

Daniela Tamaš¹
Katedra za specijalnu edukaciju u rehabilitaciju,
Medicinski fakultet
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Primljen: 16. 06. 2023. godine
Prihvaćen: 17.08.2023. godine
UDC: 371.213:[37:616.89-008.48
DOI: 10.19090/ps.2023.1.92-107
Originalni naučni rad

Renata Škrbić:
Katedra za specijalnu edukaciju u rehabilitaciju, Medicinski fakultet
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Ivana Matić
Katedra za specijalnu edukaciju u rehabilitaciju, Medicinski fakultet
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Nikolina Vignjević
Katedra za specijalnu edukaciju u rehabilitaciju,
Medicinski fakultet
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

STAVOVI ZAPOSLENIH U OBRAZOVANJU PREMA INKLUZIJII UČENIKA SA POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA

Apstrakt

Inkluzivno obrazovanje stavlja akcenat na uočavanje pojedinačnih potencijala i omogućava da svaki učenik napreduje prema svojim mogućnostima. Jedan od značajnih faktora koji doprinosi uspešnoj inkluziji su pozitivni stavovi nastavnika prema uključivanju učenika kojima je potrebna dodatna podrška. Cilj našeg istraživanja je bio da se ispituju stavovi nastavnika razredne i predmetne nastave, zaposlenih u redovnim školama i školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju, prema inkluziji učenika sa poremećajima iz spektra autizma. Istraživanje je sprovedeno u četiri osnovne škole: Škola za osnovno i srednje obrazovanje „Milan Petrović“ sa domom učenika, Novi Sad, Škola za osnovno i srednje obrazovanje „Anton Skala“, Stara Pazova, Škola za osnovno obrazovanje „Branko Ćopić“, Mladenovo i Škola za osnovno obrazovanje „Desanka Maksimović“, Bačka Palanka. Uzorak je činio 101 ispitanik; nastavnici razredne i predmetne nastave zaposleni u osnovnim školama i defektolozi, zaposleni u nastavi u školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju. Za potrebe istraživanja korišćen je Upitnik stavova o inkluziji (SINKL 2.0). Stavovi nastavnog kadra zaposlenog u redovnim školama, prema inkluzivnom obrazovanju učenika sa poremećajima iz spektra autizma, pozitivniji su u kategoriji moralnog imperativa, dok nastavni kadar u školama za decu sa smetnjama u razvoju ima pozitivnije stavove prema parcijalnoj inkluziji. Pozitivni stavovi nastavnika prema inkluziji su uslovljeni stručnom podrškom koju dobijaju na nivou škole, ali nisu uslovljeni dužinom radnog staža i iskustvom u radu sa učenicima sa poremećajima iz spektra autizma.

Ključne reči: poremećaji iz spektra autizma, inkluzivno obrazovanje, stavovi nastavnika.

¹ daniela.tamas@mf.uns.ac.rs

1. Uvod

Inkluzija kao društveni pokret i filozofija razvila se devedesetih godina prošlog veka, i to u vidu različitih reformnih procesa i pravaca nastalih kako bi ukazali na to da svako ljudsko biće moramo posmatrati kao individuu sa vlastitim pravima i potrebama (Maksimović, 2018). Definisanje inkluzije može se provući kroz tri konteksta: kao proces u kome deo nečega ili pojedinca posmatramo kao deo celine; kao obrazovanje, koje podrazumeva aktivnosti pojedinca i društva kroz procese učenja i podučavanja, ali se ne odnosi samo na školski kontekst, već i na spontano učenje i samovaspitanje. Dok, najuže shvatanje inkluzije, jeste da je to proces koji se odnosi na uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u sistem obrazovanja i vaspitanja, a iz obrazovnog sistema u sve segmente društvenog života i rada (Jablan, Kovačević, 2008; Suzić, 2008). Različite definicije inkluzivnog obrazovanja navode da je to proces u kom se jača uključivanje, a smanjuje isključivanje iz redovnih škola, što se odnosi na obezbeđivanje kvalitetnog obrazovanja za svu decu, bez obzira na njihovu različitost i u skladu sa njihovim potrebama (Hsien, Brown, Bortoli 2009; Florian, Linklater, 2010).

Inkluzija se definiše kao skup strategija koje nisu vezane samo za obrazovanje, već se odnosi na uključivanje u aktivnosti u široj društvenoj zajednici (Juvonen, et al, 2019). Samo uključivanje deteta sa smetnjama u razvoju u sistem obrazovanja nije garancija uspeha, već su neophodne ključne promene koje se odnose na sve aktere koji učestvuju u procesu inkluzije (Iacono, et al, 2021). Inkluzivni razvoj škole zahteva nov način mišljenja o tome kako bi trebalo da se odvija proces učenja, proces podučavanja i na koji način bi škole trebalo da budu organizovane. To zahteva stvaranje fleksibilnog obrazovnog sistema u kome je moguće otkloniti prepreke koje onemogućavaju optimalan razvoj potencijala sve dece. Stvaranje otvorenog i fleksibilnog obrazovnog sistema podrazumeva promene sredine i promene stavova učesnika u obrazovno-vaspitnom procesu (Al Jaffal, 2022).

Faktori koji doprinose uspešnoj inkluziji dece sa smetnjama u razvoju su različiti: spremnost ustanova, učenika, roditelja i nastavnika za uvođenje procesa inkluzivnog obrazovanja; kompetencije nastavnika za rad, motivacija i stimulacija nastavnika; istovremena podrška svim učesnicima inkluzivnog procesa: nastavnicima, roditeljima, ustanovama i učenicima (Forlin, et al, 2011). Kako bi ceo proces inkluzije dece sa smetnjama u razvoju bio uspešan, između ostalog, potrebni su pozitivni stavovi nastavnika za uključivanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška (Garrad, Rayner & Pedersen, 2019).

1.1. Poremećaji iz spektra autizma

Autizam je složen neurološki i biološki poremećaj koji utiče na komunikaciju, jezik, socijalne veštine, sposobnosti senzorne obrade, kontrolu emocija i izvršne kognitivne funkcije (Waterhouse, 2013). Prema petom izdanju priručnika DSM-V jedinstven termin poremećaji iz spektra autizma (PSA) obuhvata širok raspon poremećaja

koji se ispoljavaju u ranom detinjstvu. Definiše se kao spektar poremećaja, jer se odnosi na stanje sa različitim nivoima težine. Glavne kategorije dijagnostičkih kriterijuma su perzistentni nedostaci u socijalnoj komunikaciji i socijalnim interakcijama i prisustvo ograničenih, repetitivnih obrazaca ponašanja, interesovanja ili aktivnosti. Prema novoj klasifikaciji, poremećaji iz spektra autizma podrazumevaju različite nivoe težine ispoljavanja poremećaja. Težina ispoljavanja zasniva se na nivou potrebne podrške, a vezano za izazove socijalne komunikacije i ograničena interesovanja i repetitivna ponašanja (American Psychiatric Association, 2013).

1.2. Obrazovanje učenika sa poremećajima iz spektra autizma i stavovi nastavnika

Edukacija učenika sa PSA, zahteva od nastavnika da razumeju njihove jedinstvene kognitivne, socijalne i bihejvioralne karakteristike (Waterhouse, 2013). Specifičnosti stanja i stepen oštećenja različitih sposobnosti dece sa PSA razlikuje se od pojedinca do pojedinca, zbog čega je od ključnog značaja pažljiva, timska opservacija i dijagnostika, kao i individualno planiranje edukativnog rada (Tomić & Milić, 2014). Utvrđivanje potreba i mogućnosti učenika sa PSA, odnosno njihov obrazovni profil, osnova su za individualizovani obrazovni program koji je neophodan u radu sa njima (Rajotte, et al, 2022). Cilj ove procene jeste utvrđivanje obrazovnih ciljeva, zadataka i strategija. Priprema vaspitno-obrazovne ustanove za prijem i vaspitanje i obrazovanje deteta sa PSA zahteva dodatnu edukaciju vaspitno-obrazovnih kadrova, revidiranje načina organizacije rada, brojnosti i strukture vaspitnih grupa, kao i primenjivanih metodičkih i tehničkih sredstava (Tomić & Milić, 2014). Dete sa PSA možemo uspešno uključiti u obrazovni sistem ukoliko su zadovoljeni potrebni uslovi i omogućene specifične metode prilagođene individualnim potrebama i specifičnostima stanja deteta (Brock, Dynia, Dueker, & Barczak, 2020).

Značajnu prepreku inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju predstavljaju negativni stavovi prema inkluziji koji su prisutni kod učitelja i nastavnika (Jury, Perrin, Desombre, & Rohmer, 2021). Ovim stavovima doprinosi se postojanju nesigurnosti kod nastavnika da neće uspeti da zadovolje potrebe deteta sa PSA, čije ponašanje često doživljavaju kao nepredvidivo i nepodložno eksternoj kontroli (Waterhouse, 2013). Promene stavova nastavnika u pozitivnom pravcu otvaraju vrata ka uspešnoj obrazovnoj inkluziji učenika sa smetnjama u razvoju, posebno u periodu pohađanja osnovne škole (Jury, Perrin, Desombre, & Rohmer, 2021).

2. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je da se ispituju stavovi nastavnika razredne i predmetne nastave zaposlenih u školama za decu tipičnog razvoja i školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju, prema inkluzivnom obrazovanju učenika sa PSA.

Posebni ciljevi se odnose na utvrđivanje razlike u stavovima nastavnika, u zavisnosti od toga da li su to nastavnici razredne ili predmetne nastave, dužine radnog staža, stepena ukazane stručne podrške i ranijeg iskustva u radu sa decom sa PSA.

3. Materijal i metode

3.1. Merni instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja korišćeni su Upitnik opštih informacija i Upitnik stavova o inkluziji (SINKL 2.0) (Subotić, Anđić, 2016). *Upitnik opštih informacija* je formiran za potrebe ovog istraživanja. Pored pitanja o opštim sociodemografskim karakteristikama (pol, starost, zanimanje, stepen obrazovanja, godine radnog staža) *Upitnik opštih informacija* sadrži pitanja koja se odnose na trenutno radno mesto, iskustvo u radu sa decom sa PSA.

Upitnik stavova o inkluziji (SINKL 2.0) sadrži 19 ajtema, organizovanih u četiri faktora.

Faktor 1 – Moralni imperativ inkluzije (MIMI) - obuhvata 6 stavki. Čine ga tvrdnje koje postuliraju moralnu ispravnost i humanost inkluzije, zbog čega je treba primenjivati bez obzira na to koliko je zapravo (ne)efikasna. Dodatno, postulira se i uloga inkluzije u umanjenju stigme učenika sa smetnjama u razvoju i podržava se njena primena za sve učenike, bez obzira na stepen izraženosti, tj. težinu smetnji.

Faktor 2 – Problemi u inkluzivnoj nastavi (PIN) - obuhvata 6 stavki. Uključuje tvrdnje čiji je fokus na percepciji otežanog održavanja discipline u inkluzivnoj učionici, uz ukazivanje na disruptivna ponašanja učenika sa smetnjama u razvoju prema drugim učenicima, kao i segment koji ukazuje na pritužbe od strane roditelja učenika dece tipičnog razvoja na decu sa smetnjama u razvoju. Ovaj deo upitnika obuhvata i tvrdnje koje ukazuju na probleme u održavanju kvaliteta nastave u inkluzivnoj učionici, koji nastaju kao rezultat prisustva učenika sa smetnjama u razvoju.

Faktor 3 – Parcijalna inkluzija – mejnstriming (PIM) - obuhvata 4 stavke. Sadrži tvrdnje koje se se prevashodno odnose na ideje kontinuuma uključivanja, tj. parcijalne inkluzije, ali u tzv. mejnstriming formi, koja zapravo predstavlja istorijsku preteču inkluzije. Faktor 3 odlikuje shvatanje da je inkluzija primerena samo u okolnostima u kojima je učenik u stanju da prati i razume nastavu (ali bez naglašavanja da li se pod time podrazumeva praćenje nastave po IOP-u ili redovnom programu). Istovremeno, naglašava se i shvatanje da samo u okviru škola/odeljenja za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju učenici sa smetnjama u razvoju mogu dobiti svu potrebnu pažnju.

Faktor 4 – Stručna podrška (SP) - obuhvata 3 stavke koje se odnose na zadovoljstvo podrškom koju nastavnik dobija u inkluzivnom radu na nivou škole, od stručne službe i drugih nastavnika. Ovaj upitnik takođe, sadrži tvrdnje koje se odnose na stavove i iskustva u inkluziji dece sa poremećajima iz spektra autizma. Tvrdnje se ne odnose na znanja ili sposobnosti, odnosno nema tačnih i netačnih odgovora (Subotić, Anđić, 2016).

Stepen slaganja sa navedenim tvrdnjama ispitanici izražavaju zaokruživanjem odgovarajućeg broja pored svake od tvrdnji: 1 – uopšte se ne slažem; 2 – uglavnom se ne slažem; 3 – nisam siguran/na; 4 – uglavnom se slažem; 5 – potpuno se slažem.

U našem istraživanju, na ovaj upitnik ispitanici su odgovarali na osnovu svog ličnog iskustva u radu sa učenicima sa PSA. Zaokruživanjem jednog od ponuđenih iskaza, ispitanici se izjašnjavaju da li na pitanja odgovaraju:

1. Na osnovu sadašnjeg iskustva u radu sa učenicima sa PSA;
2. Na osnovu ranijeg iskustva u radu sa učenicima sa PSA;
3. Hipotetski, na osnovu pretpostavljenog/očekivanog iskustva u budućem radu sa učenicima sa PSA;

Za potrebe našeg istraživanja, u upitniku je uz saglasnost autora, termin „deca sa smetnjama u razvoju“ zamenjen terminom „deca sa poremećajima iz spektra autizma“.

3.1.1. Pouzdanost upitnika SINKL 2.0

Analizom dobijenih rezultata utvrđeno je da sve supskale na ukupnom uzorku imaju zadovoljavajuću do visoku pouzdanost. Krombah alfa za ceo uzorak se kretala od 0,700 do 0,832, što je zadovoljavajuća do visoka pouzdanost (Subotić, Anđić, 2016). Na osnovu podataka iz našeg istraživanja utvrđena pouzdanost za supskalu Moralni imperativi inkluzije iznosi $\alpha=0,832$ što je visoka pouzdanost. Kada je u pitanju supskala Problemi u inkluzivnoj nastavi, koeficijent interne konzistencije se pokazao, takođe, kao visok $\alpha=0,804$. Zadovoljavajući koeficijent interne konzistencije bio je i za preostale dve supskale: Parcijalna inkluzija (0,700) i Stručna podrška (0,710).

3.2. Uzorak

Ukupan uzorak u istraživanju činio je 101 ispitanik, od toga 50 nastavnika zaposlenih u osnovnim školama za decu tipičnog razvoja i 51 nastavnik-defektolog zaposlen u školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju. U grupi nastavnika zaposlenih u školama za decu tipičnog razvoja bilo je 40% nastavnika razredne nastave i 60% nastavnika predmetne nastave. Gotovo identična raspodela nastavnika na razrednu i predmetnu nastavu bila je i u grupi nastavnika zaposlenih u školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju. Uzorak je činilo 10 muškaraca i 91 žena. Starost ispitanika kretala se u rang 42-51 godinu (37,6 % ispitanika), zatim 32-41 godinu (27,7% ispitanika), 21-31 godinu (20,8% ispitanika) i 52-61 godinu (12,9% ispitanika). Samo jedan ispitanik bio je stariji od 61 godine. Preko 20% ispitanika imalo je 1-4 godine radnog staža, dok je preko 43% ispitanika imalo 11-21 godinu staža. Devet ispitanika (8,9%) imalo je preko 30 godina radnog staža. Što se tiče obrazovanja, 60,4 % ispitanika završilo je osnovne studije, 36,6% ispitanika master studije i 3% ispitanika specijalističke studije.

3.3. Tok i mesto istraživanja

Istraživanje je sprovedeno, u ŠOSO „Milan Petrović“ sa domom učenika, Novi Sad, ŠOSO „Anton Skala“, Stara Pazova, OŠ „Branko Ćopić“, Mladenovo i OŠ „Desanka Maksimović“, Bačka Palanka. Iako specijalni programi za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koji su ranije praktikovani, više ne postoje, u socijalnoj sredini još uvek se koristi naziv “škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju” za one škole u koje se u većem broju upisuju deca sa smetnjama u razvoju i „redovne škole“ za one škole u kojima se pretežno školuju učenici tipičnog razvoja. Iz tog razloga, tokom analize dobijenih podataka, kako bi se napravila razlika između stručnog kadra, koristiće se naziv škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju, za one škole u kojima su u najvećem broju upisani upravo ovi učenici, i u kojima samim tim stručni kadar radi u specifičnim uslovima u odnosu na škole gde su uglavnom deca tipičnog razvoja.

4. Statistička obrada podataka

Za unos i obradu podataka korišćen je programski paket SPSS 20.0. Za potrebe analize i opisa strukture uzorka po relevantnim varijablama, korišćeni su prikazi frekvencija i procenata, kako bi se prikazala zastupljenost određene kategorije ili odgovora. Metode deskriptivne statistike upotrebljene su za određivanje mera centralne tendencije (aritmetička sredina), mera varijabiliteta (standardna devijacija) i ekstremnih vrednosti (minimum i maksimum) posmatranih numeričkih obeležja. U okviru komparativne statistike korišćene su sledeće tehnike: Studentov t-test za nezavisne uzorke ili Jednofaktorska analiza varijanse. U primenjenim testovima granične vrednosti verovatnoće rizika su na nivou značajnosti od 95% ($p < 0.05$) (razlika statističkih parametara značajna) i 99% ($p < 0.01$) (razlika statističkih parametara visoko značajna).

5. Rezultati

Iz tabele 1. vidimo da nastavnici iz redovnih škola imaju više skorove na supskalama Moralni imperativi inkluzije i Stručna podrška, dok nastavnici iz škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju imaju više skorove na supskalama Problemi u inkluzivnoj nastavi i Parcijalna inkluzija.

Tabela 1.

Ostvareni skorovi na skali stavova prema inkluziji učenika sa PSA

Skala Mean (SD)	Redovna škola	Škola za učenike sa smetnjama u razvoju	Razredna nastava- redovna škola	Predmetn a nastava- redovna škola	Razredna nastava- škola za učenike sa smetnjam a u razvoju	Predmetna nastava- škola za učenike sa smetnjama u razvoju
Moralni imperativi inkluzije	3,72 (0,74)	2,70 (0,77)	4,07 (0,63)	3,48 (0,72)	2,80 (0,88)	2,63 (0,69)
Problemi u inkluzivnoj nastavi	2,80 (0,65)	3,21 (0,77)	32,91(0,75)	2,73 (0,59)	3,39 (0,53)	3,08 (0,89)
Parcijalna inkluzija	3,96 (0,81)	4,01 (0,60)	3,93 (0,88)	3,97 (0,77)	4,01 (0,61)	4,02 (0,60)
Stručna podrška	3,76 (0,94)	3,43 (0,70)	3,98 (0,88)	3,62 (0,96)	3,69 (0,51)	3,24 (0,76)

Razlike između grupe nastavnika iz redovnih i škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju u stavovima prema inkluziji učenika sa PSA, ispitane su pomoću serije t-testova za nezavisne uzorke. U tabeli 2 prikazane su vrednosti t-testova i nivo značajnosti, kao i aritmetičke sredine i standardne devijacije. Rezultati t-testa pokazuju da se razlike u vrednostima aritmetičkih sredina dve posmatrane grupe ispitanika na prve dve supskale statistički značajno razlikuju. Pregledom tabele sa aritmetičkim sredinama može se videti da na supskali problemi u inkluzivnom obrazovanju nastavnici iz škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju imaju značajno više skorove, dok na supskali Moralni imperativ inkluzije nastavnici u redovnim školama imaju više skorove.

Tabela 2.

Razlike između nastavnika iz redovnih i škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju u stavovima prema inkluziji učenika sa PSA

Supskala	Škola	Mean	SD	t	df	p
Moralni imperativ inkluzije	Redovna	3,72	,74	6,69	99	,000
	Za učenike sa smetnjama u razvoju	2,70	,77			
Problemi u inkluzivnoj nastavi	Redovna	2,80	,65	-2,831	99	,006
	Za učenike sa smetnjama u razvoju	3,21	,77			
Parcijalna inkluzija	Redovna	3,96	,81	-4,420	99	,676
	Za učenike sa smetnjama u razvoju	4,01	,60			
Stručna podrška	Redovna	3,76	,94	2,01	99	,051
	Za učenike sa smetnjama u razvoju	3,43	,70			

Pomoću serije t-testova za nezavisne uzorke ispitane su. Rezultati t-testa pokazuju da se razlike u vrednostima aritmetičkih sredina između grupe nastavnika razredne i predmetne nastave u stavovima prema inkluziji učenika sa PSA značajno razlikuju samo na supskali stručne podrške statistički. Pregledom tabele sa aritmetičkim sredinama može se videti da na toj supskali nastavnici razredne nastave imaju više skorove u odnosu na nastavnike predmetne nastave (Tabela 3).

Tabela 3.

Razlike između grupe nastavnika razredne i predmetne nastave u stavovima prema inkluziji učenika sa PSA

Supskala	Tip nastave	Mean	SD	t	df	p
Moralni imperativ inkluzije	Razredna	3,42	1,00	1,98	99	,050
	Predmetna	3,06	,82			
Problemi u inkluzivnoj nastavi	Razredna	3,16	,68	1,70	99	,092
	Predmetna	2,90	,77			
Parcijalna inkluzija	Razredna	3,97	,74	-,169	99	,866
	Predmetna	4,00	,68			
Stručna podrška	Razredna	3,83	,72	2,041	99	,018
	Predmetna	3,43	,88			

Kako bi se utvrdilo da li postoji razlika rezultata na supskalama Skale stavova o inkluziji učenika sa PSA u odnosu na visinu radnog staža nastavnika, primenjen je Pirsonov koeficijent linearne korelacije i ne beleži se postojanje ni jedne statistički značajne korelacije; kao što se vidi iz tabele 4.

Tabela 4.
Koeficijenti korelacije i nivo značajnosti

Supskala	Staž
Moralni imperativ inkluzije	,149
Problemi u inkluzivnoj nastavi	,128
Parcijalna inkluzija	,078
Stručna podrška	,041

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Razlike između grupe nastavnika iz redovnih škola koji su imali i koji nisu imali iskustvo u radu sa učenicima sa PSA u stavovima prema njihovoj inkluziji, prikazani su tabeli 5. Rezultati t-testa pokazuju da se razlike u vrednostima aritmetičkih sredina dve posmatrane grupe ispitanika ne razlikuju značajno ni na jednoj posmatranoj supskali testa stavova o inkluziji učenika sa PSA.

Tabela 5.
Razlike u stavovima između nastavnika iz redovnih škola u odnosu na iskustvo u radu sa učenicima sa PSA

Supskala	Kontakt	Mean	SD	t	df	p
Moralni imperativ inkluzije	Da	3,73	,80	0,148	99	,880
	Ne	3,70	,68			
Problemi u inkluzivnoj nastavi	Da	2,66	,63	-1,660	99	,1032
	Ne	2,97	,66			
Parcijalna inkluzija	Da	3,85	,92	-1,021	99	,312
	Ne	4,08	,65			
Stručna podrška	Da	3,55	,97	-1,750	99	,086

Kako bi se utvrdilo da li postoji razlika u rezultatima na supskalama upitnika u odnosu na zadovoljstvo stručnom podrškom koju imaju nastavnici koji rade u školama sa decom sa smetnjama u razvoju, primenjen je Pirsonov koeficijent linearne korelacije. Kao što se vidi iz Tabele 6. kada je u pitanju povezanost percepcije lične podrške i stavova prema inkluziji osoba sa PSA, ne beleži se postojanje ni jedne statistički značajne korelacije.

Tabela 6.
Koeficijenti korelacije i nivo značajnosti

Supskala	Stručna podrška
Moralni imperativ inkluzije	,242
Problemi u inkluzivnoj nastavi	-,205
Parcijalna inkluzija	,133

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

6. Diskusija

Promene u stavovima nastavnog kadra o inkluziji učenika sa PSA ka pozitivnom smeru predstavljaju jedan od ključnih faktora uspeha njihove inkluzije (Zobenica, Kolundžija, 2019). Posmatrajući rezultate dobijene u našem istraživanju vidimo da nastavnici iz redovnih škola imaju više skorove na supskalama Moralni imperativ inkluzije i Stručna podrška što nam govori da ovi nastavnici smatraju da inkluzija jeste moralna obaveza društva, podržavaju njenu primenu, i zadovoljniji su stepenom stručne podrške u većoj meri nego nastavnici u školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju. Sa druge strane nastavnici koji rade u školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju imaju više skorove na supskalama Problemi u inkluzivnoj nastavi i Parcijalna inkluzija. Kod nastavnika u školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju postoji u većoj meri neslaganje sa inkluzijom učenika sa PSA. Ova grupa nastavnika smatra da inkluzija nije namenjena svakom učeniku sa PSA, ali podržavaju parcijalnu inkluziju u većoj meri nego nastavnici iz redovnih škola. Analizom dobijenih rezultata možemo zaključiti da je kod obe grupe nastavnika prisutan neutralan ili blago pozitivan stav prema inkluziji učenika sa PSA.

Različita istraživanja na ovu temu, pokazuju da nastavnici imaju pozitivan stav prema inkluziji (Jury, Perrin, Desombre, & Rohmer, 2021; Thomas, & Whitburn, 2019;), dok sa druge strane, neka istraživanja pokazuju da nastavnici imaju negativne stavove prema inkluziji (Low, Lee, & Che Ahmad, 2020; Memisevic, Dizdarevic, Mujzinovic, & Djordjevic, 2021). Rezultati mnogih istraživanja, pokazuju da nastavnici koji imaju iskustva u radu sa decom sa smetnjama i poremećajima u razvoju, imaju i pozitivnije stavove prema inkluziji (Jury, Perrin, Desombre, & Rohmer, 2021; Low, Lee, & Che Ahmad, 2020). U našoj zemlji rađena su istraživanja o stavovima nastavnika prema inkluziji na području Vojvodine i rezultati pokazuju da je kod nastavnika u najvećem broju prisutan neutralan stav prema inkluziji, ali postoji blaga tendencija prema pozitivnom stavu (Galović, Brojčin, Glumbić, 2014).

Rezultati istraživanja koje je takođe sprovedeno na teritoriji naše zemlje, uključivalo je nastavnike razredne i predmetne nastave i defektologe, pokazali su da samo

trećina od ukupnog broja ispitanika iz redovnih osnovnih škola smatra da inkluzija, pored rada sa decom sa smetnjama u razvoju, podrazumeva i rad sa decom izuzetnih sposobnosti i rad sa decom pripadnika nacionalnih manjina (Jovanović Popadić, 2016). Od škola koje su bile uključene u istraživanje, nijedna nije imala zaposlenog defektologa. Zabrinjavajući podatak do kog se došlo jeste taj da više od 90% nastavnika tvrdi da nema dovoljno vremena, niti uslova za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Samo 7,8% ispitanika smatra da obrazovanje u školi za učenike sa smetnjama u razvoju narušava prava deteta, dok 96% tvrdi da inkluzivno obrazovanje ne pruža korisnija znanja od obrazovanja u specijalizovanim uslovima. Posledice inkluzivnog obrazovanja po učenike tipičnog razvoja, 9,8% ispitanika ocenjuje kao pozitivne, dok ih 58,8% smatra negativnim. Kao glavne nedostatke inkluzije autori navode nedovoljno vremena potrebnog za pripremu za rad, a prate ga nestručnost, nedostatak pomoći i podrške, nepovoljni rezultati - nazadovanje učenika sa razvojnim smetnjama, predrasude prema stepenu oštećenja, problemi pri izradi plana i programa. Od ukupnog broja ispitanika, 72,5% smatra da inkluzivno obrazovanje treba ukinuti, dok ostatak smatra da bi ga trebalo pažljivo razvijati (Jovanović Popadić, 2016). Istraživanja koja su sprovedena na području Republike Hrvatske, ukazuju na to da, postoji pozitivan stav prema inkluziji dece sa smetnjama u razvoju (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić, Lisak, 2016; Nikčević-Milković, Jurković, 2017). I pored potvrđenih pozitivnih stavova nastavnika prema inkluziji učenika sa PSA rezultati istraživanja takođe potvrđuju da brojni nastavnici ipak pokazuju najveći stepen zabrinutosti kada je u pitanju upravo rad sa učenicima sa PSA (Mahony, 2016).

Mnogi faktori koji utiču na stavove nastavnika prema inkluziji koji su navedeni u literaturi su: starost nastavnika, pol, profesionalno iskustvo i posedovanje odgovarajućih znanja i veština za rad sa decom sa smetnjama i poremećajima u razvoju, ali i uticaj obrazovne politike školskog rukovodstva, stavova i iskustava kolega, kao i od školske kulture (Jordan, & Stanovich, 2004). U našem istraživanju poredili smo stavove nastavnika u odnosu na razrednu i predmetnu nastavu, dužinu radnog staža, nivo stručne podrške koju nastavnici dobijaju, kao i prethodno iskustvo u radu sa učenicima sa PSA. Poredeći stavove nastavnika razredne i predmetne nastave, u našem istraživanju nisu dobijene statistički značajne razlike. Statistički značajna razlika dobijena je samo na supskali Stručna podrška, u korist viših skorova, odnosno pozitivnijeg stava kod nastavnika razredne nastave, što se podudara sa rezultatima istraživanja spovedenog u Republici Srpskoj na uzorku od 291 učitelja i 427 nastavnika (Vilotić, 2014).

Što se tiče uticaja dužine radnog staža, naši rezultati upućuju na to da ne postoji statistički značajna korelacija između dužine radnog staža i stava nastavnika prema inkluziji. Različita istraživanja koja su ispitivala povezanost ovog faktora sa stavom nastavnika prema inkluziji davala su različite rezultate. Istraživanja starijeg datuma govore o tome da postoji veza između dužine radnog iskustva sa učenicima sa PSA na formiranje stavova nastavnika (Forbes, 2007; Roberts, Keane, & Clark, 2008), dok novija istraživanja pokazuju da je ta veza neznatna (Jury, Perrin, Desombre, & Roh-

mer, 2021; Low, Lee, & Che Ahmad, 2020). Neka istraživanja pokazuju da nastavnici sa dužim stažom u manjoj meri prihvataju koncept inkluzivnog obrazovanja, rezervisani su prema inkluzivnom obrazovanju jer ono unosi promene u dosadašnji način rada kao i veći angažman nastavnika (Garrad, Rayner, & Pedersen, 2019).

Kao jedan od značajnijih faktora za formiranje pozitivnih stavova nastavnika prema inkluziji, izdvaja se njihovo iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju (Jury, Perrin, Desombre, & Rohmer, 2021). Kada su u pitanju negativni stavovi nastavnika prema inkluziji, oni su uglavnom posledica nedostatka znanja i kompetencija za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju (Jury, Perrin, Desombre, & Rohmer, 2021; Waterhouse, 2013). Jedna od hipoteza u našem istraživanju bila je da nastavnici redovnih škola, koji nisu imali iskustvo u radu sa učenicima sa PSA, imaju negativniji stav prema njihovoj inkluziji, od nastavnika koji su imali to iskustvo, što nije potvrđeno dobijenim rezultatima. Ovi rezultati nisu u skladu sa podacima iz literature gde se navodi da iskustvo u radu sa decom sa smetnjama u razvoju, kao i dobra pripremljenost nastavnika za rad sa ovom decom značajno doprinose formiranju pozitivnih stavova prema inkluziji (Zobenica, Kolundžija, 2019). Ipak, neki autori navode, da i pored uvođenja programa za profesionalni razvoj za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju i pozitivnih iskustva u radu sa njima, nije došlo do pozitivnih promena u stavovima nastavnika (Garrad, Rayner, & Pedersen, 2019). Kao poslednji faktor koji bi mogao da ima uticaj na formiranje stavova nastavnika prema inkluziji učenika ispitivali smo stepen stručne podrške. Nismo pronašli statistički značajnu povezanost između stavova nastavnika koji rade sa učenicima sa poremećajima iz spektra autizma i stručne podrške.

7. Zaključak

Prema rezultatima našeg istraživanja na Upitniku stavova o inkluziji, nastavni kadar zaposlen u redovnim školama ima značajno pozitivnije stavove u kategoriji Moralni imperativ inkluzije koji se odnosi moralnu ispravnost i humanost inkluzije, umanjenje stigme učenika sa smetnjama u razvoju i njenu primenu za sve učenike, bez obzira na stepen izraženosti smetnji. Sa druge strane, nastavni kadar koji radi u školama za decu sa smetnjama u razvoju imaju pozitivniji stav prema parcijalnoj inkluziji što se odlikuje shvatanjem da je inkluzija primerena samo u okolnostima u kojima je učenik u stanju da prati i razume nastavu. Ova grupa ispitanika izraženije u odnosu na nastavni kadar u redovnim školama pokazuje fokus na percepciji otežanog održavanja kvaliteta nastave u inkluzivnoj učionici. Stavovi nastavnika razredne i predmetne nastave prema inkluziji učenika sa PSA razlikuju se u odnosu na ličnu percepciju zadovoljstva stručnom podrškom koju nastavnik dobija u inkluzivnom radu na nivou škole od stručne službe i drugih nastavnika. Dužina radnog staža i iskustvo u radu sa učenicima sa PSA, prema rezultatima našeg istraživanja, ne utiču na stavove prema inkluzivnom obrazovanju učenika sa PSA.

Na osnovu rezultata ovog istraživanja, možemo da zaključimo da inkluziju ne treba sagledavati samo sa aspekta moralne ispravnosti, već objektivno uzimati u obzir individualne potrebe svakog učenika i okolnosti u kojima se one najadekvatnije ispunjavaju. Navedene činjenice, kao i multidisciplinarno delovanje i stručna podrška koju nastavnik dobija u inkluzivnom radu na nivou škole od stručne službe i drugih nastavnika može značajno doprineti kvalitetu inkluzivnog obrazovanja ne samo učenika sa PSA, već učenika sa smetnjama u razvoju, generalno.

ATTITUDES OF EMPLOYEES IN EDUCATION TOWARDS THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract

Inclusive education emphasizes the recognition of individual potential and enables each student to progress according to their abilities. One of the important factors that contributes to successful inclusion is the positive attitude of teachers toward the inclusion of students who need support. The goal of our research was to examine the attitudes of classroom and subject teachers, employees in regular schools, and schools for the education of students with developmental disabilities, towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. The research was conducted in four primary schools: School for Primary and Secondary Education "Milan Petrović" with a student dormitory, Novi Sad, School for Primary and Secondary Education "Anton Skala", Stara Pazova, School for Primary Education "Branko Ćopić", Mladenovo and School for Primary Education "Desanka Maksimović", Bačka Palanka. The sample consisted of 101 respondents; class and subject teachers employed in elementary schools and special education teachers employed in schools for the education of students with developmental disabilities. For the research, the Attitudes Questionnaire on Inclusion (SINKL 2.0) was used. The attitudes of the teaching staff employed in regular schools towards the inclusive education of students with autism spectrum disorders are more positive in the category of moral imperative, while the teaching staff in special schools have more positive attitudes towards partial inclusion. Positive attitudes of teachers towards inclusion are conditioned by the professional support they receive at the school level but are not conditioned by the length of their work experience or their experience working with students with autism spectrum disorders.

Key words: autism spectrum disorders, inclusive education, teachers' attitudes.

Literatura

- Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology, 13*, 873248.
- American Psychiatric Association, D., & American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5, No. 5). Washington, DC: American psychiatric association.
- Brock, M. E., Dynia, J. M., Dueker, S. A., & Barczak, M. A. (2020). Teacher-reported priorities and practices for students with autism: Characterizing the research-to-practice gap. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 35*(2), 67-78.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge journal of education, 40*(4), 369-386.
- Forbes, F. (2007). Towards inclusion: an Australian perspective. *Support for learning, 22*(2), 66-71.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International, 21*(3).
- Galović, D., Brojčin, B., Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education, 12*, 1262-82.
- Garrad, T. A., Rayner, C., & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(1), 58-67.
- Garrad, T. A., Rayner, C., & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs, 19*(1), 58-67..
- Hsien, M., Brown, P. M., & Bortoli, A. (2009). Teacher qualifications and attitudes toward inclusion. *Australasian Journal of Special Education, 33*(1), 26-41.
- Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K., & McKinstry, C. (2021). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education, 1-15*.
- Jablan, B., & Kovačević, J. (2008). Obrazovanje u redovnim školama i školama za decu ometenu u razvoju-zajedno ili paralelno. *Nastava i vaspitanje, 57*(1), 43-54.
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2004). The Beliefs and Practices of Canadian Teachers about Including Students with Special Needs in their Regular Elementary Classrooms. *Exceptionality Education Canada, 14*, 25-46.

- Jovanović Popadić, A. M. (2016). Inclusive education: Ideas vs reality. *Sinteze - časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 5(10), 35-46. <https://doi.org/10.5937/sinteze0-12363>
- Jury, M., Perrin, A. L., Desombre, C., & Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 101746..
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250-270.
- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65 (Tematski broj), 233-247. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/160178>
- Low, H. M., Lee, L. W., & Che Ahmad, A. (2020). Knowledge and attitudes of special education teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(5), 497-514.
- Mahony, C. (2016). Assessing teachers' attitudes towards inclusive education within an urban school district in Ireland.
- Maksimović, J. (2018). Inkluzivno obrazovanje–teorijsko metodološke osnove i praktična realizacija. *Розділ і актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти*, 77.
- Memisevic, H., Dizdarevic, A., Mujezinovic, A., & Djordjevic, M. (2021). Factors affecting teachers' attitudes towards inclusion of students with autism spectrum disorder in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
- Nikčević-Milković, A. i Jurković, D. (2017). Stavovi učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije o provedbi odgojno-obrazovne inkluzije. *Školski vjesnik*, 66 (4.), 527-555. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/193668>
- Rajotte, É., Grandisson, M., Hamel, C., Couture, M. M., Desmarais, C., Gravel, M., & Chrétien-Vincent, M. (2022). Inclusion of autistic students: promising modalities for supporting a school team. *Disability and Rehabilitation*, 1-11.
- Roberts, J. M., Keane, E., & Clark, T. R. (2008). Making inclusion work: Autism Spectrum Australia's satellite class project. *Teaching Exceptional Children*, 41(2), 22-27.
- Subotić, S., Anđić, B. (2016). Priručnik za upitnik stavova o inkluziji – SINKL 2.0. Banjaluka, BiH: NVO „Persona“; Preuzeto sa <http://personapsiho.com/wp-content/uploads/2015/03/SINKL2.pdf>
- Thomas, M. K. E., & Whitburn, B. J. (2019). Time for inclusion?. *British Journal of sociology of Education*, 40(2), 159-173.
- Tomić, K. N., & Milić, J. (2014). Child with autism in inclusive educational setting. *Sinteze-časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 3(6), 87-97.

- Vilotić, S. (2014). Uloga i kompetencije nastavnika u inkluzivnom nastavnom procesu. *Nova škola*; 9(1). Preuzeto: 22.9.2020. https://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/web_portal/07/Razredna%20nastava/Sladjana%20Vilotic/Strucni%20radovi/Originalan%20naucni%20rad%20Uloga%20i%20kompetencije%20nastavnika%20u%20inkluzivnom%20nastavnom%20procesu.pdf
- Waterhouse, L. Y. N. N. (2013). *Rethinking autism. Variation and complexity*. 1st ed. London, Waltham, MA.
- Zobenica, A., Kolundžija, K. (2019). Menjaju li se stavovi nastavnika prema inkluziji?. *Pedagoška stvarnost*, 65(2), 177-85.