је да промени школу, а не карактеристике деце. Само инклузивно образовање поразумева да школе морају бити спремне да одговоре на различите потребе својих ученика. Свим ученицима треба да буде омогућен одговарајући образовни програм, који треба да буде адаптиран индивидуалним капацитетима и потребама деце. Деца са сметњама у развоју треба да буду интегралан део разреда, да буду прихваћена и поштована. Помоћ и подршку им је потребно обезбедити у погледу успостављања социјалних интеракција са вршњацима и са околином.

http://www.skolapkb.edu.rs/uploads/9/5/8/1/9581579/opsti_koncepti_inkluzije

Инклузивно образовање представља комплексно опредељење ка једнакости и смањењу искључености у оквиру васпитно – образовног система. Ово опредељење, само по себи, пружа могућност да деца са посебним потребама добију квалитетно образовање на једнакој основи са другом децом, подршку приликом задовољавања специфичних потреба и превазилажења свих сметњи (Jordan et al, 2009).

1.2.1 Од интеграције до инклузије

Историјски гледано однос друштва према особама ометеним у развоју се мењао кроз време. Од потпуне серегације и изолације до њиховог прихватања у ширу друштвену заједницу.

Особе са тешкоћама у развоју дуги низ година биле су институционализоване имаргинализоване удруштву. Развојем друштвене свести о вредности сваког појединца јавља се инклузија као покрет у оквиру социјалног модела. Инклузија сама по себи не подразумева изједначавање свих особа, већ уважавање различитости сваког појединца (Цветко, Гудељ и Хргован, 2000).

Настојање друштва да уважи принципе инклузивне заједнице постаје императив савремених начела. На тим основама базира се и политика инклузивног образовања са тежњом да се модел интеграције, односно укључивања све деце у институционално образовање и њихово прилагођавање школама, замени моделом инклузије, која ће са једне стране бити доступна свим ученицима, а са друге стране задовољити образовне потребе и максимално развити способности и потенцијале сваког ученика (Костовић, Милутиновић, Зуковић и сарадници, 2011).

Однос према особама са ометеношћу зависи и од модела ометености који је у том тренутку доминантан. Први модел који је био активан је модел милосрђа. Заменио га је медицински модел ометености, који је у средиште проблема ставио инвалидног човека. С обзиром да медицински модел није адекватно заступао интересе ометених особа, радило се на стварању савременијег модела који ће подједнако ангажовати како особу са ометеношћу тако и социјалну средину у којој живи, да би се извукао максимум и особа се даље социјализовала (Урбанц, 2003).

Медицински модел

Однос друштва према особама са инвалидитетом мењао се током историје. Друштво је током већег дела XX века, особе са инвалидитетом третирао као „послушнике“ о којима други не само да требају да брину, већ и да одлучују, док они без поговора, пасивно живе и понашају се онако како “стручњаци“, најчешће медицински радници, сматрају да је за њих

најбоље. Овај такозвани медицински приступ инвалидности подразумева да је након неопходне операције или лечња, управо особа са инвалидитетом та која се „мора“ прилагодити окружењу, кроз стандардни рехабилитациони програм, без обзира на своје индивидуалне потребе (Милошевић,2015).

Проблем се налази унутар појединца, односно особе са инвалидитетом због њеног оштећења, повреде или болести које захтевају медицинску интервенцију како би се она прилагодила друштву. Оно што можемо да видимо јесте да је медицински модел усмерен на медицинске специфичности особе, те је склон да на особу са инвалидитетом гледа као на објект клиничке интервенције (Михановић, 2010).

Због оваквог приступа, медицински модел је дошао под критику многих активистичких скупина, које су седамдесетих година прошлог века бориле за људска права, најпре особа са инвалидитетом. Резултат тих борби било је увођење новог модела ради превладавања угњетавања и стигматизације особа са инвалидитетом, у оквиру којег је медицински приступ замењен социјалним моделом (Михановић, 2010).

Социјални модел

Значајан помак у третирању особа са телесним инвалидитетом, начио је нови приступ. Социјални модел ометености у средиште ставља социјалну средину. Особа са инвалидитетом сама по себи више није проблем, не посматра се као болесно биће и из тог разлога се чини све да се задовоље њене потребе. Суштина овог модела је да средина треба да се прилагођава потребама особе са инвалидитетом, јер инклузија и подразумева сарадњу средине и појединца ради обостраног задовољства и заједничког циља – равноправности свих чланова заједнице (Михановић, 2010).

Када упоредимо медицински и социјални модел можемо да закључимо да имају другачији приступ гледања на особе са инвалидитетом,које ћемо табеларно да прикажемо.

Према Михановић (2015), те разлике су следеће:

Табела 1

<i>Медицински модел проблема</i>	<i>Социјални модел решења</i>
Болне руке, не може отворити флашу, врата	Боље дизајнирани отварачи, аутоматска врата
Тешкоће у стајању на дуже време	Више места на јавним местима
Не може се попети уз степенице у згради	Рампе и лифтови у свим зградама
Други људи Вам неће дати посао јер мисле да не можете да радите	Едуковати људе да гледају способност особа са инвалидитетом, а не њихове проблеме

Оно што можемо да закључимо јесте да је суштина овог модела да помери цело друштво ка позитивнијем ставу по питању начина на који се посматра живот особа са инвалидитетом и да њима прилагоде окружење.

Израз инклузија се разликује од интеграције, углавном на основу перцепције, од стране оних који су били укључени, било у специјално или опште образовање. Салисбури (Sailor, 1991) је то дефинисао на следећи начин: "У инклузивним програмима, разнолике потребе све деце су смештене у највећој могућој мери у оквиру наставног плана и програма. Подстакнута визијом школа као место где сва деца добро уче оно што желимо да уче, школе постају креативна и успешна средина за одрасле и децу којој служе (стр. 147).

Израз "инклузија" је повезан са постављањем студената са инвалидитетом у учионице општег образовања за њихов примарни смештај (Sailor, 1991).

1.2.2. Социјални исход инклузије и њена примена у школи

Главна претпоставка када се говори о укључивању деце са сметњама у развоју у редовно образовање јесте да ће се на тај начин избећи стигма која може бити повезана са специјалним образовањем, као и да ће се на тај начин обезбетити адекватности могућности за социјално учење за децу са сметњама у развоју, али и за њихове вршњаке типичне популације (Бројчин, 2015).

Заговорници инклузије код образовања деце са сметњама у развоју сматрају да је потребно да се појаве бар три позитивна социјална исхода: а) пораст вршњачког прихватања и опадање одбацивања, б) обострана корист и позитивне социјалне интеракције између ометене деце и деце типичног развоја, ц) моделовање одговарајућег социјалног понашања од стране деце типичне популације. Међутим, тешкоће у социјалном развоју су присутне, било да деца похађају редовну или специјалну школу (Бројчин, 2015).

Намеће се закључак да веровање у позитивне ефекте укључивања деце са сметњама у развоју у редовне школе делом је засновано и на веровању да ће физичка блискост деце типичног развоја и деце са сметњама у развоју изазвати пораст социјалних интеракција, и сходно томе повећати моделовање социјално компетентног понашања, као и прихваћеност деце са сметњама у развоју од стране вршњака.

Инклузија у школи

“Образовна инклузија је само један аспект социјалне инклузије“ (Петковић, 2009 стр.73). За успешно спровођење инклузивног васпитања и образовања, није довољно само декларисати већ је потребно осигурати услове да се оствари оно што је формално прописано. Да би инклузивност заиста заживела у нашем образовном систему, нужно је пре свега осигурати објективне претпоставке које се односе на прикладност и функционалност простора установе (могућност безбедног кретања и осигуравања физиолошких потреба) и опремењености радних соба. Такође, неопходно је и повољно стварање организацијских услова као што су: механизми раног откривања, динамичке дијагностике и процена способности, интересовања и потреба деце, израда и спровођење програма рада

прилагођених индивидуалним специфичностима, осигуравање додатне помоћи и подршке у раду са овом децом (Станичић и Станисављевић-Петровић, 2013).

Како би се инклузивна настава у школи што успешније развијала потребан је активнији приступ наставника у извођењу такве врсте наставе. Зато је потребно да наставници поред упознавања теоријских основна инклузивне наставе раде и на проширивању професионалних компетенција на следећим пољима методолошке оспособљености: идентификација нивоа и структуре знања, развојних карактеристика и других индивидуалних разлика ученика и развијање, имплементација и евалуација програма индивидуализованог учења и модела инклузивне наставе, креирања индивидуалних образовних планова и програма (Станичић и Станисављевић-Петровић, 2013).

Применом до сада свих наведених чињеница о инклузији обезбеђујемо њено успешно укључивање у наш образовни систем. Зато је битно нагласити позитивне стране инклузивне наставе.

Према Илићу (2009), предности инклузивне наставе у образовању и васпитању ученика са тешкоћама у учењу и учешћу ученика у односу на сегрегацијско образовање и у односу на традиционалну наставу су:

1. у инклузивној настави ученици са тешкоћама у учењу и учешћу мање су осамљени, отуђени, етикетирани, игнорисани, и у мањој мери се осећају другачијим, занемареним, одбаченим, инфериорним, неприхваћеним;
2. социјално окружење у инклузивној настави у одељењу редовне школе емоционално-радном атмосфером, равноправном интеракцијом и демократским односима делује психопедагошки стимулативније и позитивније на целокупан развој личности и образовање деце са тешкоћама у учењу и учешћу, нарочито у области пажње, перцепције, говора, игре, рекреације, комуникације, понашања, стицања и поделе искуства, па чак и у стицању елементарних знања и умећа;
3. у инклузивној настави ученици имају више прилика да склапају међусобна пријатељства без обзира да ли имају или не тешкоће у учењу и учешћу, што је сличније ваншколској друштвеној реалности, него што је случај у

сегрегацијском обарзовању (јер после школовања ученике неће чекати неки „специјални живот“);

4. у редовној школи са инклузивном наставом чешће су у могућности да наставници сарађују са стручним тимом (педагогом, дефектологом, логопедом, психологом, социјалним радником) у утврђивању индивидуалних потенцијала, развојних сметњи, у обликовању профила ученика, те у припремању, оставривању и вредновању програма индивидуализованог и интерактивног учења темељеног на очекиваним исходима него што је то случај у традиционалној школи без инклузивне наставе;
5. редовне школе су боље материјално технички опремљене за учење и проучавање у инклузивној настави (школске и ваншколске просторе, лабораторије, кабинете, специјализоване учионице, спортске терене, опрему, учила, дидактички материјал, природне изворе сазнања.);
6. родитељи лакше прихватају укључивање свог детета са тешкоћама у учењу и учешћу у инклузивну наставу него у сегрегацијско образовање у специланом одељењу или специјалној школи;
7. након похађања инклузивне настав у редовној основној школи, ученици са тешкоћама у учењу и учешћу имају много веће шансе за наставак школовања вишег ранга;
8. редовне школе у којима се реализује инклузивна настава ближе су месту становања ученика са тешкоћама у учењу и учешћу, што олакшава њихово школовање, као и сарадња родитеља и наставника;
9. редовна школа у којој се реализује инклузивна настава ближа је локална друштвена средина која може помоћи у образовању и социјалном прихватању ученика са тешкоћама у учењу и учешћу, као и осталих ученика;
10. иновативни дидактичко-методички модели индивидуализоване и интерактивне наставе за ученике са сметњама у развоју користиће свим ученицима у инклузивној настави;
11. инклузивна настава препознаје и цени различитост у потенцијалима и потребама ученика и ствара најбоље могућности да се појединачном интерактивном и кооперативном партиципацијом у васпитнообразовном

процесу задовоље образовне потребе и максимално развију и социјализују аутентични индивидуалитети свих ученика, међу којима су и они са тешкоћама у учењу и учешћу;

12. тешкоће у учењу у инклузивној настави не схватају се као слабости унутар индивидуе, већ као препрека у кадровском и материјално-техничким ресурсима којима школа располаже приликом подршке индивидуалном и заједничком учењу, при чему се максимизира партиципација свих ученика у настави, а минимизирају препреке у учењу;
13. сваки ученик инклузивне наставе се ставља у равноправни позицију и даје му се могућност истинског припадања заједници (школи, породици, локалној заједници..) и активног учешћа у њој, што значи да се ученици са тешкоћама у учењу и учешћу и сви остали ученици у инклузивној настави не припремају само за будући приватни и друштвени живот, већ га у његовој пуноћи већ живе.

1.2.3 Класификација ометености по категоријама

Ради бољег праћења, колико је деце са посебним потребама укључено у систем редовног образовања, неопходно је утврдити категорије ометености по којој би се деца класификовала, а самим тим би била идентификована и укључена у систем инклузивног образовања.

Према ОЕЦИД (2007), опис општих категорија је следећи:

1. Општа категорија “А“ ометеност у развоју (Disabilities)

У ову категорију спадају ученици/деца која у медицинском смислу имају ометеност у развоју у виду когнитивних, физичких или сензорних сметњи у развоју, као и ученици/деца са комбинованим сметњама. Ти ученици најчешће имају решење за катеоризацију

2. Општа категорија “Б“ проблеми у развоју (Difficulties)

Овој категорији припадају ученици/деца која показују емоционалне проблеме или проблеме у понашању. Такође, у ову групу спадају и ученици који имају континуиране проблеме у учењу.

3. Општа категорија “Ц“ недостатак (Disadvantages)

Ученици/деца чији су проблеми узроковани социо-економским разлозима или чињеницом да се школују на нематерњем језику описани су у категорији Ц.

1.2.4. Модели образовања који одговарају способностима деце ометене у развоју

Успостављање адекватног образовног оквира који одговара способностима деце са сметњама у развоју представља сложен процес. Са једне стране он подразумева програмске садржаје који су оствариви, а са друге стране се поставља питање њиховог лиценцирања уколико су ти садржаји скраћени. Инсистирање на обавезном присуству ученика настави и конвенционалан начин провере знања и оцењивања представљају исувише ригорозан систем у коме би ученици са сметњама у развоју могли да функционишу. Одређеним интервенцијама у систему редовног школства и унапређивањем „специјалног школства“ могло би се одговорити потребама усклађивања програмских садржаја деци ометенеој у развоју и њихово лакше укључивање у редовне школе (Рапаић и сар, 2005).

Увођењем допунске наставе у раду са ученицима ометеним у развоју, омогућило би се да се надокнади пропуштено градиво, на начин који одговара њиховим способностима. Увођењем блок наставе ученици би добили концентрисане садржаје из предмена из којих нису оцењени и то у обиму који одговара њиховим способностима. Посебним начином провере знања, треба омогућити ученицима који због ометености у развоју спорије пишу или спорије говоре, да на њима доступан начин дају одговоре. Конвенционалан начин провере знања није увек могућ код ових ученика (Рапаић и сар, 2005).

Прилагођавање наставних садржаја представља једну од најважнијих компоненти инклузивног образовања. Прилагођен наставни садржаји се постиже доношењем индивидуалног образовног плана ИОП-а, који има за циљ оптимални развој детета, ученика и одраслог и његово напредовање и осамостаљивање у вршњачком колективу.

На основу члана 76. став 14. Закона о основама система образовања и васпитања, право на ИОП има дете, ученик и одрасли коме је потребна додатна подршка због тешкоћа у приступању, укључивању и учествовању у образовању и васпитању, ако те тешкоће утичу на његову добробит, односно остваривање исхода образовања и васпитања или представљају ризик од раног напуштања школовања, и односе се на дете, ученика или одраслог који:

1) има тешкоће у учењу (због специфичних сметњи у учењу или проблема у понашању и емоционалном развоју);

2) има сметње у развоју или инвалидитет (телесне, моторичке, чулне, интелектуалне или сметње из спектра аутизма);

3) потиче, односно живи у социјално нестимулативној средини (социјално, економски, културно, језички сиромашној средини или дуготрајно борави у здравственој, односно социјалној установи);

4) из других разлога остварује право на подршку у образовању.

Право на прилагођен начин образовања по ИОП-у у смислу проширивања и продубљивања садржаја учења има и ученик са изузетним способностима који стиче основно и средње образовање и васпитање.

ИОП је писмени документ установе, којим се планира додатна подршка у образовању и васпитању детета, односно ученика ако претходно прилагођавање и отклањање физичких и комуникацијских препрека нису довеле до остваривања општих исхода образовања и васпитања, односно до задовољавања образовних потреба ученика са изузетним способностима (Закон о основама система образовања и васпитања, члан 5).

Циљ школовања пре свега треба да буда развијање моторних, комуникативних, когнитивних и социјалних вештина, што је за ову децу од изузетног значаја. Увођење и примена инклузивног образовања подразумева добру анализу могућности и потреба и у складу са тим планирање људских, материјалних и финансијских ресурса неопходних за обезбеђивање подршке деци са посебним образовним потребама. Инклузија у образовању подразумева укључивање све деце у систем образовања и квалитетно образовање за сву децу. То је процес сталног учења и квалитетног учешћа свих ученика, али и оних који их кроз тај процес воде. Учешће подразумева заједничко учење и сарадњу у којој се сваки ученик једнако примећује, прихвата и уважава, без обзира на било коју личну одлику (Save the Children UK, SCIE 2010).

1.3 СТАВОВИ

1.3.1 Појам ставова

Ставови заузимају важно место у нашем свакодневном животу. Наше понашање је мотивисано ставовима, па због тога утичу на наше поступке и предвиђају наше понашање. Како би постали друштво које прихвата модел инклузије, односно друштво у којем сваки појединац има иста и једнака права и могућности безобзира на индивидуалне различитост, неопходна је и промена ставова према особама са тешкоћама у развоју (Борић и Томић, 2012).

Ставове би смо најједноставније могли одредити као “спремност да се било позитивно било негативно реагује на одређене објекте или појаве“ (Рот, 2004, стр. 364).

“Став је социјализацијом стечена, релативно трајна ментална диспозиција, која се испољава као тенденција да се мисли, осећа и приступа за или против у односу на неки објекат“ (Требјешанин, Драгојевић и Ханак, 2008, стр. 234).

Ставови се састоје из три дела: емоционалне или осећајне компоненте коју чине осећајне реакције према објекту става(нпр. другој особи), сазнајне или когнитивне компоненте које се односе на веровање о објекту става (другој особи) и понашање, конативне или вољне односно човекове акције у односу на објекат става (Борићи и Томић 2012, према Звонаревић 1985).

1.3.2 Карактеристике ставова

Како би на што бољи начин упознали природу става, потребно је разумети њихове основне карактеристике.

Према Роту (2004), прва карактеристика јесте да ставови представљају диспозиције. То значи да ставови имају своју физиолошко-нервну основу и да долазе до изражаја кад се те физиолошке основе активирају, а тако је онда кад је човек у додир са појавама према којима има став.

Друга карактериста ставова су стечене диспозиције. Ставови су формиран на основу искуства у току живота (Рот, 2004).

Трећа је карактеристика што ставови имају директивно дејство, а поред тога често и динамично дејство. Да имају директивна дејство, значи да показују да ли је неко за нешто или против нечега. Да имају динамично дејство, означава да имају за последицу да појединац у складу са својим ставом делује и предузима акције (Рот, 2004).

1.3.3 Формирање ставова

Формирање ставова почиње са рођењем појединца и темељи се на разноликим искуствима која се међусобно поткрепљују и незаобилазно резултирају предиспозицијом да се реагује на одређен начин у свакој сличној ситуацији. Ставови, дакле представљају резултат социјализације и усвајају се социјалним учењем. У процесу формирања ставова велику улогу игра и актуелна мотивација појединца и карактеристике његове личности. На развој ставова утичу још и мотивација, црте личности и социјална околина (Ђукановић, 2013).

Заузимање неког става зависи од његове инструменталне вредности за остваривање одређених циљева појединца. Позитиван став обично имамо према објектима који доприносе задовољавању наших мотива, док према објектима који ометају остваривање наших циљева, заузимамо негативан став.

Формирање ставова зависи од више фактора. Поред искуства, важу улогу игра и припадност групи и особине личности (Першчин, 1972). Истраживања потврђују да људи често преузимају ставове своје околине и то најчешће ставове и схватања оних група којима припадају или желе да припадају (Hewstone & Stroebe, 2001). Сматра се да је утицај примарне групе главна детерминанта у развоју и формирању става (Креч, Крачфилд и Балаки, 1972). Улога искуства формирању става често се потцењује, али бројност и разноврсност информација, нова сазнања о чињеницама, умногоме доприносе томе да се формирају такви ставови који су ближи реалности и који су логички оправдани (Звонаревић, 1985).

Важну улогу у формирању ставова има национална култура и класна припадност. Какви ће се ставови формирати зависи и од личних особина појединца. Став према лицима, институцијама и ситуацијама које нас подупиру биће другачији него према онима који нас у томе онемогућавају или нам их забрањују (Aronson, Wilson & Akert, 2005).

Рот истиче да на формирање ставова утичу различити фактори који се могу груписати у три категорије:

Прву категорију чини група којој појединац припада и схватања карактеристична за ту групу. Какве ће ставове појединац имати према различитим појавама, пре свега зависи којој групи припада и какви се ставови у тој групи заступају. Посебно важну улогу има породица, национална или класна припадност (Рот, 2004).

У другу категорију фактора која утиче на формирање ставова, спадају лично искуство и информације о појавама према којима постоји став. Како наши ставови у великој мери зависе од наших потреба, жеља и интереса, и објективна сазнања о појавама имају утицај на то какав ће став неко имати према тим појавама (Рот, 2004).

Трећу категорију фактора представљају мотиви и црте личности појединца. Потребности појединца и могућности да их задовоље сасвим сигурно имају важну улогу у формирању ставова (Рот, 2004).

1.3.4 Димензије ставова

Ставови различитих појединаца о различитим објектима међусобно се разликују према квалитативним и квантитативним карактеристикама, односно димензијама (Рот, 2004).

Главне димензије ставова су смер или валенција, која означава да ли је однос према објекту става позитиван или негативан. Уз овај квалитативан податак, увек се јавља и његова квантитативна мера, односно степен позитивности или негативности. Важну димензију става представља и сложеност става, а односи се на врсту и количину сазнања о предмету става. Усклађеност компоненти става указује на степен у којем све три компоненте имају исту или сличну валенцију и сложеност (Креч, Крачфилд и Балаки, 1972). Валенција је карактеристика коју налазимо код све три компоненте става (Рот, 1989).

Према Першичу (1972) за предочавање квантитативних и квалитативних разлика између ставова користиимо појам димензија. Димензијама ставова сматрамо оне особине које могу бити изражене у већем или мањем степену. Особине ставова варирају у више димензија.

Према Звонаревић (1985.), најважније особине ставова су:

1. *Смер става* – где ставови могу бити позитивни или негативни, са једном неутралном тачком на средини тог континуума.
2. *Интензитет и чврстина ставовали* – овде имамо континуум који се креће између „снажни“ или „слаби“ ставови, „добоки“ или „површни“... интензитет је повезан са отпорношћу става према променама.
3. *Акциони утицај* – може се рећи да представља једну од најважнијих димензија ставова, јер је то управо особина став од које зависи у којој мери ће неко деловати у складу са својим ставовима. Са једне стране су они људи чији ставови долазе до изражаја само у њиховим мислима, а са друге стране су они који се боре и делују према својим ставовима.
4. *Доследност* – означава у којој мери неко своје ставове доследно изражава у различитим подручјима. Доследност става је на неки начин питање њихове унутрашње конзистентности у оквиру читавог погледа на свет неког појединца.
5. *Трајност става* – је уско повезана са интензитетом ставова и односи се на временско трајање
6. *Свесност става*-важна је због тога да нагласи постојање многих подсвесних па и несвесних ставова који такође делују на нашу активност па и понашање.
7. *Универзалност* – означава однос између социјалних и личних ставова тј. између ставова које делимо са великим бројем људи односно са неким социјалним групама и ставова који су специфични за одређеног појединца.

1.3.5. Мерење ставова

Под мерењем ставова подразумевамо мерење више различитих конструката који су међусобно слични, тако да се некада и наизменично користе (Фајгел, 2007).

При испитивању ставова можемо користити: директне и индиректне технике и скале за мерење ставова. <https://www.scribd.com/document/73687446/Socijalna-psihologija-I>

Индиректне мере

Са научног гледишта најобјективније методе за мерење ставова биле би оне код којих људи не би били ни свесни, или на које не би могли свесно утицати. Постоји низ различитих индиректних метода, где не питатедиректно особу о његовом ставу. Три најчешће методе су: физиолошке, ненаметљиве и пројективне технике (Penington, 1996).

1. Физиолошке технике (као што су откуцаји срца, проширење зеница) мерења ставова претпоставља да афективна (емотивна) компонента ставова корелира са активношћу аутономног нервног система. Мало је доказа који показују везу између физиолошких веза и ставова.
2. Ненаметљиве мере ослањају се на претпоставку да је понашање у складу са ставом.
3. Пројективне технике полазе од чињенице да људи често своје властите ставове пројектују на друге.

Неке од предности индиректних метода су те што постоји мања вероватноћа да ће се добити друштвено прихватљив одговор, јер особа не зна који се став мери. Док су недостаци што се не може мерити снага става, већ се о ставовима закључује (Penington, 1996).

Директним техникама називамо оне технике којима се испитаниоцима обраћамо непосредно питањем о ставовима које желимо да испитамо.

Скале ставова сматрају се најбољим поступком за испитивање ставова. Скала ставова састоји се од низа позитивних или негативних тврдњи о објекту става у упитнику, а у виду ставке (ајтем, исказ, тврдња). Укупна мера на скали која представља меру става, формира се као композит из одговора на појединачне тврдње (Фајгел, 2007).

Скала друштвеног одстојања – Богардус је 1925, конструисао технику чији је специфични циљ мерење и поређење става према разним народностима. Његова скала друштвеног одстојања састоји се од извесног броја тврдњи које су изабране на априори основи да изазову одговоре који ће бити индикатори за степен прихватања ма које националне групе од стране субјекта (Креч, Крачфилд и Балаки, 1972). Помоћу скале друштвеног одстојања могуће је поређење разних ставова појединца према истој народности или поређење ставова истог појединца према разним нацијама. Скала друштвеног одступања је дефинисана као различит степен разумевања и осећања која постоје између група. Скалу коју је конструисао Богардус првенствено мери конативну компоненту става (Рејк и Едкок, 1987).

Гутманова скала или кумулативно скалирање - конструише се тако да се наведе низ ставки које представљају једандимензионални континуум, и то тако да из одговора на сваку ставку можемо предвидети одговор на остале ставке (Фајгељ, 2007). Унидимензионалне тврдње на скали се могу рангирати по степену наклоности према објекту става, тако да прихватање било које тврдње нужно укључује прихватање свих тврдњи које су ниже према наклоности <https://www.scribd.com/doc/26958436/Socijalna-Psihologija-II>

Ликертова скала је најчешће примењивана скала за мерење ставова. Развио ју је Ренис Ликерт 1932. године. Најчешће се састоји од 15 до 20 тврдњи, које изражавају позитиван или негативан став према неком објекту става. Сваку тврдњу прати пет могућих одговора, чиме се изражава степен слагања односно неслагања. <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=36507>

Ликертова скала се темељи на пет интензитета у вези са одређеном тврдњом, где испитаник степен свог слагања са наведеном тврдњом исказује заокруживањем једног од понуђених интензитета. Ти се интензитети исказују одговором типа: „потпуно се слажем“, „углавном се слажем“, „нити се слажем, нити се не слажем“, „углавном се не слажем“, и „уопште се не слажем“ (Кукић и Маркић, 2006).

Терстонова скала (привидно једнаких интервала) – усмерена је на мерење афективне компоненте става. Ставке се по растућем или по опадајућем низу интензитета скалних

вредности конструишу у распону од 1 до 7, 9 или 11 категорија. Проблем је у утврђивању неутралних тврдњи (Фајгељ, 2007).

Дихотомна скала – у овој скали испитаници за сваку ставку заокружују понуђене одговоре у форми ДА или НЕ. Испитаник према знању и свом ставу даје одговор на сваку ставку, а резултат се добија као збир свих ДА или свих НЕ одговора, зависно од проблема који се истражује, односно од постављене биполарности феномена који се истражује. Ставке треба тако конструисати да су на једном полу (ДА) увек позитивни, а на супротном (НЕ) увек негативни одговори (Фајгељ, 2007).

3.4. Ставови наставника према инклузији

Инклузија у образовању представља једно од незаобилазних питања политике и праксе образовања у школским системима већине земаља. Инклузивно образовање, схваћено као процес којим се обезбеђује квалитетно образовање за све ученике, на основу уважавања разноврсних потреба, способности и очекивања, као и кроз обезбеђивање адекватних услова за учење и социјалну партиципацију, носи са собом одређене изазове за друштво, школу и наставнике (Спасеновић и Матовић, 2015).

Добра пракса инклузивног образовања требало би да узме у обзир наставника који је и спроводи. Да ли ће инклузија као пракса заживети у школама, али и другим сегментима друштва зависи од актера који су укључени у њену реализацију. Наставници су виђени као кључни чинилац за промене у образовању, тако да њихово осећање неадекватности и недостатка самопоуздања може бити значајна баријера у спровођењу инклузивног образовања. Наставници су важна подршка и помоћ детету са сметњама у развоју да се суочи са изазовима које са собом носи похађање редовне школе, почевши од физичких и академских до социјалних и емоционалних проблема и препрека. Од става наставника према инклузивном образовању и према деци са сметњама у развоју зависи њихова ангажованост, квалитет односа који ће успоставити како са децом тако и са њиховим родитељима (Рајовић и Јовановић, 2010).

Ставови наставника према инклузији деце са сметњама у развоју углавном су детерминисани тежином, врстом инвалидитета и стеном школовања.

Наставници генерално имају позитивније ставове према укључивању деце са физичким и сензоричким оштећењима, него према интергацији деце са тешкоћама у учењу и социобихевиоралним тешкоћама. (Вујачић Милојевић, Глумбић и Бројчин, 2010).

Многи истраживачи наводе да су ставови наставника пресудан фактор у успешности инклузије ученика са сметњама у развоју. Шимит и Врховник (Schmidt & Vrhovnik, 2015) су истраживали ставове наставника основних и средњих школа према инклузији ученика са сметњама у развоју у односу на старост наставника, врсту школе, број ученика у разреду и наставникових усвојених вештина у рад са ученицима са сметњама у развоју. Истараживањем се дошло до закључка да су наставници средњих школа показали позитивније ставове према ученицима са сметњама у развоју од наставника основних школа. Наставници који су у свом одељењу имали мањи број ученика са посебним потребама (до 2 ученика), показали су већи степен подршке тим ученицима, за разлику од наставника који имају већи број деце. Млађи наставници исказали су позитивније ставове у пружању подршке деци са сметњама у развоју. Наставници који нису имали едукацију о ученицима са сметњама у развоју у поређењу са колегама који су је имали показују нижи степен подршке и помоћи у васпитно-образовном раду са ученицима са сметњама у развоју.

Аврамидис и Норвич (Avramidis & Norwich, 2002) сматрају да наставници генерално имају позитивне ставове према инклузији, али да је њихов однос под снажним утицајем природе и степена сметње коју има дете, као и околности под којим се одвија образовни процес. Иако подржавају инклузивни процес, наставници се међутим не осећају довољно припремљени за рад са децом са вишеструким сметњама и бихевиоралним тешкоћама.

Димитрова-Радоичић и Чичевска-Јованова (2013) истичу да су ставови наставника негативнији уколико су у свом разреду имали ученика са посебним образовним потребама за разлику од наставника који та искуства нису имали. Истраживањем се дошло до закључка да искуства наставника у раду са ученицима са посебним образовним потребама негативно утичу на њихове ставове и да је мали проценат наставника спреман да опет прихвати ове ученике у свој разред.

Истраживања у земљама у којима је инклузија заживела су показала да постоје битне разлике између самих наставника. Сасвим је јасно да не могу сви наставници да буду укључени у процесе инклузије. Она сама по себи захтева наставнике који су спремни на много веће напоре и стрес у раду са децом са сметњама у развоју. Наставници морају да буду припремљени путем специјалних обука пре него што се неко од деце са сметњама у развоју прикључи њиховом разреду. Едукација наставника и умањење стресности у њиховом раду су кључ за успешност инклузије (Trudi Gaines & Marsha Barnes, 2017).

Већина деце и младих особа са инвалидитетом који су укључени у образовни систем има недовољну стручну помоћ. Како би се осигурала адекватна потпора овим ученицима, неопходно је обезбедити целоживотно образовање наставника, који учествују у едукацији ученика са инвалидитетом. Већини школа недостају потребни стручни сарадници, што удружено са недостатком компетенција наставника долази до ускраћивања права на развој и адекватно образовање, што води ка социјалној искључености (Караматић Брчић, 2013). Едуковани школски сарадници и професори представљају императив за стварно укључивање ученика са ивалидитетом у редован систем образовања.

Џордан и сарадници (Jordan et al., 2009) наводе да су ставови наставника врло често под утицајем школске културе и прилагођена су доминантним нормама. У школама које карактерише инклузивна култура наставници су спремнији да прихвате све релевантне улоге у подучавању ученика са сметњама у развоју.

2.ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ овог истраживања је испитивање ставова професора средњих школа према инклузији ученика са сметњама у развоју. Поред тога, циљ је био испитати однос ставова и дужине радног стажа, искуства у раду са децом са сметњама у развоју, као и тип предмета и школе у којој наставници раде.

2.1 ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Задаци овог истраживања били су:

1. Саставити упитник за прикупљање општих података
2. Путем СИНКЛ 2 упитника испитати ставове професора Ваљевске гимназије о инклузивном образовању.
3. Путем СИНКЛ 2 упитника испитати ставове професора две средње стручне школе о инклузивном образовању (Медицинске школе и Економске школе).
4. Прикупљање података средити и анализирати одговарајућим статистичким методама.

3. ХИПОТЕЗЕ

Х.1. Предпостављамо да ће професори са мање година радног искуства имати позитивније ставове према инклузији.

Х.2 Предпостављамо да ће професори који предају опште предмета имати позитивнија искуства према инклузији

Х.3. Предпостављамо да ће професори који имају искуства са децом која су обухваћена инклузивним образовањем имати позитивније ставове од професора који немају таква искуства.

Х.4. Предпостављамо да ће професори стручних школа имати позитивније ставове према инклузији.

4. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Овим истраживања обухваћено је укупно 90 професора средњих школа. Истраживање је рађено у две стручне школе где је испитано по 30 професора и гимназији, где је узорак такође био 30 испитаника.

4. 1. Структура испитаника

Структура узорка у односу на пол испитаника

Табела 1. Структура узорка у односу на пол

Пол	N	%
Мушки	28	31,1%
Женски	62	68,9%
Укупно	90	100,0%

На основу података приказаних у Табели 1 запажа се да је у узорку 28 (31.1%) испитаника мушког пола, док је 62 (68,9%) испитаника женског пола.

Структура узорка у односу на године старости испитаника

Табела 2. Структура узорка у односу на године старости

Године старости	N	%
од 25 до 34 година	18	20,0%
од 33 до 44 година	28	31,1%
од 45 до 54 година	30	33,3%
55 и више година	14	15,6%
Укупно	90	100,0%

На основу података приказаних у Табели 2, запажа се да највише испитаника у узорку припада категорији старости од 45 до 55 година, и то 30 (33,3%). Следећа категорија по заступљености су испитаници старости од 33 до 44 година, који чине 28 (31,1%) узорка. Затим следе испитаници старости од 25 до 34 година, који чине 18 (20%) узорка, док је најмање заступљена категорија испитаника који су старости 55 и више година и они чине 14 (15,6%) узорка.

Структура узорка у односу на године радног искуства испитаника

Табела 3. Структура узорка у односу на године радног искуства

Године радног искуства	N	%
од једне до 10 година	29	32,2%
од 11 до 20 година	34	37,8%
21 и више година	27	30,0%
Укупно	90	100,0%

На основу приказаних података у Табели 3, запажа се да је у узорку највише испитаника који имају од 11 до 20 година радног искуства и они чине 34 (37,8%) узорка. Следећа категорија по заступљености у узорку су испитаници који имају од једне до 10 година радног искуства, која чини 29 (33,2%) узорка. Најмање испитаника у узорку има 21 и више година радног искуства и они чине 27 (30%) узорка.

Структура узорка у односу на врсту школе у којој су испитаници запослени

Табела 4. Структура узорка у односу на врсту школе у којој су испитаници запослени

Врста школе	N	%
Гимназија	30	33,3%
Медицинска школа	30	33,3%
Економска школа	30	33,3%
Укупно	90	100,0%

На основу података у Табели 4, запажа се да су испитаници равномерно распоређени по категоријама, односно по 30 испитаника је запослено у гимназији, економској школи и медицинској школи.

Структура узорка у односу на наставни предмет који испитаници предају у школи

Табела 5. Структура узорка у односу на врсту предмета

Наставни предмет	N	%
Општи предмет	62	68,9%
Стручни предмет	28	31,1%
Укупно	90	100,0%

На основу података у Табели 5, запажа се да 62 (68,9%) испитаника у узорку предаје општи предмет, док 28 (31,1%) испитаника предаје стручни предмет.

Структура узорка у односу на искуство у раду са ученицима са сметњама у развоју

Табела 6. Структура узорка у односу на искуство у раду са ученицима са сметњама у развоју

Искуство у раду са ученицима са сметњама у развоју	N	%
На основу садашњег искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју	28	31,1%
На основу ранијег искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју	27	30,0%
Хипотетски, на основу претпостављеног/очекиваног искуства у будућем раду са ученицима са сметњама у развоју.	35	38,9%
Укупно	90	100,0%

На основу података у Табели 6, запажа се да је највише, односно 35 (38,9%), испитаника дало одговоре на питања на основу претпостављеног/очекиваног искуства у будућем раду са ученицима са сметњама у развоју. Нешто мање испитаника, и то 28 (31,1%) је дало одговоре на питања на основу ранијег искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју, док је најмање испитаника, тачније 27 (30%) дало одговоре на питања на основу садашњег искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју.

4.2. Место и време истраживања

Истраживање је спроведено у септембру и октобру 2018. године, у Ваљевској гимназији, Медицинској школи „Др Миша Пантић“, и Економској школи у Ваљеву.

4.3. Инструменти истраживања

За потребе истраживања коришћен је Приручник за упитник ставова о инклузији – СИНКЛ 2 упитник (Суботић и Анђић, 2016). За употребу овог упитника добијена је сагласност од аутора истог.

Упитник садржи тврдње које се односе на ставове и искуства о инклузији. Нема тачних и нетачних одговора, односно тврдње се не односе на знања или способности. Основни задатак је да испитаници наведу у којој мери се слажу са сваком од наведених тврдњи. Степен слагање се изражава заокруживањем броја поред сваке од тврдње:

1. Уопште се не слажем,
2. Углавном се не слажем,
3. Нисам сигуран/ на,
4. Углавном се слажем и
5. Потпуно се слажем.

Аутори наглашавају да је такође важно назначити да ли се одговори на тврдње дају на основу личног искуства, на основу ранијег искуства или хипотетски. Односно потребно је навести да ли наставници своје одговоре дају на:

1. Основу садашњег искуства у раду с ученицима са дисабилитетим;
2. Основу ранијег искуства у раду с ученицима са дисабилитетом;
3. Хипотетски, на основу претпостављеног/очекиваног искуства у будућем раду с ученицима с дисабилитетом (Суботић и Анђић, 2016).

Операционални термин „дисабилитет“ који се користи у овом упитнику технички је синоним термина „инвалидитет“, „посебне потребе“, „ометеност у развоју“.

Користи се и *Упитник* који ће служити за прикупљање општих података испитаник, као што су: пол, године старости, године радног искуства, да ли предаје општи или стручан предмет и школа у којој ради.

4.4. Варијабле истраживања

Зависне варијабле:

- ставови са когнитивног,
- емоционалног,
- социјалног аспекта

Независне варијабле :

- пол, године старости,
- радно искуство,
- наставни предмет

4.5. Статистичка обрада података

За обраду података коришћене су следеће статистичке технике: Мере дескриптивне статистике, студенатов Т-тест, једнофакторска анализ варијансе (АНОВА), Шефев тест. На основу Кронбах алфа коефицијанта проверена је поузданост упитника коришћеног у истраживању. Подаци су обрађени у статистичком пакету SPSS.

5. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

5. 1. Поузданост примењеног инструмента

На основу Кронбах алфа коефицијанта проверена је поузданост упитника коришћеног у истраживању. Резултати показују да Упитник има задовољавајућу поузданост ($\alpha = 0,76$).

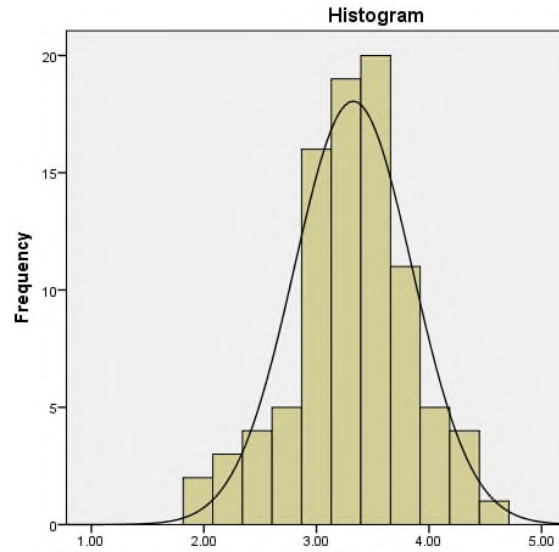
5. 2. Дискриминативност примењеног инструмента

Да бисмо утврдили дискриминативност Упитника примењеног у истраживању, односно како бисмо утврдили да ли расподела скорова статистички значајно одступа од модела нормалне расподеле, користили смо Колмогоров - Смирнов тест. У Табели 7 су приказани дескриптори расподеле скорова, као и резултати Колмогоров - Смирнов теста.

Табела 7. Дискриминативност Упитника коришћеног у истраживању

	Дескриптивна статистика				Дискриминативност	
	Мин	Макс	АС	СД	КСЗ	Р
Упитник	1,95	4,58	3,33	0,52	0,081	0,2

На основу приказаних података у Табели 7, запажа се да је просечан скор 3,33 (СД = 0,52). Минималан скор је 1,95, док максималан скор износи 4,58. На основу података добијених путем Колмогоров - Смирнов теста запажа се да дистрибуција скорова у Упитнику статистички значајно не одступа од модела нормалне расподеле ($p > 0,05$). На Хистограму 1 је приказана дистрибуција скорова у Упитнику која не одступа од нормалне расподеле.



Хистограм 1. Дистрибуција скорова на Упитнику

Даља анализа показује даје хоризонтална дистрибуција у Упитнику негативно асиметрична ($Sk = -0,220$, $SE_{Sk} = 0,254$). Тест статистичке значајности хоризонталног одступања указује на чињеницу да стандардизовани скјунис износи $-0,87$ ($p > 0,05$). Вертикална дистрибуција у Упитнику је лептокуртична ($Ku = 0,393$, $SE_{Ku} = 0,503$). Стандардизовани куртозис износи $0,78$ ($p > 0,05$).

5. 3. Резултати о ставовима према инклузивном образовању у односу на године радног искуства

Како бисмо испитали **Хипотезу 1** која гласи *предпостављамо да ће професори са мање година радног искуства имати позитивније ставове према инклузији*, користили смо Једнофакторску анализу варијансе (АНОВА). У Табели 8 је приказана дескриптивна статистика за повезаност ставова према инклузивном образовању и година радног искуства, као и резултати Једнофакторске анализе варијансе.

Табела 8. Повезаност ставова према инклузивном образовању и година радног искуства

Дескриптивна статистика				АНОВА				
Године радног искуства	N ^a	АС ^б	СД ^в	F ^г	df ^д	df1 ^ђ	p ^е	η ^{2ж}
од једне до 10 година	29	3,14	0,48					
од 11 до 20 година	34	3,38	0,52	3,206	2	87	0,04*	0,07
21 и више година	27	3,47	0,53					

^a - Број испитаника

^б - Просечни скор

^в - Стандардна девијација

^г - Величина Ф-статистика

^д - Број степени слободe унутар група

^ђ - Број степени слободe између група

^е - Ниво значајности (p > 0,05 нема статистички значајне разлике; *p < 0,05 постоји статистичка значајна разлика - блажи критеријум; **p < 0,01, постоји статистичка значајна разлика - строжи критеријум)

^ж - Ета - квадрат коефицијент

Резултати Једнофакторске анализе варијансе приказани у Табели 8 показују да се ставови према инклузивном образовању статистички значајно разликују у односу на године радног искуства испитаника (F= 3,206, df1=2, df= 87, p < 0,05, η² = 0,07). Наиме, професори

са најдужим радним искуством (21 и више година) статистички значајно имају најпозитивније ставове према инклузивном образовању ($AC = 3,47$, $CD = 0,53$), нешто негативније ставове о инклузивном образовању имају професори чија је дружина радног искуства од 11 до 20 година ($AC = 3,38$, $CD = 0,52$), док најмање позитиван став имају професори са најкраћим радним искуством, од једне до десет година ($AC = 3,14$, $CD = 0,48$).

На основу приказаних података, можемо да закључимо да се **Хипотеза 1 одбацује** јер професори са више година радног искуства имати позитивније ставове према инклузији.

5.4. Резултати о ставовима према инклузивном образовању у односу на врсту предмета који испитаници предају

Како бисмо испитали **Хипотезу 2** која гласи *предпостављамо да ће професори који предају опште предмете имати позитивнија искуства према инклузији*, користили смо Студентов Т тест. У Табели 9 је приказана дескриптивна статистика повезаности ставова о инклузивном образовању и врсте предмета који испитаници предају, као и резултати Студентовог Т теста.

Табела 9. Разлике у ставовима о инклузивном образовању у односу на врсту предмета који испитаници предају

Дескриптивна статистика					Т – тест		
Врста предмета	N ^а	АС ^б	СД ^в	СЕ _м ^г	t ^д	df ^ђ	p ^е
Општи предмет	62	3,27	0,56	0,71	-1,531	88	0,13
Стручни предмет	28	3,45	0,40	0,08			

^а – Број испитаника

^б – Просек (аритметичка средина)

^в – Стандардна девијација

^г – Стандардна грешка разлике

^д – Вредност т-статистика

^ђ – Број степени слободе

^е – Ниво значајности ($p > 0,05$ нема статистички значајне разлике; $*p < 0,05$ постоји статистичка значајна разлика - блажи критеријум; $**p < 0,01$, постоји статистичка значајна разлика - строжи критеријум)

На основу података приказаних у Табели 9, може се закључити да не постоји статистички значајна разлика ($t = -1,531$, $df = 88$, $p > 0,05$) у ставовима о инклузивном у односу на врсту предмета који испитаници предају.

У складу са добијеним резултатима, можемо закључити да се **Хипотеза 2 одбацује**, јер нема разлике у ставовима о инклузивном образовању између професора који предају опште предмете и професора који предају стручне предмете.

5.5. Резултати о ставовима према инклузивном образовању у односу на искуство у раду са ученицима са сметњама у развоју

Како бисмо испитали **Хипотезу 3** која гласи *предпостављамо да ће професори који имају искуства са децом која су обухваћена инклузивним образовањем имати позитивније ставове од професора који немају таква искуства*, користили смо Једнофакторску анализу варијансе (АНОВА). У Табели 10 је приказана дескриптивна статистика за повезаност ставова према инклузивном образовању и искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју, као и резултати Једнофакторске анализе варијансе.

Табела 10. Повезаност ставова према инклузивном образовању и искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју

Дескриптивна статистика				АНОВА				
Искуство у раду	N ^a	АС ^б	СД ^в	F ^г	df ^д	df1 ^б	p ^е	η ^{2ж}
Лично искуство	28	3,48	0,61					
Раније искуство	27	3,27	0,45	1,826	2	87	0,17	0,04
Хипотетски	35	3,25	0,49					

^a - Број испитаника

^б - Просечни скор

^в - Стандардна девијација

^г - Величина Ф-статистика

^д - Број степени слободe унутар група

^б - Број степени слободe између група

^е - Ниво значајности (p > 0,05 нема статистички значајне разлике; *p < 0,05 постоји статистичка значајна разлика - блажи критеријум; **p < 0,01, постоји статистичка значајна разлика - строжи критеријум)

^ж - Ета - квадрат коефицијент

Резултати Једнофакторке анализе варијансе приказани у Табели 10 показују да се ставови према инклузивном образовању статистички значајно не разликују у односу на искуства у раду са ученицима са сметњама у развоју ($F= 1,826$, $df_1=2$, $df= 87$, $p> 0,05$, $\eta^2= 0,04$).

На основу приказаних података, можемо да закључимо да се **Хипотеза 3 одбацује** јер професори који имају искуства са децом која су обухваћена инклузивним образовањем немајудругачије ставове о инклузивном образовању од професора који немају таква искуства.

5.6. Резултати о ставовима према инклузивном образовању у односу на врсту школе у којој су испитаници запослени

Како бисмо испитали **Хипотезу 4** која гласи *предпостављамо да ће професори стручних школа имати позитивније ставове према инклузији од професора који предају у гимназији*, користили смо Једнофакторску анализу варијансе (АНОВА). У Табели 11 је приказана дескриптивна статистика за повезаност ставова према инклузивном образовању и врсте школе у којој су испитаници запослени, као и резултати Једнофакторске анализе варијансе.

Табела 11. Повезаност ставова према инклузивном образовању и врсте школе у којој су испитаници запослени

Врста школе	Дескриптивна статистика			АНОВА				
	N ^а	АС ^б	СД ^в	F ^г	df ^д	df1 ^б	p ^е	η ^{2ж}
Гимназија	30	3,03	0,50					
Медицинска школа	30	3,56	0,56	9,495	2	87	0,00**	0,179
Економска школа	30	3,39	0,35					

^а - Број испитаника

^б - Просечни скор

^в - Стандардна девијација

^г - Величина Ф-статистика

^д - Број степени слободе унутар група

^б - Број степени слободе између група

^е - Ниво значајности (p > 0,05 нема статистички значајне разлике; *p < 0,05 постоји статистичка значајна разлика - блажи критеријум; **p < 0,01, постоји статистичка значајна разлика - строжи критеријум)

^ж - Ета - квадрат коефицијент

Резултати Једнофакторксе анализе варијансе приказани у Табели 11 показују да се ставови према инклузивном образовању статистички значајно разликују у односу на врсту школе у којој су испитаници запослени ($F= 9,495$, $df_1=2$, $df= 87$, $p< 0,01$, $\eta^2= 0,179$). Како бисмо испитали између којих категорија постоје разлике у ставовима према инклузивном образовању, употребили смо *post hoc* Шефев тест.

Резултати овог накнадног теста су указали да постоји статистички значајна разлика ($p< 0,01$) у ставовима према инклузивном образовању између професора који предају у гимназији (АС = 3,03, СД = 0,50) и професора који предају у медицинској школи (АС = 3,56, СД = 0,56). Наиме, професори који предају у медицинској школи имају статистички значајно позитивније ставове према инклузивном образовању од професора који предају у гимназији.

Такође, резултати Шефеевог теста показују да постоји статистички значајна разлика ($p< 0,05$) у ставовима према инклузивном образовању између професора који предају у гимназији (АС = 3,03, СД = 0,50) и професора који предају у економској школи (АС = 3,39, СД = 0,35). Односно, професори који предају у економској школи имају статистички значајно позитивније ставове према инклузивном образовању од професора који предају у гимназији.

На крају, применом овог теста смо дошли до података да не постоји статистички значајна разлика ($p> 0,05$) у ставовима према инклузивном образовању између професора који предају у медицинској школи (АС = 3,56, СД = 0,56) и професора који предају у економској школи (АС = 3,39, СД = 0,35).

На основу добијених резултата, можемо закључити да се **Хипотеза 4 потврђује**, јер професори стручних школа (економска и медицинска школа) имају позитивније ставове према инклузији од професора који предају у гимназији.

6.ДИСКУСИЈА

Основни циљ овог рада био је испитивање ставова наставника средњих школа о инклузивном образовању. Истраживањем су обухваћене три средње школе и укупно 90 професора.

Прва хипотеза у нашем истраживању гласила је да ће професори са мање година радног искуста имати позитивније ставове према инклузији. Резултати истраживања (Табела 8), су показали да професори са најдужим радним искуством (21 и више година) статистички значајно имају позитивније ставове него професори са најкраћим радним искуством (5 и више година). Овакав резултат није у складу са полазном хипотезом, односно претпоставком да ће професори са најмање година радног искуства имати најпозитивије ставове. Прегледом других истраживања о утицају радног искуства према инклузивном образовању деце са сметњама у развоју могу се констатовати разлике у добијеним резултатима. Нека истраживања показују да нема значајне разлике у ставовима наставника према укључивању ове деце у редовно образовање у односу на радни стаж наставника (Kalyva, Gojkovic & Tsakiris, 2007), док друга истраживања показују на неповерење у инклузивно образовање деце са ометеношћу наставника са краћим радним стажом, до 5 година (Save the Children UK, UNICEF, 2003). Супротно тим налазима постоје и они који показују да малђи наставници и наставници са мање година радног искуства отворенији према инклузивном образовању, односно имају позитивније ставове (Bergman, 1989 ; Parasumar, 2006). Нека од истраживања која су рађена показују да наставници са дужим радним искуством имају позитивније ставове према инклузији. Једно од таквих истраживања спроведено је у Тексасу на узорку од 125 наставника. Резултат истраживања показује да наставници са више радног искуства показују већу спремност да раде са децом са сметњама у развоју. Истиче се значај едукације, професионалног усавршавања из области специјалне едукације, као и директан контакт са ученицима који имају неке од тешкоћа у развоју (Van Reusen, Shoho & Barker, 2000).

Одговор на овакав резултат у нашем истраживању могао би да лежи у томе да су наставници са дуже радног искуства кроз своју праксу имали децу са сметњам у развоју, те да децу са сметњама у развоју не виде као проблем са којим не би умели да се носе, већ као изазов, док код малђих наставника поред новијих теоријских знања вероватно постоји одређен степен несигурности у њихове наставничке вештине.

У другој хиптези се претпоставља да ће професори који предају опште предмете имати позитивније ставове према инклузији. Међутим крајни резултат показује другачије, односно да не постоји статистички значајна разлика у ставовима о инклузивном образовању у односу на врсту предмета који испитаници предају. Чињеница је да су наставници који предају опште предмете углавном завршили наставничке факултете што подразумева и одређена знања из области педагогије и психологије у односу на наставнике који предају стручне предмете чије основно академско образовање углавном није укључивало таква знања, али то није допринело и позитивнијим ставовима према инклузивном образовању. Могући разлог може бити и то што су и наставници стручних предмета морали стећи одређена педагошка знања за наставнички рад у средњој школи, а уз то на располагању им стоје и семинари посвећени инклузивном образовању, а који спадају у домен континуираног стручног усавршавања наставника.

Трећа хипотеза која је гласила да ће наставници који имају искуства у раду са децом која су обухваћена инклузивним образовањем имати позитивније ставове је одбачена. Резултати истраживања (табела 10), показују да професори који имају искуства са децом која су обухваћена инклузивним образовањем немају другачије ставове о инклузивном образовању од професора који немају таква искуства.

У студији спроведеној у Јордану на узорку од 90 професора, показало се да наставници који су се у својој пракси сусретали са децом са сметњама у развоју имају позитивније ставове за разлику од оних без искуства. Поред искуства у раду са њима, аутор истиче да је за успешну инклузију значајна врста и степен оштећења, као и ниво стручне помоћи који је доступан наставницима. Наиме, показало се да уколико наставници у свом разреду имају дете са неким моторичким дефицитом да они исказују позитивније ставове, за разлику од оних наставника који у свом одељењу имају дете са менталним тешкоћама (Al-Zyoudi, 2006).

Анализирајући резултате нашег истраживања такви ставови су највероватније узроковани непостојањем адекватне подршке стручних срадника на првом месту дефектолога у средњим школама. Иако су у својој пракси имали децу са сметњама, професори се и даље осећају недовољно компетентни и несигурни у раду са њима.

Четврта хипотеза која гласи да ће професори стучних школа имати позитивније ставове према инклузији, показала се као статистички значајна. Резултати Једнофакторке анализе варијансе приказани у (Табели 11) показују да се ставови према инклузивном образовању статистички значајно разликују у односу на врсту школе у којој су испитаници запослени.

Резултати указују да постоји статистички значајна разлика у ставовима према инклузивном образовању између професора који предају у гимназији и професора који предају у медицинској школи. Наиме, професори који предају у медицинској и економској школи имају статистички значајно позитивније ставове према инклузивном образовању од професора који предају у гимназији.

Такође, не постоји статистички значајна разлика у ставовима према инклузивном образовању између професора који предају у медицинској школи и професора који предају у економској школи.

Овакав резултат истраживања може се довести у везу са искуством наставника. Наставници медицинске и економске школе наглашавају да њихове школе имају искуства у инклузивном образовању и да у својим разредима имају децу са инвалидитетом. Запослени у медицинској школи истичу да активно учествују у едукативним радионицама везаним за инклузију, које организује локална самоуправа, а у циљу подизања свести о значају инклузивног образовања. Док наставници гимназије своја искуства о инклузивном образовању бсзирају претежно на теорији, односно они су се у својој пракси ретко сусретали са ученицима обухваћеним инклузивном образовањем.

7.ЗАКЉУЧАК

Добра пракса инклузивног образовања требало би да у обзир узима ставове наставника који је и спроводе. Улога коју наставници имају у социоемоционалном и академском развоју сваког детета, а нарочито детета са сметњама у развоју је од великог значаја. Позитивни ставови наставника су од суштинског значаја за успех у образовању, када су у питању деца са посебним образовним потребама.

На основу циљева истраживања, постављених хипотеза и добијених резултата могу се извести следећи закључци:

1. Поређењем ставова наставника у односу на дужину радног стажа, закључујемо да наставници са најдуже радног искуства имају и најпозитивније ставове према инклузивном образовању.
2. Нема статистички значајних разлика у односу на то да ли наставници предају опште или стручне предмете.
3. Наставници који имају искуства у раду са децом која су обухваћена инклузивним образовањем, не показују позитивније ставове од наставника који немају таква искуства.
4. Статистички значајна разлика се појавила у односу на врсту школе. Наиме, наставници који раде у стричним школама имају позитивније ставове од својих колега запослених у гимназији.

Треба истаћи да је инклузија у средњим школама тек у зачетку, да велики број професора има предрасуде и негативне ставове према таквом виду образовања. Из тог разлога значај сталних едукација и професионалних усавршавања је од велике важности. Како би инклузија заживела и на средњешколском нивоу, веома је важна помоћ дефектолога, који би својим специфичном знањима и компетенцијама могао да помогне наставницима да им рад са децом ометеном у развоју не представља проблем већ изазов са који се успешно носе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Aronson, E., Wilson, T.D., & Akert, R., M. (2005). *Социјална психологија*. Загреб: Загребачка школа економије и менаџмента.
2. Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
3. Al-Zyoudi, M. (2006). Teachers' attitudes towards inclusive education in Jordan schools. *Internatoonal Journal of Special Education*, 21(2), 55-62.
4. Berryman, J.D. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming. *Remedial and Special Education*, 10, 44 – 49.
5. Борић, С., и Томић, Р. (2012). Ставови наставника основне школе о инклузији. *Методички обзори*, 16(7), 75-86.
6. Бројчин, Б.(2015). *Инклузивно образовање- општи концепт*. Преузето са <http://documents.tips/documents/midway-inkluzivno-obrazovanje-opsti-koncepti.html>, јул2018.
7. Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal* 84(2), 7-20.
8. Вујачић, М., Ђевић, Р. (2013). Инклузивно образовање, појмовно одређење, принципи и карактеристике. *Теме*, 201337 (2) 753-768.
9. Вујаклија, М. (1980). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
10. Димитрова-Радојичић, Д., Чичевска-Јованова, Н. (2013). Ставови наставника основних школа о инклузивном одгоју и образовању у Републици Македонији. *Хрватска ревија за рехабилитацијска истраживања* 49 (Супплемент), 164-172.
11. Ђукановић, М. (2013). *У двосмерном огледалу*. Подгорица: Црногорска академија наука и уметности.
12. Звонаревић, М. (1985). *Социјална психологија*. Загреб: Школска књига.
13. Закон о основама система образовања и васпитања, Службени гласник РС, 88/17, 27/18
14. Илић, М. (2009). *Учење и проучавање у инклузивној настави*. Бања Лука: Филозофски факултет.

15. Јовановић, О., Рајовић, В. (2010). Професионално и приватно искуство са особама са посебним потребама и ставови наставника редовних школа према инклузији. *Психолошка истраживања*, 13(1), 91 – 106.
16. Kalyva, E., Gojković, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 30–35.
17. Караматић Брчић, М. (2013). Перспективе инклузије у школи. *Школа и живот*, 59 (30), 67-78.
18. Костовић, С., Милутиновић, Ј., Зуковић, С., Боровић, Т., Лунгулов, Б. (2011). Развој инклузивне образовне праксе у школском контексту. У: М. Ољача (Ур.). *Инклузивно образовање, од педагошке концепције до праксе* (стр. 1-19). Нови Сад: Филозофски факултет.
19. Креч, Д., Крачфилд Р.С., Балаки, И.Л. (1972). *Појединац у друштву, уџбеник социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства Србије.
20. Кукић, С., Маркић, Б. (2006). *Методологија друштвених знаности*. Мостар: Економски факултет.
21. Михановић, В. (2011). Инвалидност у контексту социјалног модела. *Хрватска ревија за рехабилитацијска истраживања*, 47 (1), 72-86
22. Милачић Видојевић, И., Глумбић, Н., Бројчин, Б. (2010). Перцепција ставова, забринутости и самоефикасности наставника у погледу инклузивног образовања. У: Д. Рапајић (Ур.). *Специјална едукација и рехабилитација-наука и/или пракса* (стр. 494-512). Нови Сад: Друштво дефектолога Војводине.
23. Милошевић, Ј. (2015). Представљање особа са инвалидитетом у књижевности, стрипу и филму. *Факултет политичких наука, Универзитет у Београду*, 34, 97-120.
24. Odom, S. L., Witztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandal, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I. & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in The United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of research in Special Education Needs*, 4 (1), 17 – 49
25. OECD (2007). Student with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages, dostupna na
26. https://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/sen_students_statistics_and_indicators_oecd.pdf
27. Penington, D.C. (1996). *Основе социјалне психологије*. Јастребарско: Наклада Слап.

28. Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21 (3), 231–242.
29. Першич, Б., Рот, Н., Ахтик, М., Хавелка, Н., Језерник, Д., Супек, Р., Звонаревић, М., Стојић, Љ.(1972). *Социјална психологија*. Београд: Издавачко предузеће „Рад“.
30. Петковић, В. (2009). Школа у инклузивном контексту. *Норма, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања*, 14 (1), 69-76.
31. Рапаић, Д., Иланковић, В., Николић.С., Чукић, Р., Недовић, Г., Одовић, Г., Илић-Стошовић, Д., Илић, С., Еминовић, Ф.(2005). *Школовање деце са моторичким поремећајима*. Београд: Катедра за соматопедију Дефектолошког факултета Универзитета у Београду.
32. Рапаић, Д., Одовић, Г., Недовић, Г., Шћепановић, М. (2008). Школовање ученика ометених у развоју по редовном наставном програму у средњим школама. *Београдска дефектолошка школа*, 1, 145-159.
33. Рејк, К., Едкок, К. (1978). *Вредности, ставови и промена понашања*. Београд: Нолит.
34. Рот, Н. (2004). *Опита психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
35. Рот, Н.(1989). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
36. Salisbury, C. L. (1991). Mainstreaming during the the Early Childhood Years. *Exceptional Children*, 58(2), 146-155.
37. Save the Children UK, UNICEF (2003). *Деца са развојним теškoћама и редовним основним школама у Србији*. Министарство просвете и спорта Републике Србије.
38. Save the Children UK, SCIE (2010). *Приручник за инклузивни развој школе, употреба Индекса за инклузију за развој инклузивне културе, политике и праксе*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања
39. Sailor, W. (1991). Special education in restructured school: *Remedial and Special Education*, 12(6), 8 – 22.
40. *Социјална когнитивна психологија* (1998). Преузето са <https://www.scribd.com/doc/26958436/Socijalna-Psihologija-II>
41. Schmidt, M.,& Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children With Special Needs in Primary and Secondary Schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 51 (2), 16-30.

42. Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: ХБС.
43. Спасеновић, В., Матовић, Н. (2015). Припремљеност наставника разредне и предметне наставе за рад са децом са сметњама у развоју. *Настава и васпитање* 64 (2), 207-222.
44. Станичић, М., Станисављевић-Петровић, З. (2013). Мишљење васпитача о користима од инклузије и начинима њеног остваривања. *Специјална едукација и рехабилитација* 12 (3), 353-369.
45. Требјешанин, Ж., Драгојевић, Н., Ханак, Н. (2008). *Увод у опиту психологију*. Београд: Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
46. Урбанц, К. (2005). Медицински, социјални или неомедицински приступ скрби особа са инвалидитетом. *Љетопис социјалног рада* 12 (2), 321-333
47. Фајгељ, С. (2007). *Методе истраживања понашања*. Београд: Центар за примењену психологију.
48. *Хрватска енциклопедија* (1999). Преузето са <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=36507>, август 2018
49. Newstone, M., & Stroebe, W. (2001). *Социјална психологија: еуропске перспективе*. Јастребарско: Наклада Слап.
50. Церић, Х (2008). Могућност конструисања теорије инклузивног образовања. *Методички обзори*, 31 (5), 49-62
51. Цветко, Ј., Гудељ, М., Хргован, Ј. (2000). *Дискрепанција*, 1 (1), 24-28.
52. Шакић, В. (2001). *Социјална психологија*. Преузето са <https://www.scribd.com/document/73687446/Socijalna-psihologija-I>, август 2018