

INKLUZIJA I ULOGA NASTAVNIKA

INCLUSION AND THE ROLE OF TEACHERS

Saša Stepanović, Vladimir Ilić

Visoka škola socijalnog rada, Srbija

Razumevanje perspektive nastavnika predstavlja važnu pretpostavku funkcionalnog sprovođenja inkluzije u školama. Cilj ovog istraživanja bio je da se ispituju percepcije nastavnika o sopstvenim ulogama u obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju, u odnosu na uloge školskih psihologa i pedagoga, njihove percepcije ličnih kompetencija za inkluzivno obrazovanje, kao i procene mogućih barijera u ostvarivanju vaspitno-obrazovne inkluzije. Uzorak su činila 102 nastavnika koji rade u redovnim osnovnim školama, od kojih je 60,8% izjavilo da ima profesionalno iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju. Primenjen je upitnik koji je razvijen za potrebe ovog istraživanja i čije su karakteristike evaluirane eksplorativnom faktorskom analizom. Prema dobijenim rezultatima, nastavnici veruju da školski psiholozi i pedagozi imaju primarnu ulogu u ostvarivanju određenih aspekata inkluzivnog obrazovanja. Nastavnici takođe ukazuju na opšti nedostatak osećaja kompetentnosti za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Kao najveće prepreke inkluzivnom obrazovanju, nastavnici su identifikovali sopstveno inicijalno obrazovanje i negativnu školsku kulturu. Konačno, rezultati su pokazali da ne postoji značajna povezanost iskustva nastavnika s učenicima sa smetnjama u razvoju i dužine radnog iskustva sa percepcijom različitih aspekata inkluzivnog obrazovanja. U zaključnim razmatranjima se ističe da je potrebno da nastavnici prihvate svoje uloge i da se osećaju kompetentno u radu s učenicima sa smetnjama u razvoju. Implikacije istraživanja se odnose na pravce unapređivanja inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika u domenu inkluzije.

Ključne reči: inkluzivna praksa, percepcije nastavnika, uključenost, stručnost, ograničenja

Understanding the perspective of teachers is an important prerequisite for the functional implementation of inclusion in schools. The aim of this research was to examine teachers' perceptions of their own roles in the education of students with disabilities, in relation to the roles of school psychologists and pedagogues, their perceptions of personal competencies for inclusive education, and assessments of possible barriers to educational inclusion. The sample consisted of 102 teachers working in regular primary schools, of which 60.8% stated that they have professional experience in working with children with disabilities. A questionnaire developed for the purposes of this research and whose characteristics were evaluated by exploratory factor analysis was applied. According to the results obtained, teachers believe that school psychologists and pedagogues have a primary role in achieving certain aspects of inclusive education. Teachers also point to a general lack of a sense of competence to work with children with disabilities. As the biggest obstacles to inclusive education, teachers identified their own initial education and negative school culture. Finally, the results showed that there is no significant correlation between teachers' experience with students with disabilities and the length of work experience with the perception of different aspects of inclusive education. The concluding

remarks emphasize the need for teachers to accept their roles and to feel competent in working with students with disabilities. The implications of the research relate to the directions of improving initial education and professional development of teachers in the field of inclusion.

Keywords: inclusive practice, teacher perceptions, involvement, expertise, limitations environment

UVOD

Razumevanje perspektive nastavnika predstavlja važnu pretpostavku kvalitetne inkluzivne nastave. Znanja i veštine, kao i uverenja i stavovi nastavnika znatno utiču na uspešnost inkluzivne prakse u školama (Beacham & Rouse, 2012; Forlin & Chambers, 2011; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). Nastavnici uglavnom pozitivno ocenjuju filozofiju inkluzivnog obrazovanja, ali su manje optimistični u pogledu praktičnog uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole. Pored toga, mnogi nastavnici inkluzivno obrazovanje podržavaju na površan način i polaze od pretpostavki medicinskog modela (Lalvani, 2013). Negativna uverenja i stavovi nastavnika u redovnim školama mogu predstavljati barijeru uspešnoj inkluzivnoj praksi (de Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Nastavnici kao profesionalci koji imaju ključnu ulogu u implementiranju inkluzije, mogu pružati veliki otpor, pre svega zbog zahteva da ovladaju specifičnim kompetencijama. Kvalitetno inkluzivno obrazovanje podrazumeva da nastavnici integrišu svoje uloge i da se osećaju spremno za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Percepcije nastavnika o sopstvenim profesionalnim ulogama, odgovornostima i kompetencijama predstavljaju značajan faktor njihove spremnosti da implementiraju filozofiju inkluzivnog obrazovanja (Jordan, Schwart & McGhie Richmond, 2009). Međutim, rezultati istraživanja sugerišu da nastavnici smatraju da stručni saradnici u školi imaju najvažniju ulogu u praksi inkluzivnog obrazovanja (Kovač Cerović, Jovanović & Pavlović Babić, 2016). U tom smislu, važno je saznati za koje aspekte inkluzivnog obrazovanja nastavnici u Srbiji preuzimaju odgovornost. Konkretnije rečeno, postoji potreba za dodatnim razumevanjem kako nastavnici opažaju svoje uloge u inkluzivnom obrazovanju u odnosu na uloge psihologa i pedagoga u školi. Takođe, da bi se unapredila inkluzija u školama, važno je razumeti kako nastavnici vide barijere sa kojima se suočavaju u procesu njenog ostvarivanja.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Uzorak i procedura

Uzorak su činila 102 predmetna nastavnika koji rade u sedam redovnih gradskih osnovnih škola na teritoriji Beograda. Ispitivani nastavnici su identifikovani primenom procedure namernog uzorkovanja. Ovom strategijom uzorkovanja biraju se

ispitanici koji će pružiti relevantne informacije i koji iskustveno poznaju temu istraživanja (Denscombe, 2007). Većinu uzorka su činile osobe ženskog pola (81,4%), a dužina radnog iskustva nastavnika koji su učestvovali u istraživanju bila je u rasponu od 1 godine do 40 godina ($AS = 17,32$, Medijana = 18,5). Od ukupnog broja ispitanika, njih 60,8% je u svojoj karijeri imalo profesionalno iskustvo sa decom sa smetnjama u razvoju. Sve škole obuhvaćene uzorkom istraživanja godinama unazad primenjuju koncept inkluzivnog obrazovanja. Pored toga, izabrane su škole koje su dobile visoke ocene u okviru eksterne evaluacije koju sprovodi Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja po sledećim kriterijumima: ocenjivanje dokumentacije o radu Stručnog tima za inkluzivno obrazovanje, analiza dokumentacije o usvojenom IOPu, ocena pripreme nastavnika za čas i analiza pedagoške dokumentacije nastavnika. Na osnovu predstavljenih podataka, zaključeno je da se radi o školama u kojima se uspešno realizuje inkluzivno obrazovanje. Nakon što su direktori škola dali dozvolu za sprovođenje istraživanja, jedan od autora rada je administrirao instrument nastavnicima. Tri upitnika su, usled velikog broja nepotpunih odgovora, isključena iz analize podataka. Svi ispitanici su bili obavešteni da je učestvovanje u istraživanju dobrovoljno i anonimno. Nastavnici su samostalno ispunjavali instrument u prigodnim situacijama, a prikupljanje podataka je u proseku trajalo oko 30 minuta.

Instrument

Za potrebe ovog istraživanja konstruisan je upitnik koji se sastoji iz dva dela. Prvi deo instrumenta obuhvata relevantne demografske karakteristike nastavnika: pol, starost, nivo obrazovanja, dužina radnog iskustva, i postojanje profesionalnog iskustva sa učenicima sa smetnjama u razvoju. Takođe, u ovom delu instrumenta nastavnicima su postavljena pitanja o tome na koji način su do sada razvijali kompetencije potrebne za rad s učenicima sa smetnjama u razvoju, kao i u kojim oblastima inkluzivnog obrazovanja im je potrebna dodatna obuka. Drugi deo instrumenta čini petostepena skala Likertovog tipa, u rasponu od „uopšte se ne slažem“ do „u potpunosti se slažem“. Stavke za ovaj deo upitnika formulisane su na osnovu analize različitih instrumenata korišćenih za procenu mišljenja, uverenja i stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Sharma & Desai, 2002; Sharma, Loreman & Forlin, 2012). Sadržajna valjanost upitnika osigurana je zahvaljujući sugestijama eksperata u domenu inkluzivnog obrazovanja. U tom smislu, od stručnjaka koji se bave obrazovanjem dece sa smetnjama u razvoju tražena je povratna informacija o relevantnosti svakog segmenta upitnika. Kao što je prikazano u tabeli 1, eksplorativnom faktorskom analizom (EFA), metodom glavnih osa, identifikovana su četiri faktora koji imaju karakteristične korene veće od 1. Izdvojeni faktori (osećaj kompetentnosti nastavnika, uloge nastavnika, uloge školskih pedagoga i psihologa, i barijere inkluzivnom obrazovanju) objašnjavaju ukupno 58,35% varijanse.

Za sprovođenje EFA obezbeđeni su svi preduslovi (Beavers et al., 2013). Vrednost Kajzer-Majer-Olkinove (KMO) mere bila je,77 što pokazuje da je uzorak dovoljno veliki za identifikovanje faktora. Bartletov test je takođe bio značajan ($\chi^2 = 1047,04$, $df = 153$,

$p < ,001$). Realizovana EFA je ukazala na četvorfaktorsko rešenje, s tim što su u ovom koraku izbačene dve stavke koje su gotovo podjednako saturirale na više faktora. Koeficijenti unutrašnje konzistentnosti svih supskala su zadovoljavajući: 1. osećaj kompetentnosti nastavnika ($\alpha = ,81$); 2. uloge nastavnika ($\alpha = ,85$); 3. uloge školskih pedagoga i psihologa ($\alpha = ,87$) i 4. barijere inkluzivnom obrazovanju ($\alpha = ,80$). Korelacije između supskala su bile pozitivne i nalazile su se u rasponu od ,01 do ,57.

Obrada podataka

Kao što rečeno u prethodnom odeljku, karakteristike korišćenog upitnika evaluirane su primenom EFA. Primenjene su različite mere deskriptivne statističke analize, sa ciljem ispitivanja nastavničkih percepcija različitih aspekata inkluzije u školskom okruženju. Sa ciljem da se ispituju razlike u percepcijama nastavnika o sopstvenim ulogama u odnosu na uloge školskih pedagoga i psihologa primenjen je t-test uparenih uzoraka. Konačno, multivarijantna analiza varijanse korišćena je za komparaciju grupa nastavnika u odnosu na njihovo iskustvo s učenicima sa smetnjama u razvoju i godine rada u nastavi. Podaci su analizirani u statističkom programu SPSS.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Nastavnici su izvestili o svom profesionalnom iskustvu s učenicima sa smetnjama u razvoju. Na osnovu odgovora na ovo pitanje došlo se do uvida sa kojim specifičnim smetnjama u razvoju su se ispitani nastavnici susretali. Važno je istaći da su nastavnici mogli da navedu više od jedne kategorije smetnje u razvoju.

Uloge nastavnika i stručnih saradnika u inkluzivnom obrazovanju

Primenom niza t-testova uparenih uzoraka ispitano je da li nastavnici različito opažaju sopstvene uloge u inkluzivnom obrazovanju u odnosu na uloge pedagoga i psihologa u školi. Kako bi se kontrolisala greška Tipa I, izvršena je Bonferonijeva korekcija (Pallant, 2007), što je rezultiralo prilagođenim nivoom statističke značajnosti od ,012 ($,05/4$). Dva od ukupno četiri testa su imala značajan rezultat i izračunata je veličina efekta. Na osnovu dobijenih rezultata, može se zaključiti da nastavnici u značajno većoj meri odgovornost za identifikaciju učenika sa smetnjama u razvoju i kreiranje individualnih obrazovnih planova pripisuju pedagogima i psiholozima koji rade u školi. Prema Koenovim smernicama za interpretiranje veličine efekta (Cohen, 1988), radi se o malim razlikama koje se nalaze u intervalu od 0,20 do 0,49.

Opažena kompetentnost nastavnika za inkluzivno obrazovanje Nastavnici su procenjivali sopstvena znanja i veštine za rad s decom koja imaju smetnje u razvoju. Odgovarajući na pitanje „Smatram da sam kompetentan/a za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju“, samo 3,9% nastavnika je reklo da se potpuno slaže, 16,7% se slaže, 43,1% je bilo neutralnih odgovora, 23,5% se nije složilo, a 12,7 se uopšte ne

slaže. Nastavnici su takođe odgovarali na pitanje „Verujem u svoje sposobnosti uključivanja roditelja deteta sa smetnjama u razvoju u školske aktivnosti“. Tom prilikom je 6,9% nastavnika reklo da se potpuno slažu, 37,3% se uglavnom slaže, 35,3% njih je bilo neutralno, 10,8% se ne slaže, a 9,8% se ne slaže uopšte. Kada je reč o opažanju sopstvenih veština prilagođavanja nastavnih zadataka individualnim potrebama učenika, 7,8% nastavnika uopšte ne veruje u to, 8,8% ne veruje, 18,6% nije sigurno, dok se 74,7% slaže ili potpuno slaže. Štaviše, gotovo trećina nastavnika ne smatra da mogu uspešno informisati druge o zakonskim osnovama inkluzivnog obrazovanja, dok približno isti broj nije siguran u to. Od nastavnika je traženo da navedu načine sticanja kompetencija potrebnih za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Prilikom odgovaranja nastavnici su imali mogućnost da daju više odgovora.

Zabrinjavajuće je da samo petina ispitanih nastavnika veruje da su tokom inicijalnog obrazovanja stekli znanja i veštine relevantne za sprovođenje inkluzije. S druge strane, veliki broj ispitanih nastavnika je naveo da su učestvovali u programima stručnog usavršavanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Gotovo polovina nastavnika je izvestila da su samostalno dolazili do znanja potrebnih za rad s učenicima sa smetnjama u razvoju. Od nastavnika je traženo da navedu u kojim oblastima vaspitno-obrazovne inkluzije im je potrebna dodatna obuka. Gotovo polovina nastavnika (49%) smatra da im nedostaju kompetencije za prepoznavanje i razumevanje specifičnih oblika smetnji u razvoju. Približno isti broj nastavnika (46,1%) naveo je da im je potrebno dodatno usavršavanje za rad s učenicima sa smetnjama u razvoju koji ispoljavaju agresivno ponašanje. Oko trećine ispitanih nastavnika je navelo da im je potrebno da razvijaju kompetencije za saradnju s roditeljima deteta sa smetnjama u razvoju, kao i za upravljanje odeljenjem.

Barijere inkluzivnom obrazovanju

Nastavnici su procenjivali i prisustvo prepreka uspešnoj realizaciji inkluzivnog obrazovanja u redovnim školama. Analiza odgovora na nivou pojedinačnih stavki pokazala je da je najveći broj nastavnika smatra da je najizraženija prepreka neadekvatno inicijalno obrazovanje nastavnika koji rade u redovnim školama, a zatim negativna školska kultura i nedovoljna koordinacija škole sa drugim relevantnim institucijama.

Razlike u percepcijama nastavnika u odnosu na profesionalno iskustvo

Ispitano je da li postoje značajne razlike u percepcijama nastavnika u odnosu na profesionalno iskustvo s decom sa smetnjama u razvoju i dužinu radnog staža. Godine radnog iskustva nastavnika su transformisane u kategorijalnu varijablu sa tri približno ujednačene grupe: do 11 godina, od 12 do 24 godine i više od 24 godine iskustva. Multivarijantna analiza varijanse nije pokazala značajne glavne efekte iskustva s učenicima sa smetnjama u razvoju ($F(4, 93) = 0,36; p > ,05$) i dužine radnog staža nastavnika ($F(8, 186) = 0,49; p > ,05$), niti je efekat interakcije bio značajan ($F(8, 186) = 1,16; p > ,05$).

Dakle, na osnovu dobijenih rezultata može se konstatovati da ne postoje razlike u percepcijama nastavnika u zavisnosti od prisustva njihovog iskustva s učenicima sa smetnjama u razvoju i dužine rada u nastavi. Značajne razlike nisu pronađene ni na jednoj supskali upitnika.

DISKUSIJA

Osnovni cilj ovog rada bio je ispitivanje percepcija nastavnika redovnih škola o inkluzivnom obrazovanju. U daljem tekstu, u skladu sa teorijskim osnovama istraživanja, biće interpretirani i diskutovani dobijeni rezultati. U završnom delu rada predstavljene su zaključci i pedagoške implikacije. Dobijeni rezultat da je najveći broj ispitanih nastavnika radio sa decom s autizmom relevantan je za unapređivanje programa inicijalnog i profesionalnog obrazovanja nastavnika. Nastavnici smatraju da školski pedagozi i psiholozi imaju primarnu ulogu u identifikovanju učenika sa smetnjama u razvoju i kreiranju individualnih obrazovnih planova. Ovaj nalaz ukazuje na to da su nastavnici spremniji da implementiraju nego da kreiraju individualne obrazovne planove. Kada je reč o socijalno-emocionalnom razvoju učenika, nastavnici nisu veću odgovornost pripisali stručnim saradnicima. Rezultati ovog istraživanja sugerišu da su nastavnici svesni da njihova uloga podrazumeva ne samo podučavanje nego i razvijanje socijalnih i emocionalnih kompetencija učenika. Ovaj nalaz je ohrabrujući, budući da brojni istraživači ukazuju na to da su akademski, socijalni i emocionalni razvoj učenika međusobno povezani (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson & Salovey, 2012; Greenberg et al., 2003). Ovo istraživanje sugeriše da je neophodno raditi na tome da nastavnici u Srbiji potpuno prihvate svoju ulogu u praktičnoj realizaciji inkluzivnih aktivnosti u redovnim školama. Džordan i saradnici (2009) navode da su uverenja nastavnika vrlo često pod uticajem školske kulture i prilagođena su dominantnim normama školskog etosa. U školama koje karakteriše inkluzivna kultura nastavnici su spremniji da prihvate sve relevantne uloge u podučavanju učenika sa smetnjama u razvoju. Prilike za kritičku refleksiju i diskusiju u podsticajnom okruženju mogu da doprinesu pozitivnim promenama uverenja i stavova nastavnika (Jordan et al., 2009). Nove uloge nastavnika u inkluziji pretpostavljaju promene u programima njihovog obrazovanja i stručnog usavršavanja (Macura Milovanović i sar., 2011). Kursevi inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika treba da budu u većoj meri usmereni na razvijanje kompetencija relevantnih za inkluzivno obrazovanje. Međutim, obučavanje nastavnika da prepoznaju individualne karakteristike učenika nije dovoljno. Potpuno prihvatanje sopstvene uloge u inkluziji može pomoći nastavnicima da razviju relevantne pedagoške veštine i posvećenost socijalnoj pravdi u obrazovanju (Rytivaara & Kershner 2012). Važan nalaz je da svega 20% nastavnika smatra da su kompetentni za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Ovaj rezultat sugeriše da postoji potreba za podsticanjem opažene samoefikasnosti nastavnika u ovom domenu. Ranije studije su pokazale da su nastavnici koji pozitivno procenjuju

sopstvena znanja i veštine spremniji da prihvate odgovornost za obrazovanje dece sa teškoćama u razvoju (Brady & Woolfson, 2008). Percepcija samoeфикаsnosti nastavnika doprinosi pozitivnim stavovima prema inkluzivnom obrazovanju i manjoj brizi u vezi s ishodima inkluzivnog obrazovanja (Savolainen et al., 2012). Nasuprot tome, nastavnici koji negativno procenjuju sopstvena znanja i veštine za rad s učenicima sa smetnjama u razvoju veruju da inkluzivno obrazovanje može ugroziti akademsko postignuće učenika bez smetnji. Rezultat da nastavnici u najvećem delu svoje inicijalno obrazovanje ocenjuju kao irelevantno za implementaciju inkluzije u skladu je sa ranijim istraživanjima u Srbiji (Rajović i Radulović, 2007). Ispitani nastavnici veruju da njihovo neadekvatno inicijalno obrazovanje predstavlja najznačajniju barijeru kvalitetnijoj inkluzivnoj praksi u školama. Ova saznanja upućuju na potrebu za sadržajnim i strukturalnim preoblikovanjem programa inicijalnog obrazovanja nastavnika u Srbiji. Najveći broj nastavnika koji su obuhvaćeni ovim istraživanjem naveo je da im je potrebna dodatna obuka u pogledu prepoznavanja i razumevanja specifičnih poteškoća u razvoju dece. Isto tako, gotovo polovina nastavnika je navela da su im potrebna dodatna znanja i veštine za rad s agresivnim učenicima sa smetnjama u razvoju. Pokazalo se da ne postoje razlike u percepcijama nastavnika s obzirom na dužinu profesionalnog iskustva. Iako ovaj nalaz potvrđuje rezultate ranijih istraživanja (Chiner & Cardona, 2013; Ross Hill, 2009), treba istaći da postoje uvidi (Gal, Schreur, & Engel Yeger, 2010) da mlađi nastavnici imaju pozitivnija uverenja o inkluzivnom obrazovanju. Pošto nije ustanovljen značajan efekat dužine radnog iskustva, moguće je, s jedne strane, da su iskusniji nastavnici, koji imaju razvijene profesionalne kompetencije i veće samopouzdanje, kritičniji prema konceptu inkluzivnog obrazovanja. S druge strane, manje iskusni nastavnici spremnije prihvataju promene, ali manje veruju u svoje sposobnosti (Galović et al., 2014). Rezultat da profesionalno iskustvo s učenicima sa smetnjama u razvoju nije povezano sa percepcijama nastavnika u skladu je s nizom ranijih istraživanja (Galović et al., 2014; Forlin & Chambers, 2011; Rajović i Jovanović, 2010). Čini se da profesionalno iskustvo samo po sebi nije dovoljno, već njegovi efekti zavise od načina angažovanja i uspešnosti nastavnika u procesu inkluzivnog obrazovanja. Moguće je da su nastavnici koji su imali kontakt s decom u inkluziji realističniji u vezi s vrstom podrške koja je potrebna takvim učenicima u redovnoj nastavi. Takođe, moguće je da su nastavnici s iskustvom inkluzije, usled nedovoljne pripremljenosti, već doživeli neuspeh te sumnjaju u pozitivne ishode inkluzivnih programa. Ovo istraživanje ima nekoliko značajnih ograničenja, koja je neophodno pomenuti. Pošto se radi o relativno malom uzorku, dobijene rezultate je potrebno proveriti obuhvatanjem većem broja nastavnika koji rade na različitim nivoima sistema obrazovanja. Rezultate nije moguće generalizovati na sve nastavnike u Srbiji, jer su u istraživanju učestvovali nastavnici iz jednog grada, koji rade u školama koje godinama učestvuju u promociji inkluzivnog obrazovanja. Dodatno ograničenje tiče se prikupljanja podataka isključivo na osnovu samoprocena nastavnika. U tom smislu, bilo dobro u budućim istraživanjima obuhvatiti i druge izvore podataka, poput učeničkih i roditeljskih procena.

ZAKLJUČAK I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Stvaranje inkluzivnih obrazovnih sistema, vođeno međunarodnim dokumentima i konvencijama, donelo je nove uloge nastavnicima u redovnim školama. S obzirom na to da su nastavnici prepoznati kao ključni akteri inkluzivne obrazovne prakse, bolje razumevanje njihove perspektive može da omogući informacije koje su važne za kvalitet inkluzivne nastave. Dakle, zemlje koje nastoje da unaprede kvalitet vaspitno-obrazovne inkluzije u redovnim školama, uz uvažavanje sopstvenog socijalno-kulturnog konteksta, treba da istražuju kako nastavnici vide različite aspekte inkluzivnog obrazovanja. Uvid u to s kojim vrstama smetnji u razvoju učenika se suočavaju nastavnici u školama u Srbiji pruža određene smernice za redefinisane programa njihovog inicijalnog i profesionalnog obrazovanja. Promene u obrazovanju nastavnika svakako treba povezati sa specifičnim oblastima za koje nastavnici veruju da nisu dovoljno obučeni. U slučaju ovog istraživanja, reč je o prepoznavanju i razumevanju specifičnih smetnji u razvoju, kao i radu s učenicima sa smetnjama u razvoju koji ispoljavaju agresivno ponašanje. S obzirom na to da nastavnici pojedine uloge u inkluzivnom obrazovanju više pripisuju školskim pedagogima i psiholozima, neophodno je raditi na menjanju uverenja nastavnika o njihovoj odgovornosti u radu s učenicima sa smetnjama u razvoju koji su uključeni u njihova odeljenja. Konačno, bilo bi korisno da kreatori obrazovnih politika uvažavaju mišljenje nastavnika o najprisutnijim barijerama uspešnoj vaspitno-obrazovnoj inkluziji.

LITERATURA

1. Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1–20.
2. 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.
3. Baucal, I., Jokić, T. i Kovač Cerović, T. (2014). Pregled istraživanja inkluzivnog obrazovanja u Srbiji u periodu od 2008 do 2013. godine. U I. Latinović (ur.), *Okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji* (pp. 109–148). Beograd: SIPRU & Unicef Serbia.
4. Beacham, N., & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3–11.
5. Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J. & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6), 1–13.

6. Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
7. Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219–236.
8. Brady, K. & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527–544.
9. Chiner, E. & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526–541.
10. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
11. de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
12. Denscombe, M. (2007). *The good research guide: For small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.
13. Dessel, A. (2010). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42(4), 407–429.
14. Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 367–382.
15. Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 649–653.
16. Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
17. Gal, E., Schreur, N. & Engel Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89–99.
18. 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.
19. Greenberg, M. T., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474.
20. Jablan, B., Jolić Marjanović, Z. i Grbović, A. (2011). Uticaj iskustva i obučenosti nastavnika na njihove stavove prema obrazovanju dece sa oštećenjima vida u srednjim školama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 122–138.

20. Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4) 535–542.
21. Kovač Cerović, T., Jovanović, O. & Pavlović Babić, D. (2016). Individual education plan as an agent of inclusiveness of the educational system in Serbia: Different perspectives, achievements and new dilemmas. *Psihologija*, 49(4), 431–445.
22. Kovačević, J. & Maćešić Petrović, D. (2012). Inclusive education – Empirical experience from Serbia. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 463–470.
23. Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14–27.
24. Macura Milovanović, S., Gera, I. i Kovačević, M. (2009). Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti – Nacionalni izveštaj za Srbiju. Torino: European Training Foundation.
25. Macura Milovanović, S., Gera, I. i Kovačević, M. (2011). Priprema budućih učitelja za inkluzivno obrazovanje u Srbiji: trenutno stanje i potrebe. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 208–222.
26. Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. New York, NY: Open University Press.
27. Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualnim obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2010). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 76/2010.
28. 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.
29. Rajović, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 56(4), 413–435.
30. Ross Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188–198.
31. Rytivaara, A. & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 999–1008.
32. 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.
33. Sharma, U. & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2–14.

34. Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
35. Shevlin, M., Winter, E. & Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: Teacher perceptions of opportunities and constraints in the republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1119–1133.
36. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017). *Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 88/2017.