

Milana Dražić, asistent¹

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu

Lana Zrnić, stručni saradnik²

International school of Belgrade

Originalni naučni rad

UDK: 371.136

DOI: 10.5937/IstrPed2402265D

STAVOVI NASTAVNIKA REDOVNIH OSNOVNIH ŠKOLA PREMA INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU

Rezime: Cilj ovog istraživanja bio je ispitivanje stavova nastavnika redovnih osnovnih škola prema inkluzivnom obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju. Posebne pretpostavke bile su da se stavovi nastavnika razlikuju u zavisnosti od dužine radnog staža, radnog mesta te prethodnog iskustva u radu sa ovim učenicima. U istraživanju su učestvovala 52 nastavnika, zaposlena u redovnom sistemu obrazovanja. Za procenu nastavničkih stavova prema inkluzivnom obrazovanju korišćena je *Skala o stavovima nastavnika prema inkluzivnim odeljenjima (Scale of Teacher's Attitudes Toward Inclusive Classrooms)*. Faktori koji su se dovodili u vezu sa formiranjem stavova nastavnika, ispitani su posebno konstruisanim upitnikom, koji je obuhvatao relevantne sociodemografske karakteristike nastavnika. Rezultati ukazuju na prisustvo neutralnih nastavničkih stavova prema inkluzivnom obrazovanju ($M=3.44$, $SD=0.65$). Neutralni stavovi zapaženi su na subskalama koje se odnose na profesionalna pitanja inkluzije ($M=3.43$, $SD=0.98$) i prednosti i nedostatke inkluzije ($M=3.03$, $SD=0.69$). Najpozitivniji stavovi primećeni su u okviru subskala koje se odnose na filozofska ($M=3.86$, $SD=0.88$) i logistička pitanja inkluzije ($M=3.75$, $SD=0.92$). Utvrđeno je kako statistički značajan uticaj na stavove nastavnika ima dužina radnog staža, dok ostali faktori ne utiču na njihove stavove u značajnoj meri. Zaključeno je kako nastavnici redovnih škola pokazuju neutralne do blago pozitivne stavove prema inkluzivnom obrazovanju. Praktične implikacije sprovedenog istraživanja ogledaju se u potrebi za osposobljavanjem starijeg nastavnog kadra za inovativnije pristupe nastavi, kao i u organizovanju radionica koje bi, kroz lični kontakt sa učenicima sa smetnjama u razvoju, pospešile formiranje pozitivnih stavova prema inkluzivnom obrazovanju.

Cljučne reči: inkluzivno obrazovanje, redovne osnovne škole, stavovi nastavnika, učenici sa smetnjama u razvoju.

Uvod

Pružanje jednakih mogućnosti za redovno obrazovanje, bez obzira na posebne obrazovne potrebe učenika sa smetnjama u razvoju, predstavlja jedan od glavnih izazova sa kojima se obrazovni sistem suočava (Ferguson, 2008; Jury, Laurence, Cebe, & Desombre, 2023). Inkluzivno obrazovanje predstavlja globalni pokret, čiji je osnovni cilj prilagođavanje obrazovnim potrebama svih učenika (Chen, Evans, & Luu, 2023) uz prihvatanje različitosti, njihovo vrednovanje i podsticanje participacije dece sa smetnjama u razvoju u edukativnom procesu (Engelbrecht, 2013). Realizacija inkluzije je većim delom usmerena na ulogu nastavnika (Lalić i Ćorluka Čerkez, 2018) i podrazumeva menjanje organizacije rada škole sa posebnim naglaskom na promene u organizaciji i realizaciji nastave i učenja (Karamatić Brčić i Viljac, 2019). Da bi ovo postigli, nastavnici treba da usvoje inkluzivni pedagoški okvir koji uvažava različite obrazovne potrebe svih učenika (Chen et al., 2023). Literatura

¹ drazicmilana67@gmail.com

² lanazrnic6@gmail.com

je pokazala da uspešnost inkluzije u velikoj meri zavisi od spremnosti i sposobnosti nastavnika da se prilagode potrebama učenika sa smetnjama u razvoju (Ali, Mustapha, & Jelas, 2006).

Inkluzija predstavlja više od jednostavnog prisustva učenika u učionici (Mouchritsa, Romero, Garay, & Kazanopoulos, 2022; Qvortrup & Qvortrup, 2017; Woodcock, Gibbs, Hitches, & Regan, 2023). Ona od nastavnika zahteva adekvatno reagovanje na snage i potrebe učenika, koje se međusobno razlikuju, a sve sa ciljem obezbeđivanja pravičnog i kvalitetnog obrazovanja za sve (Ainscow, 2020; Woodcock et al., 2023). Zbog toga je neophodno da nastavnici raspolažu veštinama, znanjima i stavovima neophodnim za uspešnu primenu inkluzivnog pristupa nastavi i učenju (Dally et al., 2019; Woodcock et al., 2023). Nastavnici se nalaze u samoj srži ove paradigme, a razumevanje njihovih briga i stavova od suštinskog značaja je za formiranje adekvatnog nastavnog sistema (Jury et al., 2023).

Verovanja i stavovi nastavnika prema inkluziji ključni su za uspešnost njene realizacije. Pretpostavlja se kako prihvatanje inkluzivne politike i principa utiče na samu posvećenost nastavnika za njenu primenu (Avramidis & Norwich, 2002; Ewing, Monsen, & Kielblock, 2017; Norwich, 1994). U kontekstu inkluzivnog obrazovanja, stavovi se odnose na način na koji nastavnici misle o njemu, kako se osećaju o njemu i kako se ponašaju prema njemu (Supriyanto, 2019). Stavovi nastavnika prema inkluziji veoma se razlikuju. Pojedini nastavnici pokazuju spremnost da učenike sa smetnjama u razvoju uključe u redovna odeljenja, ukoliko im je adekvatna podrška direktno dostupna, dok drugi nastavnici veruju da uključivanje dece sa smetnjama u razvoju može biti štetno po kvalitet obrazovanja ostatka odeljenja. Oni smatraju kako učenici sa smetnjama u razvoju veći kvalitet znanja i nivo podrške mogu da dobiju ukoliko pohađaju specijalne škole (Ewing et al., 2017; Grieve, 2009). Na formiranje nastavničkih stavova prema inkluziji može da utiče više faktora (Al-Zyoudi, 2006; Unianu, 2012) kao što su: iskustvo nastavnika u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju, uverenost u sopstvene sposobnosti za realizaciju inkluzije te očekivanja od dece bez obzira na razlike koje su prisutne između njih (Unianu, 2012). Faktor koji ima velik uticaj na stavove nastavnika jeste prethodno iskustvo sa decom sa smetnjama u razvoju. Smatra se da nastavnici koji su imali češći kontakt sa decom sa smetnjama u razvoju razvijaju pozitivniji stav prema inkluziji u odnosu na one koji su imali manje kontakta (Forlin, Tait, Carroll, & Jobling, 1999; Moberg, Muta, Korenaga, Kuorelahti, & Savolainen, 2020; Unianu, 2012).

Pored stavova nastavnika, njihova uverenost u sopstvenu sposobnost podučavanja učenika sa smetnjama u razvoju identifikovana je kao ključna za uspešnu realizaciju inkluzivne prakse (Savolainen, Malinen, & Schwab, 2022; Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016). Većina istraživača koji su se bavila analizom stavova nastavnika i uverenja o samoefikasnosti pronašla su veze između ova dva konstrukta (Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012; Savolainen et al., 2022). Što su nastavnici uvereniji da su u stanju da implementiraju inkluzivnu praksu, to su njihovi stavovi prema njoj pozitivniji (Savolainen et al., 2012). Uprkos tome što suštinski podržavaju inkluziju, mnogi nastavnici su zabrinuti u vezi sa svojom sposobnošću za sprovođenje inkluzivne prakse (Ewing et al., 2017; Forlin, Keen, & Barrett, 2008; Woodcock et al., 2023). Ističe se kako nastavnici za sebe ne smatraju da su spremni ili kompetentni da podučavaju učenike sa smetnjama u razvoju, a kao glavni razlog tome navode nedovoljnu obučenosť za sprovođenje inkluzivne obrazovne prakse (Hay, Smit, & Paulsen, 2001; Unianu, 2012).

Inkluzivno obrazovanje u obrazovnom sistemu Srbije

Posmatrajući koncept inkluzivnog obrazovanja u obrazovnom sistemu Srbije, neophodno je istaći kako on predstavlja ključno polje reforme obrazovanja u našoj zemlji. Pravni okvir o inkluzivnom obrazovanju donesen je 2009. godine Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, koji propisuje jednako pravo i mogućnost vaspitanja i obrazovanja za svu decu (Maksimović i Stamatović, 2021), bez diskriminacije i izdvajanja na osnovu smetnji u razvoju i invaliditeta (Stanković Đorđević, 2013). Međutim, i pored postojanja zvaničnih dokumenata, deklaracija i

pozitivnih zakonskih rešenja donetih sa ciljem poštovanja inkluzivnih vrednosti, mnoga pitanja o samoj realizaciji inkluzivne prakse i dalje ostaju nerešena (Maksimović i Stamatović, 2021). Škole su obvezane da postupaju po zakonu, dok je sama implementacija inkluzivnog obrazovanja, bez ikakvih prethodnih priprema, stručnog usavršavanja, podrške i pomoći, prepuštena nastavnom kadru (Jovanović Popadić, 2016).

Primetno je kako se značajan broj istraživanja na teritoriji Srbije bavio kritičkom analizom prakse inkluzivnog obrazovanja i stavovima nastavnika prema istom (Maksimović i Stamatović, 2021), zbog čega je neophodno napraviti osvrt na njih. Domaća istraživanja govore u prilog tome da je inkluzivno obrazovanje jedino uspešno ukoliko nastavnici istinski podržavaju i veruju u proces uključivanja dece sa teškoćama u razvoju u redovni obrazovni proces. Sa druge strane, prisustvo negativnih stavova nastavnika može da predstavlja ogromnu barijeru u uspešnoj realizaciji inkluzivnog obrazovanja (Vujačić, Đević, & Gutvajn, 2016). Istraživanje kojim je obuhvaćeno 205 nastavnika iz deset osnovnih škola na teritoriji Srbije, ističe kako se kod nastavnika koji su ispitani ispoljavaju pozitivni stavovi prema učenicima sa smetnjama u razvoju. Ipak, naglašava se da više od polovine uzorka smatra kako treba da postoji selektivan pristup učenicima, u zavisnosti od vrste i stepena smetnje (Đević, 2009). Ovakav nalaz potvrđuje i istraživanje iz 2014. godine, kojim se došlo do zaključka da nastavnici poseduju pozitivniji stav prema parcijalnoj inkluziji (Karić, Mihić i Korda, 2014). Kako bi nastavnici formirali pozitivnije stavove i bili spremni da rade sa učenicima sa smetnjama u razvoju, potrebno je da, još u toku svog inicijalnog obrazovanja, razvijaju kompetencije i specifične programe za rad sa ovom populacijom (Maksimović, Jablan i Golubović, 2022). Tančić (2022), ističe važnost participacije nastavnika u programima profesionalnog razvoja i usavršavanja, koji se tiču inkluzije i rada sa učenicima sa smetnjama u razvoju. Osveščivanjem svojih postupaka i samoprocenom svojih kompetencija, nastavnici menjaju svoje stavove i uverenja koja su neophodna za rad u inkluzivnim odeljenjima (Tančić, 2022). Većina nastavnika ističe da poseduje nedovoljno znanja te da nisu dovoljno kompetentni da rade sa ovom populacijom dece (Rajović i Jovanović, 2010). Faktori obučenosti i iskustva igraju veliku ulogu u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju. Ispitivanjem koje je obavljeno u školama za učenike oštećenog vida, pokazano je kako nastavnici koji imaju iskustvo u radu sa tim učenicima, prilikom ocenjivanja daju značajno niže ocene, dok nastavnici koji su obučeni za rad sa učenicima sa oštećenjem vida, učenike ocenjuju značajno višim ocenama. Kako autori zaključuju, adekvatna obuka nastavnika dovodi do jačeg osećaja kompetentnosti, dok iskustvo u radu dovodi do pozitivnijeg sagledavanja sopstvenih kapaciteta, ali i kapaciteta učenika (Jablan, Jolić-Marjanović i Grbović, 2011).

Kroz teorijsku analizu relevantne literature zaključuje se kako su stavovi nastavnika te njihovo shvatanje i prihvatanje koncepta inkluzije neophodni za uspešnu realizaciju inkluzivnog vaspitno-obrazovnog procesa. Shodno tome, cilj ovog istraživanja bio je ispitivanje stavova nastavnika redovnih osnovnih škola prema inkluzivnom obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju i utvrđivanje da li se stavovi nastavnika razlikuju u zavisnosti od dužine radnog staža, njihovog radnog mesta (nastavnik razredne nastave/nastavnik predmetne nastave) i prethodnog iskustva u radu sa ovim učenicima.

Metodologija istraživanja

Uzorak

Metodom neslučajnog uzorkovanja, formiran je lančani uzorak istraživanja sačinjen od 52 nastavnika redovnih osnovnih škola. Upitnik je poslat jednom direktoru i nekolicini nastavnika, koji su poziv za učešće u istraživanju prosledili svojim kolegama. Istraživanjem su obuhvaćeni nastavnici redovnih osnovnih škola na teritoriji Pančeva i Beograda. Prosečna starost nastavnika iznosila je 44 godine ($M=44.10$, $SD=7.56$). Od ukupnog broja ispitnika, većinu uzorka činili su nastavnici ženskog pola (92,3%). Uzorkom je obuhvaćen 31 (59,6%) nastavnik predmetne nastave i 21 (40,4%) nastavnik

razredne nastave, od kojih je većina njih do sada imala iskustvo u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju (90,4%).

Instrumenti i procedura

Za procenu nastavničkih stavova prema inkluziji korišćena je *Skala o stavovima nastavnika prema inkluzivnim odeljenjima* (*Scale of Teacher's Attitudes Toward Inclusive Classrooms*, STATIC, 1999). Skala se sastoji od 20 stavki, koje se odnose na uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u inkluzivna odeljenja (Zobenica i Kolundžija, 2019). Svaka od ponuđenih tvrdnji boduje se prema Likertovoj skali od pet tačaka, pri čemu se stepen slaganja označava sledećim vrednostima: 1 – u potpunosti se ne slažem, 2 – donekle se ne slažem, 3 – i slažem se i ne slažem se, 4 – donekle se slažem, 5 – u potpunosti se slažem. U okviru skale su identifikovane četiri podskale pod nazivom *Prednosti i nedostaci inkluzije* (Subskala 1), *Profesionalna pitanja inkluzije* (Subskala 2), *Filozofska pitanja inkluzije* (Subskala 3) i *Logistička pitanja inkluzije* (Subskala 4). Ispitanici su označavali stepen svog slaganja sa ponuđenim tvrdnjama, a prosečan skor odgovora na svih 20 tvrdnji posmatrao se kao odnos nastavnika prema inkluziji. Prosečni skorovi u rasponu vrednosti od 1 do 2,5 ukazivali su na prisustvo negativnih stavova, vrednosti od 2,51 do 3,50 na neutralne stavove, a skorovi od 3,51 do 5 na pozitivne stavove prema inkluziji. Vrednost Kronbahovog α koeficijenta pouzdanosti na nivou *Skale o stavovima nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju* u celini iznosi 0.86, na osnovu čega je registrovana dobra pouzdanost merne skale. Na subskali *Prednosti i nedostaci inkluzije* registrovana je upitna pouzdanost ($\alpha=0.66$), dok je prihvatljiva pouzdanost prisutna na subskalama *Profesionalna pitanja inkluzije* ($\alpha=0.77$), *Filozofska pitanja inkluzije* ($\alpha=0.71$) i *Logistička pitanja inkluzije* ($\alpha=0.70$).

Relevantne sociodemografske karakteristike nastavnika, koje su obuhvatale pol, godine starosti, dužinu radnog staža i postojanje iskustva u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju, ispitane su upitnikom posebno konstruisanim za potrebe ovog istraživanja. Istraživanje je sprovedeno u februaru 2023. godine, onlajn, u formi Gugl upitnika. Nastavnicima je jasno predočena svrha istraživanja te su zamoljeni da upitnik sa sociodemografskim karakteristikama i *Skalu o stavovima nastavnika prema inkluzivnim odeljenjima* popunjavaju iskreno, odgovarajućim podacima i stepenom slaganja za svaku od ponuđenih tvrdnji.

Statistička obrada podataka

Prikupljeni podaci su obrađeni u okviru statističkog paketa SPSS (*Statistics for Windows 26*). Za opis podataka korišćene su metode deskriptivne statistike. Sumarni i prosečni skorovi formirani su za celokupnu *Skalu o stavovima nastavnika prema inkluzivnim odeljenjima* (*Scale of Teacher's Attitudes Toward Inclusive Classrooms*), kao i za sve subskale. Pre formiranja sumarnih i prosečnih skorova, izvršeno je rekodiranje negativno formulisanih stavki. Normalnost raspodele ispitana je Šapiro–Vilk testom, čiji su rezultati pokazali da empirijska distribucija mera statistički značajno ne odstupa od modela normalne raspodele na nivou celokupne skale ($W=0.97$, $p=.19$), te subskala *Prednosti i nedostaci inkluzije* ($W=0.98$, $p=.63$) i *Profesionalna pitanja inkluzije* ($W=0.97$, $p=.21$). Na subskalama *Filozofska pitanja inkluzije* ($W=0.91$, $p<.01$) i *Logistička pitanja inkluzije* ($W=0.91$, $p<.01$) zapaženo je statistički značajno odstupanje mera od modela normalne raspodele. Za utvrđivanje uticaja trenutnog radnog mesta i profesionalnog iskustva na stavove nastavnika redovnih škola prema inkluzivnom obrazovanju, korišćen je parametrijski Studentov *t*-test, dok je jednofaktorska analiza varijanse za nezavisne uzorke (ANOVA) korišćena za ispitivanje uticaja dužine radnog staža na nastavničke stavove prema inkluziji. Autlajeri su identifikovani u okviru subskala koje se odnose na prednosti i nedostatke inkluzije, kao i logistička pitanja inkluzije. Odlučeno da isti budu zadržani zbog uticaja koji bi mogli da imaju prilikom tumačenja rezultata istraživanja.

Rezultati

Primenom *Skale o stavovima nastavnika prema inkluzivnim odeljenjima*, ispitani su stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju. Neke od stavki koje su činile ovu skalu odnosile su se na uverenost nastavnika redovnih škola u vlastitu sposobnost podučavanja učenika sa smetnjama u razvoju, njihovu uverenost da učenici sa smetnjama u razvoju treba da pohađaju redovna odeljenja te verovanje u potrebu za stručnim osposobljavanjem nastavnog kadra za rad u inkluzivnoj nastavi.

Tabela 1. Stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju u odnosu na celokupan uzorak (N=52)

	M	SD	Min	Max
Skala u celini	3.44	0.65	2.00	4.75
Sub1: Prednosti i nedostaci inkluzije	3.03	0.69	1.29	4.86
Sub2: Profesionalna pitanja inkluzije	3.43	0.98	1.20	5.00
Sub3: Filozofska pitanja inkluzije	3.86	0.88	2.00	5.00
Sub4: Logistička pitanja inkluzije	3.75	0.92	1.25	5.00

N – broj ispitanika; M – prosečan skor; SD – standardna devijacija; Min – minimalni skor; Max – maksimalni skor

U Tabeli 1 prikazani su deskriptivni pokazatelji postignuća ispitanika u odnosu na celokupnu skalu, kao i na četiri subskale. Prosečan skor dobijen na celokupnoj skali ukazuje nam na prisustvo neutralnih stavova prema inkluziji (M=3.44, SD=0.65). Slični rezultati dobijeni su i u okviru subskale koja se odnosi na *Profesionalna pitanja inkluzije* (M=3.43, SD=0.98), dok su izrazito neutralni stavovi nastavnika zapaženi na nivou subskale *Prednosti i nedostaci inkluzije* (M=3.03, SD=0.69). Najpozitivniji stavovi primećeni su u okviru subskala koje se odnose na *Filozofska* (M=3.86, SD=0.88) i *Logistička pitanja inkluzije* (M=3.75, SD=0.92). Dakle, nastavnici su pokazali najpozitivnije stavove kada se govori o uverenjima koja poseduju prema konceptu inkluzije, te prostornim i materijalnim uslovima koji su potrebni za njenu realizaciju.

Stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju u odnosu na godine radnog staža

Tabela 2. Stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju u odnosu na godine staža (N=52)

Grupa	N	Min	Max	M	SD
Do 5 godina	5	3.10	4.10	3.78	0.41
5–10 godina	13	3.00	4.75	4.08	0.52
10–15 godina	10	2.60	3.85	3.13	0.38
15–20 godina	12	2.00	3.60	2.89	0.45
Više od 20 godina	12	2.65	4.25	3.42	0.58

N – broj ispitanika; Min – minimalni skor; Max – maksimalni skor; M – prosečan skor; SD – standardna devijacija

Rezultati Šapiro–Vilk testa ukazuju da empirijska distribucija na poduzorcima ispitanika sa radnim stažom do pet godina (W=0.84, p=.17), od pet do deset godina (W=0.94, p=.47), od 10 do 15 godina (W=0.97, p=.91), od 15 do 20 godina (W=0.95, p=.75) i više od 20 godina radnog staža (W=0.88, p=.09), statistički značajno ne odstupa od modela normalne raspodele. Takođe, rezultati Leveneovog testa ukazuju na približnu jednakost varijansi između svih grupa ispitanika (F=1.61, p=.19). Shodno tome, za ispitivanje stavova nastavnika prema inkluziji u odnosu na godine radnog staža korišćena je jednofaktorska analiza varijanse, čiji rezultati pokazuju da se nastavnici iz različitih grupa prema godinama radnog staža statistički značajno razlikuju u odnosu na stavove prema inkluziji (F=11.07, df₁=4, df₂=47, p<.001, η²=.48). Rezultati Šefeovog testa poredjenja parova ukazuju kako statistički značajne razlike u stavovima prema inkluziji postoje između nastavnika sa radnim stažom do pet godina (M=3.78, SD=0.41) i od 15 do 20 godina (M=2.89, SD=0.45). Takođe, nastavnici

od pet do deset godina radnog staža ($M=4.08$, $SD=0.52$) poseduju statistički značajno pozitivnije stavove prema inkluziji u odnosu na nastavnike sa radnim stažom od 10 do 15 godina ($M=3.13$, $SD=0.38$), od 15 do 20 godina ($M=2.89$, $SD=0.45$) i sa više od 20 godina radnog staža ($M=3.42$, $SD=0.58$). Na osnovu toga, primetno je kako najpozitivnije stavove prema inkluziji pokazuju nastavnici sa radnim stažom do pet godina i od pet do deset godina u odnosu na nastavnike sa dužim radnim stažom.

Stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju u odnosu na radno mesto

Tabela 3. Stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju u odnosu na radno mesto ($N=52$)

Trenutno radno mesto	N	Min	Max	M	SD
Nastavnik razredne nastave	21	2.60	4.75	3.48	0.65
Nastavnik predmetne nastave	31	2.00	4.60	3.42	0.66

N – broj ispitanika; Min – minimalni skor; Max – maksimalni skor; M – prosečan skor; SD – standardna devijacija

Rezultati Šapiro–Vilk testa ukazuju da empirijska distribucija mera na poduzorcima, koje čine nastavnici razredne nastave ($W=0.94$, $p=.26$) i nastavnici predmetne nastave ($W=0.97$, $p=.56$) statistički značajno ne odstupaju od modela normalne raspodele, pri čemu je preporučena upotreba Studentovog t-testa. Rezultati parametrijskog, Studentovog t-testa ($t=0.32$, $df=50$, $p=.75$, $d=0.09$) pokazuju kako između nastavnika razredne nastave i nastavnika predmetne nastave ne postoji statistički značajna razlika u stavovima prema inkluziji.

Stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju u odnosu na profesionalno iskustvo

Zanimljivo je sagledati uticaj profesionalnog iskustva na stavove nastavnika redovnih škola prema inkluzivnom obrazovanju, a u Tabeli 4 nalazi se prikaz deskriptivnih mera prosečnih skorova.

Tabela 4. Stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju u odnosu na iskustvo ($N=52$)

Iskustvo	N	Min	Max	M	SD
Da	47	2.00	4.75	3.43	0.67
Ne	5	2.65	3.90	3.51	0.51

N – broj ispitanika; Min – minimalni skor; Max – maksimalni skor; M – prosečan skor; SD – standardna devijacija

Rezultati Šapiro–Vilk testa ukazuju da empirijska distribucija mera na poduzorcima, koje čine nastavnici sa profesionalnim iskustvom ($W=0.96$, $p=.14$) i nastavnici bez profesionalnog iskustva ($W=0.82$, $p=.12$) statistički značajno ne odstupaju od modela normalne raspodele, pri čemu je preporučena upotreba Studentovog t-testa. Rezultati parametrijskog, Studentovog t-testa ($t=-0.25$, $df=50$, $p=.80$, $d=-0.12$) pokazuju kako između nastavnika sa i bez profesionalnog iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju ne postoji statistički značajna razlika u stavovima prema inkluziji.

Diskusija

Dosadašnja istraživanja istakla su sposobnost nastavnika da svojim stavovima utiču na celokupni obrazovni proces (Alsolami & Vaughan, 2023). Uzevši u obzir ključnu ulogu koju nastavnici imaju u implementaciji inkluzije, pozitivne promene u njihovim stavovima trebalo bi da stvore više mogućnosti za maksimalno uključivanje i ostvarivanje potreba dece sa smetnjama u razvoju (Galović, Brojčin, & Glumbić, 2014). Stav nastavnika prema konceptu inkluzije i njenim principima i dalje predstavlja vrlo ozbiljnu problematiku (Alsolami & Vaughan, 2023; Unianu, 2012). Stavovi nastavnika ne samo da igraju ključnu ulogu u uključivanju učenika sa smetnjama u razvoju u redovni obrazovni sistem, već utiču i na ostale učesnike u tom sistemu (Vujačić et al., 2016). Brojne studije,

koje su se bavile ispitivanjem stavova nastavnika prema inkluziji, rezultirale su heterogenim nalazima (Al-Zyoudi, 2006).

Rezultati sprovedenog istraživanja, dobijeni na celokupnoj skali, ukazali su na prisustvo neutralnih stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju ($M=3.44$, $SD=0.65$). Nalazi istraživanja sprovedenih na teritoriji naše zemlje pokazuju rezultate koji su u skladu sa rezultatima dobijenim putem ove studije. Japundža-Milisavljević i saradnici (2022) ističu da se kod većine nastavnika redovnih škola javlja neodlučan stav po pitanju inkluzivne prakse (Japundža-Milisavljević, Đurić-Zdravković i Milanović-Dobrota, 2022), dok istraživanje sprovedeno na teritoriji Vojvodine takođe ukazuje na postojanje pretežno neutralnih nastavničkih stavova prema inkluzivnom obrazovanju (Galović et al., 2014). Nekolicina sprovedenih istraživanja govori o ispoljavanju pozitivnih stavova nastavnika prema učenicima sa smetnjama u razvoju (Borić i Tomić, 2012; Đević, 2009; Protić Gava, Bošković, Smajić, Simić-Panić i Naumović, 2018; Vilotić, 2014; Vujačić et al., 2016; Zobenica i Kolundžija, 2019). Međutim, ističe se kako se stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju kao ideji sukobe sa stavovima koji se odnose na samu praktičnu realizaciju inkluzivog obrazovanja. Mišljenja nastavnika o praktičnoj implementaciji inkluzivne nastave pretežno su negativna (Vujačić et al., 2016). Negativni stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju registrovani su u nekoliko domaćih studija (Jovanović-Popadić, 2016; Milošević i Maksimović, 2022). Smatra se da je negativan stav nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju u našoj zemlji u potpunosti očekivan, zbog nedostatka adekvatnih uslova za njegovo sprovođenje. Većina škola u Srbiji nije adekvatno pripremljena niti adaptirana za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju. Takođe, drastične promene te veoma obimni i zahtevni zadaci koji se postavljaju pred nepripremljene nastavnike, kod njih izazivaju prirodan otpor za prihvatanje novog koncepta rada (Jovanović Popadić, 2016). Pojedine studije ističu kako većina nastavnika poseduje negativna osećanja prema inkluziji (Al-Zyoudi, 2006; Sucuoglu, 2013) zbog toga što smatraju kako osobe koje donose odluke u vezi sa politikom inkluzije nisu u kontaktu sa realnom situacijom u učionici (Al-Zyoudi, 2006).

Neutralni stavovi dobijeni su i u okviru *Subskale 2 – Profesionalna pitanja inkluzije*, koja se odnosi na obučenost i sposobnost nastavnika za sprovođenje inkluzivne prakse. Ovakvi nalazi se sukobe sa nalazima domaćih istraživanja. Istraživanje Spasenović i Matović (2015), sprovedeno na teritoriji Beograda, upućuje na činjenicu da većina nastavnika smatra kako nije dovoljno osposobljena za rad u inkluzivnoj nastavi, a samim tim ni sa učenicima sa smetnjama u razvoju (Japundža-Milisavljević i sar., 2022). Kroz analizu programa obrazovanja prosvetnih radnika u Srbiji, primećeno je kako se on najčešće sastoji od jednog kursa čiji se fokus stavlja na inkluzivno obrazovanje (Spasenović i Matović, 2015). U skladu sa tim, neadekvatna pripremljenost za rad sa decom sa smetnjama u razvoju, navodi se kao glavni problem sa kojim se nastavnici susreću prilikom implementacije inkluzivne nastave (Vujačić, 2018). Negativne perspektive ka inkluzivnom obrazovanju najčešće su posledica neadekvatne obuke nastavnika za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju (Nishimura & Busse, 2016; Sucuoglu, 2013). Jedan od načina na koji negativni stavovi mogu da se kontrolišu jeste obezbeđivanje obuka za stručno usavršavanje nastavnika za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju (Butakor, Ampadu, & Suleiman, 2020; Agbenyega, 2007), koje bi im omogućile informisanje o novim pristupima nastavi uzimajući u obzir individualne potrebe učenika (Butakor et al., 2020). Dakle, odgovarajuća obuka nastavnici pruža neophodna znanja da školski program organizuju na način koji odgovara potrebama učenika sa smetnjama u razvoju (Alsolami & Vaughan, 2023) te predstavlja jedan od faktora koji može doprineti razvoju pozitivnih stavova prema inkluziji (Leonard & Smyth, 2020).

Izrazito neutralni stavovi nastavnika zapaženi su na nivou subskale *Prednosti i nedostaci inkluzije* (Subskala 1), dok su najpozitivniji stavovi primećeni u okviru subskale *Filozofska pitanja inkluzije* (Subskala 3), koja se odnosi na uverenja nastavnika prema konceptu inkluzije. Brojne studije ističu problematiku koja se odnosi na prisustvo socijalno prihvatljivog, deklarativnog prihvatanja inkluzije, prilikom čega suštinsko prihvatanje inkluzije, kroz praktično angažovanje nastavnika, izostaje (Jablan, Lončar, Stanimirov i Anđelković, 2020). Studije sprovedene u Srbiji pokazuju nedostatak

spremnosti nastavnika da se lično angažuju u realizaciji inkluzivnog nastavnog procesa (Galović et al., 2014).

Pozitivni stavovi registrovani su i na subskali *Logistička pitanja inkluzije (Subskala 4)*, koja se odnosi na prostorne i materijalne uslove koji su neophodni za realizaciju inkluzivnog obrazovanja, što je takođe u suprotnosti sa pojedinim domaćim istraživanjima. Nedostatak podrške i manjak materijalno-tehničkih resursa navode se kao ključne prepreke za kojima se nastavnici susreću prilikom realizacije inkluzivne nastave (Japundža-Milislavljević i sar., 2022; Vujačić, 2018).

Kroz analizu domaće literature, ističe se kako na razlike u nastavničkim stavovima prema inkluzivnom obrazovanju utiču faktori kao što su profesionalno i lično iskustvo sa učenicima sa smetnjama u razvoju, dužina radnog staža te životna dob nastavnika (Karić i sar., 2014). Ispitujući da li dužina radnog iskustva utiče na stavove prema inkluziji, odnosno da li se nastavnici iz različitih grupa prema godinama radnog staža statistički značajno razlikuju u odnosu na stavove prema inkluziji, došlo se do rezultata koji su tu razliku potvrdili. Na osnovu dobijenih rezultata zaključeno je kako najpozitivnije stavove prema inkluziji pokazuju nastavnici sa radnim stažom do pet godina i od pet do deset godina, dok su negativnije stavove pokazali nastavnici koji imaju više od deset godina radnog staža. U mnogim studijama, dužina radnog iskustva identifikovana je kao varijabla koja je važna za oblikovanje stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju (Ahmmed, Sharma & Deppeler, 2012). Japundža-Milislavljević i saradnici (2022) takođe ističu da mladi nastavnici smatraju kako je inkluzija značajna za učenike sa smetnjama u razvoju, dok stariji nastavnici iskazuju zabrinutost i teškoće u pogledu inkluzivne nastave (Japundža-Milislavljević i sar., 2022). Vujačić i saradnici (2016) navode da nastavnici sa više godina radnog staža iskazuju izrazito negativnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju u odnosu na kolege koji imaju manji broj godina radnog staža (Vujačić et al., 2016). Takva činjenica bi mogla da se poveže sa većim stepenom motivacije kojim raspolažu mladi nastavnici, kao i boljom informisanošću, poznavanjem i razumevanjem koncepta inkluzije. Iako mnoga istraživanja pokazuju da nastavnici sa manje godina radnog iskustva više podržavaju inkluziju u odnosu na nastavnike sa dužim radnim iskustvom (Ahmmed et al., 2012; Al-Zyoudi, 2006; Leonard & Smyth, 2020; Supriyanto, 2019; Vlah, Međimorec-Grgurić i Baftiri, 2017), pojedine domaće studije ističu kako dužina radnog staža nije identifikovana kao faktor koji u statistički značajnoj meri utiče na stavove nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju (Tamaš, Škrbić, Matić i Vignjević, 2023), kao ni na njihovu percepciju istog (Knežević Florić, Ninković i Tančić, 2018). Sa druge strane, pojedini autori ističu da nastavnici sa više iskustva imaju pozitivnije stavove prema inkluziji (Emam & Mohamed, 2011; Karić i sar., 2014; Supriyanto, 2019), što ukazuje na prisutnost izrazite heterogenosti u rezultatima i potrebu za sprovođenjem sistematičnijih istraživanja, koja bi se bavila ovom tematikom.

Analizirajući uticaj radnog mesta nastavnika na njihove stavove prema inkluziji, došlo se do rezultata koji su pokazali kako između nastavnika razredne nastave i nastavnika predmetne nastave ne postoji statistički značajna razlika u stavovima prema inkluziji. Obe grupe nastavnika ispoljile su približne, blago pozitivne stavove prema inkluziji. Ovakvi rezultati potkrepljeni su i u domaćoj literaturi u kojoj se ističe kako razlike u stavovima između nastavnika razredne i nastavnika predmetne nastave ne postoje (Tamaš i sar., 2023; Vujačić, 2018). Međutim, u istraživanju Japundža-Milislavljević i saradnika (2022), primećene su razlike u stavovima nastavnika osnovnih škola u odnosu na njihovo radno mesto. Zanimljivo je da najveći broj nastavnika razredne nastave poseduje negativne stavove prema inkluziji, dok su stavovi nastavnika predmetne nastave uglavnom neutralni (Japundža-Milislavljević i sar., 2022). To bi moglo da se sukobi sa činjenicom da u odnosu na učitelje, nastavnici imaju manje iskustva i manje obuka u pogledu sprovođenja inkluzivne prakse (Maksimović i sar., 2022). Sa druge strane, pokazano je kako nastavnici razredne nastave pokazuju nešto pozitivnije stavove prema didaktičko-metodičkom pristupu u inkluzivnoj nastavi, u odnosu na nastavnike predmetne nastave (Vilotić, 2014). To bi se moglo objasniti činjenicom da nastavnici razredne nastave dosta više vremena provode sa decom, kako na dnevnom tako i na godišnjem

nivou, te imaju mogućnost bolje upoznavanja karakteristika i sposobnosti svakog deteta ponaosob, što naravno utiče i na sâm kvalitet nastave i formiranje pozitivnih stavova ka inkluziji.

Ispitujući da li profesionalno iskustvo utiče na formiranje nastavničkih stavova prema inkluzivnom obrazovanju, dobijeni rezultati su pokazali kako između nastavnika sa i bez profesionalnog iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju ne postoji statistički značajna razlika. Ovakvi rezultati bi mogli da se objasne neujednačenošću obuhvaćenog uzorka, odnosno prisustvom malog broja ispitanika bez profesionalnog iskustva u odnosu na ispitanike sa profesionalnim iskustvom u radu sa decom sa smetnjama u razvoju. Činjenica da iskustvo u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju nije identifikovano kao faktor koji u statistički značajnoj meri utiče na nastavničke stavove jeste u skladu sa nizom domaćih istraživanja (Galović et al., 2014; Knežević Florić i sar., 2018; Rajović i Jovanović, 2010; Vujačić, 2018). Navodi se kako i nastavnici bez iskustva u inkluzivnom radu ispoljavaju podržavajući stav prema inkluziji te ističu njen značaj za učenike sa smetnjama u razvoju (Japundža-Milislavljević i sar., 2022). Ovakav rezultat potkrepljen je i rezultatima do kojih su došle Tamaš i saradnice (2023), a koji ukazuju na činjenicu kako se između nastavnika sa i bez iskustva u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju ne javljaju razlike u stavovima prema inkluzivnom obrazovanju (Tamaš i sar., 2023). Ipak, pojedine studije navode da iskustvo u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju ima uticaj na formiranje nastavničkih stavova prema inkluziji (Al-Zyoudi, 2006). Popadić (2016) ističe kako prisustvo već postojećeg iskustva u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju predstavlja značajan faktor koji kod nastavnika dovodi do razvijanja pozitivnih stavova prema inkluziji (Japundža-Milislavljević i sar., 2022). Nastavnici koji imaju iskustvo u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju, pokazuju pozitivnije stavove prema inkluziji u odnosu na nastavnike koji nemaju iskustva sa inkluzijom (Al-Zyoudi, 2006). Takođe, bitno je istaći da su pozitivni stavovi u velikoj meri zastupljeni kod nastavnika koji imaju neku vrstu privatnog iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju, nego kod nastavnika koji imaju samo profesionalno iskustvo u radu sa njima (Rajović i Jovanović, 2010).

Kroz celokupnu analizu literature, zapaža se prisustvo pomešanih nastavničkih stavova prema inkluzivnom obrazovanju. Pokazano je kako nastavnici podržavaju inkluzivno obrazovanje, ali samo delimično, uzimajući u obzir brojne izazove sa kojima se susreću prilikom njegove implementacije (Alsolami & Vaughan, 2023). Oni ispoljavaju zabrinutost u pogledu resursa, radnog opterećenja, težine posla i prikladnosti inkluzivne prakse (Jury et al., 2023). Ne dovodeći u pitanje značaj dosadašnjih istraživanja, možemo istaći kako postoji malo radova čiji bi rezultati direktno uticali na kvalitet i poboljšanje prakse inkluzivnog obrazovanja. Posebno su retke studije koje se bave inovativnim pristupima u inkluzivnom obrazovanju (Maksimović i Stamatović, 2021).

Zaključak

Rezultati do kojih smo došli putem ovog istraživanja pokazali su kako nastavnici ispoljavaju pretežno neutralne stavove prema inkluziji, prvenstveno u oblastima koje su se ticale obučenosti i sposobnosti nastavnika za sprovođenje inkluzivne prakse, kao i prednosti i nedostataka inkluzije. Najpozitivnije stavove pokazali su u oblastima koje su se odnosile na uverenja prema konceptu inkluzije i prostorne i materijalne uslove koji su neophodni za njegovu realizaciju. Takođe se došlo do rezultata koji su pokazali kako nastavnici sa kraćim radnim stažom poseduju pozitivnije stavove prema inkluziji u odnosu na nastavnike sa dužim radnim stažom. Faktori kao što su tip radnog mesta i postojanje iskustva u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju nisu identifikovani kao faktori koji značajno utiču na formiranje nastavničkih stavova prema inkluziji.

Na osnovu spoznaja dobijenih putem ovog istraživanja, neophodno je izdvojiti preporuke i praktične implikacije koje bi se odnosile na stvaranje inkluzivne prakse koja bi bila podsticajna za sve učesnike nastavnog procesa. Primetno je kako je stariji nastavni kadar pokazao nepovoljnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju u odnosu na njihove mlađe kolege. Iz tog razloga, ističemo kako je neophodno kreirati sistematične programe obuke za tu grupu nastavnika, koji bi omogućili njihovo

upoznavanje sa inovativnim pristupima u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju. Uzevši u obzir činjenicu da formiranje pozitivnih stavova prema inkluzivnom obrazovanju u velikoj meri zavisi od ličnog iskustva sa decom sa smetnjama u razvoju, jedna od preporuka bila bi organizovanje raznovrsnih radionica putem kojih bi nastavnici mogli da ostvare ličniji kontakt sa učenicima sa smetnjama u razvoju i upoznaju se sa njihovim potencijalima van školskog konteksta.

Validnost pojedinih rezultata ovog istraživanja može da se dovode u vezu sa veličinom i strukturom uzorka, koji nije bio dovoljno velik niti u potpunosti ujednačen. Stoga, preporuke za buduća istraživanja u ovoj oblasti bile bi formiranje ujednačenijeg uzorka te obuhvatanje većeg broja faktora čiji bi se uticaj ispitivao. Takođe, priroda ispitivane problematike nastavnike može da stavi u poziciju da odgovaraju na način koji je društveno prihvatljiv, a ne u skladu sa njihovim realnim stavovima, što utiče na same rezultate istraživanja. Uprkos navedenim ograničenjima, doprinos sprovedenog istraživanja ogleda se u boljem shvatanju stavova i odnosa koji nastavnici imaju prema inkluzivnom obrazovanju. Takođe, ono može poslužiti i kao temelj za buduće studije koje će se baviti ispitivanjem onih aspekata inkluzije koji nisu bili u fokusu ovog istraživanja.

Literatura

- Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' Concerns and Attitudes to Inclusive Education in Ghana. *International Journal of whole schooling*, 3 (1), 41-56.
- Ahmmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of research in special educational needs*, 12 (3), 132-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6 (1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ali, M. M., Mustapha, R., & Jelas, Z. M. (2006). An Empirical Study on Teachers' Perceptions towards Inclusive Education in Malaysia. *International journal of special education*, 21 (3), 36-44.
- Alsolami, A., & Vaughan, M. (2023). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities in Jeddah elementary schools. *PLoS one*, 18 (1): e0279068. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279068>
- Al-Zyoudi, M. (2006). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Jordanian Schools. *International Journal of Special Education*, 21 (2), 55-62.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211. <http://dx.doi.org/10.1080/713663717>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Borić, S. i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori*, 16 (7), 75-86. <https://doi.org/10.32728/mo.07.3.2012.07>
- Butakor, P. K., Ampadu, E., & Suleiman, S. J. (2020). Analysis of Ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (11), 1237-1252. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1512661>
- Chen, H., Evans, D., & Luu, B. (2023). Moving Towards Inclusive Education: Secondary School Teacher Attitudes Towards Universal Design for Learning in Australia. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 47 (1), 1-13. <https://doi.org/10.1017/jsi.2023.1>
- Dally, K. A., Ralston, M. M., Strnadova, I., Dempsey, I., Chambers, D., & Foggett, J. (2019). Current Issues and Future Directions in Australian Special and Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 44 (8), 57-73. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44n8.4>

- Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. U: S. Ševkušić (ur.), *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* (str. 367-382). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. <http://dx.doi.org/10.2298/ZIPI0902367D>
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.331>
- Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), 115-118. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2013.778110>
- Ewing, D. L., Mosen, J. J., & Kielblock, S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34 (2), 150-165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 109-120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A., & Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15 (2), 207-225.
- Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (3), 251-264. <https://doi.org/10.1080/10349120802268396>
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (12), 1262-1282. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.886307>
- Grieve, A. M. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: challenging attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9 (3), 173-179. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01130.x>
- Hay, J. F., Smit, J., & Paulsen, M. (2001). Teacher preparedness for inclusive education. *South African Journal of Education*, 21 (4), 213-218.
- Hernandez, D., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General Education and Special Education Teachers' Attitudes towards Inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79-93.
- Jablan, B., Jolić-Marjanović, Z. i Grbović, A. (2011). Uticaj iskustva i obučenosti nastavnika na njihove stavove prema obrazovanju dece sa oštećenjem vida u srednjim školama. U: S. Ševkušić (ur.), *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* (122-138). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. <http://dx.doi.org/10.2298/ZIPI1101122J>
- Jablan, B., Lončar, N., Stanimirov, K. i Anđelković, M. (2020). Stavovi nastavnika seoskih i gradskih osnovnih škola prema inkluziji. U: M. Orel, J. Brala-Mudrovčič i J. Miletić (ur.), *Zbornik prispevkov Izzivi in nove priložnosti poučevanja na daljavo* (str. 639-649). Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Japundža-Milosavljević, M., Đurić-Zdravković, A. i Milanović-Dobrota, B. (2022). Stavovi prosvetnih radnika prema inkluziji. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 21 (1), 15-30. <https://doi.org/10.5937/specedreh21-34279>
- Jovanović Popadić, A. M. (2016). Inkluzivno obrazovanje – ideja i praksa. *Sinteze – časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 5 (10), 35-46. <https://doi.org/10.5937/sintezeo-12363>
- Jury, M., Laurence, A., Cebe, S., & Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. *Frontiers in Education*, 7, 1-8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1065919>
- Karamatić Brčić, M. i Viljac, T. (2019). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra ladertina*, 13 (1), 91-104. <https://hrcak.srce.hr/217834>
- Karić, T., Mihić, V. i Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7 (4), 531-548. <https://doi.org/10.19090/pp.2014.4.531-548>

- Knežević Florić, O. Č., Ninković, S. R. i Tančić, N. D. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika – uloge, kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 67 (1), 7-22. <https://doi.org/10.5937/nasvas1801007K>
- Lalić, M., i Ćorluka Čerkez, V. (2018). Pedagoško-psihološke kompetencije nastavnika osnovnih škola u procesu primjenjene inkluzije. *Educa*, 11, 101-106.
- Leonard, N. M. & Smyth, S. (2022). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International journal of inclusive education*, 26 (7), 737-751. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>
- Maksimović, J. M. i Stamatović J. D. (2021). Inkluzija u obrazovanju – istraživački pristupi i problem. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 34 (3), 26-42. <https://doi.org/10.5937/inovacije2103026M>
- Maksimović, J. M., Jablan, B. Đ. i Golubović, Š. (2022). Inkluzija u nastavi fizičkog vaspitanja i sportu. U: S. Marinković (ur.), *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta* (str. 191-206). Užice: Pedagoški fakultet. <https://doi.org/10.5937/ZRPFU2224191M>
- Milošević, D. i Maksimović, J. (2022). Inkluzivno obrazovanje u Republici Srbiji iz ugla nastavnika razredne i predmetne nastave – kompetencije, prednosti, barijere i preduslovi. *Nastava i vaspitanje*, 71 (1), 7-27. <https://doi.org/10.5937/nasvas2201007M>
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35 (1), 100-114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciences*, 12 (6), 404. <https://doi.org/10.3390/educsci12060404>
- Nishimura, T. S. & Busse, R. T. (2016). Content Validation of the Scale of Teacher's Attitudes towards Inclusive Classrooms (STATIC). *International Journal of Special Education*, 31 (2), 186-208.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views; a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9 (1), 91-106. <https://doi.org/10.1080/0885625940090108>
- Protić Gava, B., Bošković, K., Smajić, M., Simić Panić, D. i Naumović, N. (2018). Rad sa decom sa smetnjama u razvoju - stavovi nastavnika o inkluziji. *Medicinski pregled*, 71 (7-8), 227-234. <https://doi.org/10.2298/mpns1808227p>
- Rajović, V. i Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13 (1), 91-106. <https://doi.org/10.5937/Pslstra1001091R>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European journal of special needs education*, 27 (1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*, 26 (9), 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), 30-41. <https://doi.org/10.31299/hrri.52.1.3>
- Spasenović, V. i Matović, N. (2015). Pripremljenost nastavnika razredne i predmetne nastave za rad s decom sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 64 (2), 207-222. <http://dx.doi.org/10.5937/nasvas1502207S>
- Stanković Đorđević, M. (2013). Obrazovna inkluzija u Srbiji i u svetu. U: B. Dimitrijević (ur.), *Tematski zbornik radova: Razvoj i mentalno zdravlje* (str. 141-154). Niš: Filozofski fakultet.

- Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., Karasu, F. I., Demir, S., & Akalin, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5 (2), 107-128. <http://dx.doi.org/10.20489/intjecse.107929>
- Supriyanto, D. (2019). Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Literature Review. *Indonesian Journal of Disability Studies (IJDS)*, 6 (1), 29-37. <https://doi.org/10.21776/ub.iids.2019.006.01.4>
- Tamaš, D., Škrbić, R., Matić, I. i Vignjević, N. (2023). Stavovi zaposlenih u obrazovanju prema inkluziji učenika sa poremećajima iz spektra autizma. *Pedagoška stvarnost: časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja*, 69 (1), 92-107. <https://doi.org/10.19090/ps.2023.1.92-107>
- Tančić, N. (2022). Prediktori profesionalnog razvoja nastavnika u inkluzivnoj školi. *Inovacije u nastavi*, 35 (1), 1-16. <https://doi.org/10.5937/inovacije2201001T>
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 33, 900-904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.252>
- Vilotić, S. (2014). Uloga i kompetencije nastavnika u inkluzivnom nastavnom procesu. *Nova škola*, 9 (1), 1-21. <https://doi.org/10.7251/NSK1401007V>
- Vlah, N., Međimorec Grgurić, P., Baftiri, Đ. (2017). Demografska i profesionalna obilježja srednjoškolskih nastavnika u relaciji sa stavovima prema edukacijskom uključivanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53 (1), 86-100. <http://dx.doi.org/10.31299/hrri.53.1.7>
- Vujačić, M., Đević, R. & Gutvajin, N. (2016). An examination of teachers' attitudes towards inclusive education. In: N. Gutvajin & M. Vujačić (Eds.), *Challenges and perspectives of inclusive education* (pp. 49-61). Belgrade: Institute for educational research.
- Vujačić, M. (2018). Inkluzivno obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju iz perspektive učitelja i nastavnika. U: E. Lazarević, N. Gutvajin, D. Malinić i N. Ševa (ur.). *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u Srbiji* (str. 265-278). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Woodcock, S., Gibbs, K., Hitches, E., & Regan, C. (2023). Investigating Teachers' Beliefs in Inclusive Education and Their Levels of Teacher Self-Efficacy: Are Teachers Constrained in Their Capacity to Implement Inclusive Teaching Practices? *Educ. Sci*, 13 (3), 280. <https://doi.org/10.3390/educsci13030280>
- Zobenica, A. i Kolundžija, K. (2019). Menjaju li se stavovi prema inkluziji? *Pedagoška stvarnost*, 65 (2), 177-185. <https://doi.org/10.19090/ps.2019.2.177-185>

Biografske note

Milana Dražić, rođena je 1997. godine u Banjoj Luci. Osnovne i master akademske studije je završila na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu te stekla zvanje master defektolog. Zaposlena je kao asistent na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju na odelu Surdologija, a trenutno pohađa treću godinu doktorskih akademskih studija. Njena naučna interesovanja usmerena su ka oblasti vaspitanja, obrazovanja i inkluzije.

Lana Zrnić, rođena je 1997. godine u Banjoj Luci. Osnovne i master akademske studije je završila na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu te stekla zvanje master defektolog. Trenutno pohađa treću godinu doktorskih akademskih studija, a zaposlena je kao stručni saradnik u Internacionalnoj školi - International school of Belgrade. Njena naučna interesovanja usmerena su ka oblasti ranog razvojnog perioda i motoričkih smetnji i poremećaja.