



УТИЦАЈ ИСКУСТВА И ОБУЧЕНОСТИ НАСТАВНИКА НА ЊИХОВЕ СТАВОВЕ ПРЕМА ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ СА ОШТЕЋЕЊЕМ ВИДА У СРЕДЊИМ ШКОЛАМА

*Бранка Јаблан**

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

Зорана Јолић Марјановић

Филозофски факултет, Београд

Александра Грбовић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

Апстракт. Инклузија, као савремена образовна тенденција, изазива велику пажњу истраживача и у том смислу постоје бројне студије које се баве различитим аспектима овог процеса. Циљ рада био је да се испита да ли *искуство* у раду са децом оштећеног вида и *обученост* за рад са децом са сметњама у развоју доводе до разлика у наставничким оценама: (а) проблема са којима се суочавају деца са оштећењем вида у редовној школи и (б) припремљености редовне школе за инклузивно образовање ове групе деце. Узорак су чинила 63 наставника редовних средњих школа: 54% је имало претходно искуство у раду са децом оштећеног вида, а 42.9% је прошло обуку за рад са децом са сметњама у развоју. Резултати двофакторске анализе (ANOVA) сугеришу да искуство и обученост наставника имају независан ефекат на добијене оцене. Наставници, који имају искуство у раду с децом оштећеног вида, проблеме прилагођавања и уклапања ученика у школску средину, испуњавање захтева обавезног курикулума и едукованост наставника, оцењују значајно нижим оценама, а припремљеност школе када је реч о обучености наставничког кадра значајно вишом оценом од наставника који немају ово искуство. Наставници обучени за рад с децом са сметњама у развоју проблеме ученика у реализацији обавезног курикулума оцењују нижом оценом, а обученост наставника, прилагођеност ученика и наставних средстава значајно вишим оценама од наставника без претходне обуке. Добијени налази указују да искуство и обученост наставника имају значајног удела у спремности наставника за инклузивно образовање.

Кључне речи: инклузија, искуство и обученост наставника, деца са оштећењем вида.

Увод

Актуелни Закон о основама система образовања и васпитања („Службени гласник Републике Србије”, 12/72/2009/09), пратећи савремене обра-

* E-mail: jablanb@vektor.net

зовне трендове, прописује инклузивно школовање ученика са сметњама у развоју. Тиме се и у нашој средини фокус стручних расправа с питања оправданости помера на питање начина на који инклузија може бити успешно спроведена, а наставници у редовним школама стављају се у позицију да обезбеде одговарајућу подршку ученицима који имају различите образовне потребе. Тачније, наставници су позвани да овладају знањима и компетенцијама које ће им омогућити да разумеју и у организацији учења уваже јединственост и особености које дете уноси у процес образовања. Претпоставља се да начин и степен ентузијазма с којим ће наставници одговорити на овај изазов зависе како од ставова просветних радника према деци са сметњама у развоју и инклузији уопште, тако и од системске подршке која ће им у инклузивном процесу бити пружена. Налази бројних истраживања (Norwich, 1994; Avramidis & Norwich, 2002; Loreman, 2007; Đević, 2009) недвосмислено упућују на закључак да су позитивни ставови наставника кључни чинилац успешне инклузије, подробније изучавање ставова наставника према инклузији као и чинилаца који утичу на њихово формирање, намећу се као важна истраживачка питања и у нашој средини.

*Фактори који учествују у формирању ставова наставника
према инклузији*

Према прегледу и анализи налаза страних истраживања издвојене су три категорије варијабли од којих зависи природа ставова наставника према инклузији: варијабле везане за дете, варијабле везане за наставника и варијабле везане за контекст/окружење (Avramidis & Norwich, 2002).

Варијабле које се односе на ученике. На ставове наставника према инклузији значајно утичу *врста и степен ометености детета*. Према метаанализи (Avramidis & Norwich, 2002), наставници обично имају нешто позитивнији став према инклузији деце са физичким и сензорним сметњама, него према укључивању ученика који се суочавају са тешкоћама у учењу и понашању. Њихова спремност да одговоре на захтеве инклузије је већа када ученици имају блаже сметње, без обзира на врсту оштећења, пошто лакши облици не захтевају додатну обуку за рад или посебне вештине управљања разредом.

Налази других истраживања, међутим, сугеришу да наставници изражавају значајан отпор према инклузији деце оштећеног вида (на пример, Horne, 1983; Bowman, 1986), пре свега, зато што рад са њима захтева знања и вештине које се не могу лако и брзо савладати (Eiserman *et al.*, 1995; Buysse *et al.*, 1996; Stoiber *et al.*, 1998). Јаблан и сараднице

(2010) сматрају да у основи овог става стоји веровање наставника да је дете са сметњама у развоју мање способно за учење и партиципацију у групи вршњака. Наиме, дете се посматра само у односу на проблем који има, док се личност у целини и бројни потенцијали које дете поседује у доменима у којима нема развојних тешкоћа занемарују. Међутим, неки истраживачи истичу да почетни негативни став наставника може бити ублажен и измењен директним или индиректним контактом са ученицима оштећеног вида (Wall, 2002).

Досадашња истраживања у нашој средини нису у потпуности сагласна с претходним закључцима, бар када је реч о врсти сметњи у развоју. Истраживање Хрњице и Сретенов (2003) показује да наставници испољавају упадљиву неспремност за рад с децом оштећеног слуха и вида (37%-61% неспремних у зависности од региона), док је у истраживању спроведеном у панчевачким основним школама и предшколским установама, мање од 2% испитаника изразило спремност да прими слепо дете у своју групу/одељење (Todorović i sag., 2003). У истраживању које су спровели Ковачевић и Радовановић (2005) највећи проценат наставника (65.1%) сматра да у редовне разреде могу да се укључе само деца с лакшим облицима сметњи, блажим емоционалним проблемима и лакшим облицима сензорних оштећења, а свега 3.2% наставника верује да ова деца могу потпуно да се укључе у редовне разреде без обзира на врсту и степен сметње. У студији коју је реализовала Ђевић (2009), већина наставника (84.4%) има подржавајући став према иницијативи да се ученици са сметњама у развоју укључе у редовне школе, а више од половине (58.5%) сматра да је у том процесу неопходан селективан приступ према врсти и степену саме сметње.

Варијабле које се односе на наставнике наставника. Према расположивим подацима, значајну улогу у односу према инклузији имају следеће одлике наставника: пол, године живота и дужина радног стажа, ниво образовања у коме су наставници радно ангажовани, искуство у раду и обученост за рад са децом која имају сметње у развоју.

Налази истраживања о деловању ових варијабли, међутим, нису једнозначни (Avramidis & Norwich, 2002): неки сугеришу да наставнице имају позитивнији став од наставника, док у другима полне разлике нису регистроване; млађи наставници (с мање искуства у раду) према мишљењу неких аутора имају позитивнији став од старијих колега; у већини истраживања позитивнији однос према инклузији имају наставници који подучавају ниже разреде, пошто су фокусирани на дете у целини уместо на предмет; најчешће, претходно искуство у раду са ученицима са сметњама у развоју доприноси развоју позитивних ставова

код наставника, али је у неким истраживањима оно имало сасвим супротан ефекат; адекватна обука и веровање да сметња настаје у интеракцији појединца и средине (односно да она није инхерентно својство појединца) у већини истраживања били су повезани са позитивнијим ставовима према инклузији.

Налазе домаћих истраживања одликује једнак степен неусаглашености. У неким студијама утврђено је да највећи отпор према инклузији изражавају предметни наставници (Hrnjica i Sretenov, 2003), док је у другима негативан став био једнако изражен и код предметних и код наставника разредне наставе (Ковачевић i Radovanović, 2005). Када је реч о утицају радног искуства на ставове, истраживање Хрњице и Сретенов (2003) показује да су наставници с дужим радним стажом имали негативан став према инклузији, на супрот њиховим колегама с мање искуства у раду. Супротно томе, у истраживању које су спровели Калива и сарадници (Kalyva *et al.*, 2007) отпор према инклузији био је посебно изражен код наставника с мање искуства у раду, што су аутори студије приписали недостатку знања, вештина и искуства. Ово тумачење поткрепљују и налази Грбовић и сарадница (2008) које су реализовале истраживање у средњој медицинској школи у којој се школују ученици оштећеног вида у посебним одељењима. Иако су готово сви наставници имали краћу едукацију за рад са ученицима оштећеног вида, већина их је сматрала да је самостално проналажење начина да приближе наставне садржаје ученицима за њих било драгоцено позитивно искуство. У складу с тим, наставници су све аспекте сопствене обучености за рад оценили највишим, а припремљеност саме школе за инклузију значајно нижим оценама. Поменути налаз може бити протумачен двојако. Или су у оцени сопствених компетенција наставници били субјективни, или је кључ успешне инклузије у наставницима који су искусни и мотивисани, а не у другим условима рада у школи. Резултати истраживања показују да се ови наставници у раду првенствено ослањају на сопствену педагошку мотивацију за рад са децом оштећеног вида, што је уједно и предуслов квалитетног испуњавања њихове улоге.

Станимировић (2008), такође, истиче значај мотивације наставника и на основу интервјуа са слепима идентификује предикторе успеха ученика с оштећењем вида у редовној школи: позитивне ставове наставника, личност наставника (ентузијазам, емпатија и разумевање), труд наставника да прилагоди наставу потребама ученика и коришћење адаптираних наставних средстава и материјала.

Контекстуалне варијабле. Однос запослених према укључивању деце са сметњама у развоју у редовне школе умногоме зависи од посто-

јећи *физичких* и *људских ресурса*. Наставници су спремнији да прихвате инклузију и одговоре на њене захтеве, онда када је она подржана физичким (доступност простора, асистивне технологије и слично) и људским ресурсима – подршка директора, специјалних едукатора, родитеља, персоналних асистената (Avramidis & Norwich, 2002).

Према налазима домаћих истраживања, расположивост физичких и људских ресурса у редовним школама за рад с ученицима са сметњама у развоју је изузетно ниска: нема адекватних наставних средстава и уџбеника, као ни просторних решења за кретање деце у оквиру школе (Grbović i sar., 2008; Jeremić i Ćuk, 2007; Hrnjica i Sretenov, 2003). Поред тога, већина наставника нема прилику да сарађује са дефектолозима (Grbović i sar., 2008; Kovačević i Radovanović, 2005).

У целини гледано, наставници у Србији имају нешто негативнији став према инклузији од њихових колега у иностранству (Kalyva *et al.*, 2007). Иако подржавају инклузију с хуманистичког аспекта, наставници испољавају сумње у сопствену компетентност и академска постигнућа деце са сметњама у развоју у редовној школи. Иако је у нашој средини однос наставника према инклузији деце са оштећењем вида углавном негативан, претходни налази сугеришу да *искуство у раду* и *обученост за рад* са слепим и слабовидим ученицима могу представљати важне чиниоце у формирању позитивног става према образовању ове деце у редовној школи. У складу са тим дефинисан је и основни циљ нашег истраживања.

Методологија истраживања

Предмет истраживања. Како је објективна анализа припремљености редовних школа за рад са ученицима оштећеног вида предуслов успешне инклузије, на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију смо покренули пројекат „Процена спремности средњих школа за инклузивно образовање деце с оштећењем вида“. Поред процене спремности школе за развијање инклузивне праксе, део пројекта односио се на испитивање ставова наставника према укључивању деце са оштећењем вида у редовне школе.

Основни циљ дела истраживања о чијим налазима саопштавамо у овом раду, био је да испита да ли *искуство наставника* у раду с ученицима оштећеног вида доводи до разлика у оцени: (а) проблема са којима се суочава ова група ученика у редовној школи и (б) припремљености редовне школе за њихово образовање. Додатно нас је интересовало да ли се *пролазак кроз обуку за рад са ученицима оштећеног вида* из-

дваја као фактор који доводи до разлика у оценама испитиваних наставника.

Узорак. У истраживању су учествовала 63 наставника из четири средње школе у Београду: Средње медицинске школе (23.8%), Филолошке (19%), Земунске (27%) и Десете (30.2%) гимназије. У Средњој медицинској школи се унутар посебних одељења, образују ученици са оштећењем вида за занимање Физиотерапеутски техничар оштећеног вида. Ученици се образују по редовном наставном плану и програму (уједначавање плана, програма и диплома за ученике са оштећењем вида и ученике типичног развоја извршено је 2009. године), а посебне модификације програма односе се само на две процедуре коришћења нискофреквентних струја у рехабилитацији. Наставу из општих предмета изводе професори предметне наставе, а стручну наставу лекари специјалисти, лекари опште праксе, виши физиотерапеути, више медицинске сестре. У школи је на месту сарадника запослен и тифлолог са 50% радног времена. Школа је опремљена савременом компјутерском технологијом, поседује програме са звучним излазом и Брајев штампач, а ученици имају могућност да снимају предавања наставника. На Брајевом писму постоји уџбеник из анатомије, док је анатомски атлас увеличан на формат А3. Комплетна лектира је снимљена на компакт дискове. Земунску гимназију је у тренутку истраживања похађао један, док су у Филолошкој гимназији била три ученика оштећеног вида (у различитим одељењима). У овим школама ученици са оштећењем вида раде према редовном наставном плану и програму и могу да снимају предавања наставника, али школе немају посебна помагала нити асистивну технологију за рад са њима. У Десетој гимназији у време испитивања није било деце са оштећеним видом.

Табела 1: Приказ структуре узорка с обзиром на претходно искуство наставника и едукацију пре и након запошљања

Школа		Претходно искуство			Обука у току школовања			Обука након запошљања		
		Да	Не	Σ	Да	Не	Σ	Да	Не	Σ
Средња медицинска	N	15	0	15	4	11	15	14	1	15
	%	100	0	100	26.7	73.3	100	93.3	6.7	100
Филолошка гимназија	N	12	0	12	4	8	12	1	11	12
	%	100	0	100	33.3	66.7	100	8.3	91.7	100
Земунска гимназија	N	7	10	17	3	14	17	1	16	17
	%	41.2	58.8	100	17.6	82.4	100	5.9	94.1	100
X гимназија	N	0	19	19	4	15	19	3	16	19
	%	0	100	100	21.1	78.9	100	15.8	84.2	100
Σ	N	34	29	63	15	48	63	19	44	63
	%	54	46	100	23.8	76.2	100	30.2	69.8	100

N – број испитаника; Σ – укупно.

Претходно искуство у раду са ученицима оштећеног вида имала су 34 (54%) наставника, 15 (23.8%) је прошло едукацију за рад са децом ометеном у развоју у току факултетске обуке, док је 19 (30.2%) испитаника кроз ову врсту обуке прошло након запослења. Структура узорка, с обзиром на претходно искуство наставника у раду и обученост за рад с ученицима са сметњама у развоју, приказана је у Табели 1.

Као што видимо наставници из различитих школа се (независно од искуства у раду са ученицима оштећеног вида) не разликују у почетној (факултетској) припреми за рад са ученицима са сметњама у развоју, него у обуци која следи након запослења, у коју се систематски укључују наставници из Средње медицинске школе. Из ове школе 93.3% наставника је стекло додатну едукацију у трајању од 10 сати на семинару „Професионално усавршавање наставника средњих школа за рад са ученицима оштећеног вида“, 2007. године. Семинар је организовао Центар за примењену психологију, Друштва психолога Србије. На семинару су обрађене следеће теме: *Карактеристике адолесцентног развоја особа са посебним потребама, Најефикаснији персонални приступ у раду са ученицима оштећеног вида, Методика рада са ученицима оштећеног вида – базични принципи, Инклузија – појам, предности, предуслови и Ставови према инклузији*. Од пет предвиђених тема, само две су биле директно усмерене на рад са децом оштећеног вида. На питање, *Да ли оваква врста едукације задовољава потребе вашег рада у пракси*, само један наставник је одговорио позитивно. Међутим, потребно је јасније истаћи да наставници Средње медицинске школе имају донекле другачије искуство у раду са слепом и слабовидом децом од наставника у осталим школама, пошто раде са одељењима у којима су искључиво ученици оштећеног вида. Оба податка биће узета у обзир приликом обраде и тумачења добијених резултата.

Инструменти. Подаци су прикупљени упитником који је конструисан за потребе овог истраживања. Наставници су одговарали на питања о личном искуству у раду с ученицима са сметњама у развоју и едукацији за рад са том групом деце. Већина питања у упитнику односи се на то како наставници оцењују различите проблеме са којима се суочавају ученици оштећеног вида у школи и на припремљеност саме школе и наставника за образовање ових ученика. Испитаници су израженост наведених проблема и степен припремљености школе за инклузију оцењивали на петостепеној скали Ликертовог типа.

Обрада података. Прикупљени подаци обрађени су уз помоћ програмског пакета *SPSS for Windows*, верзија 14.0. Постављена истраживачка питања упутила су нас на примену двофакторске анализе вари-

јансе у којој су искуство и обученост за рад са ученицима оштећеног вида биле посматране као независне, а оцене проблема и припремљености школе за рад са овом групом деце као зависне варијабле. Одабрана статистичка техника омогућила нам је да добијемо увид у појединачни, али и заједнички удео независних у дефинисању вредности овако одређених зависних варијабли.

Резултати истраживања

Проблеми са којима се у редовној школи суочавају ученици оштећеног вида – ефекти искуства и обучености наставника. Наставници су оценама од 1 (немају тешкоћа) до 5 (имају значајне тешкоће) оцењивали израженост одређених група проблема са којима се (према њиховом мишљењу) у редовној школи могу сусрести ученици оштећеног вида. Дескриптивне вредности, с обзиром на искуство у раду с децом оштећеног вида и обученост за рад са њима, приказане су у Табели 2.

Табела 2: Аритметичке средине и стандардне девијације оцена проблема са којима се суочавају ученици оштећеног вида током школовања

Проблеми у школовању	Искуство у раду са ученицима оштећеног вида		Обученост за рад са ученицима оштећеног вида	
	С искуством АС (СД)	Без искуства АС (СД)	Обучен АС (СД)	Необучен АС (СД)
Прилагођавање и уклапање	2.88 (.992)	3.48 (1.201)	3.12 (1.033)	3.13 (1.196)
Реализација обавезног курикулума	2.91 (.965)	3.86 (.889)	2.92 (.796)	3.60 (1.133)
Адекватна обука наставника	3.15 (1.209)	4.05 (1.090)	3.15(1.156)	3.80 (1.243)
Доступност уџбеника и школског простора	3.58 (1.300)	4.43 (.811)	3.50(1.285)	4.23 (1.040)
Прихваћеност од стране вршњака	2.42 (1.251)	2.68 (1.393)	2.56(1.193)	2.50 (1.408)

АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација.

Преглед дескриптивних мера показује да се код наставника са претходним искуством и без претходног искуства у раду са слепим и слабовидим ученицима бележи истоветан редослед оцена изражености наведених проблема: обе групе наставника сматрају да ученици оштећеног вида имају највише тешкоћа у прибављању одговарајућих уџбеника и наставних средстава, док као најмање изражене опажају проблеме у успостављању односа са вршњацима без оштећења вида.

Резултати двофакторске анализе варијансе¹ (Табела 3), међутим, показују да се статистички значајан ефекат искуства на оцене наставника бележи у две од пет група проблема: наставници који нису имали прилику да подучавају ученике са оштећењем вида њихове проблеме оцењују статистички значајно вишим оценама када је реч о прилагођавању и уклапању у школску средину и обучености наставника за рад са слепом и слабовидом децом. Вредност квадрираних парцијалних ета коефицијената (у даљем тексту: Ета) указују на проценат варијабилитета који искуство наставника објашњава у добијеним оценама: 7.7% оцене прилагођавања и уклапања у школску средину и 9.1% оцене обучености наставника. Додатно, резултати т-теста за независне узорке показују да се две групе наставника значајно разликују и у оцени могућности ученика оштећеног вида да одговоре на захтеве обавезног курикулума: наставници без искуства ове проблеме опажају као значајно веће ($t(47.623) = -3.783; p < .01$).

Табела 3: Двофакторска анализа варијансе за оцене проблема са којима се ученици оштећеног вида суочавају у школовању

Проблеми у школовању*	Искуство				Обученост				Искуство*Обученост			
	F	df	p	η^2	F	df	p	η^2	F	df	p	η^2
Прилагођавање и уклапање	4.35	1.52	.042	.077	.45	1.52	.507	.009	.01	1.52	.910	.000
Адекватна обука наставника	5.22	1.52	.026	.091	1.24	1.52	.271	.023	.07	1.52	.788	.001
Доступност уџбеника и школског простора	3.61	1.50	.063	.067	2.23	1.50	.142	.043	.01	1.50	.917	.000
Прихваћеност од стране вршњака	.23	1.51	.636	.004	.00	1.51	.990	.000	1.54	1.51	.220	.029

* Из приказа су изузети резултати за проблеме у реализацији обавезног курикулума, због већ поменутих резултата Левеновог теста.

F – вредност F коефицијента; df – број степени слободe; p – значајност добијеног F коефицијента; η^2 – процена висине ефекта.

Када се изврше додатна поређења унутар групе наставника која има претходно искуство у раду с ученицима оштећеног вида, резултати анализе варијансе показују да између наставника који раде са читавим одељењима слепих и слабовидих ученика и оних који у разреду раде са једним учеником с овим типом оштећења постоје извесне разлике. На-

¹ Као предуслов примене двофакторске анализе АНОВА, Левеновим тестом испитана је хомогеност варијансе. Вредност Левеновог коефицијента показала се значајном у случају оцена проблема у реализацији обавезног курикулума. Стога смо се, када је реч о овом проблему, у разматрању резултата ослањале на налазе т-теста за независне узорке за случај нехомогених варијансе.

ставници који раде с већом групом ученика проблеме везане за обученост наставника оцењују нижом ($F(1.41)=8.371$; $p < .01$), а проблеме које ови ученици имају у односима са вршњацима здравог вида значајно вишом оценом ($F(1.40)=5.965$; $p < .05$).

Дескриптивни параметри оцена проблема наставника који су прошли и оних који нису прошли кроз обуку за рад с децом са сметњама у развоју (Табела 2) показују да, и у овој подели, обе групе наставника опажају као најизраженије проблеме у прибављању одговарајућих уџбеника и наставних средстава, а као најмање изражене оне који се тичу вршњачких односа ученика са оштећењем вида.

Двофакторска анализа варијансе (Табела 3), упркос нешто вишим оценама наставника без обуке за скоро све наведене проблеме, није издвојила статистички значајан ефекат обучености наставника на испитиване проблеме. Резултати т-теста за независне узорке, међутим, указују на значајну разлику у оцени проблема у реализацији захтева које поставља обавезни курикулум – наставници који нису прошли обуку опажају потенцијалне проблеме у овом аспекту школовања као значајно израженије ($t(51.918)=-2.613$; $p < .05$).

Коначно, резултати двофакторске анализе нису издвојили ниједан статистички значајан ефекат интеракције искуства и обучености наставника на оцене изражености наведених проблема (Табела 3)². Тиме се сугерише независност деловања ове две варијабле (искуства и обучености) на забележене оцене.

Табела 4: Аритметичке средине и стандардне девијације оцена припремљености школе за рад са ученицима оштећеног вида

Аспект припремљености школе	Искуство у раду са ученицима оштећеног вида		Обученост за рад са ученицима оштећеног вида	
	С искуством АС (СД)	Без искуства АС (СД)	Обучен АС (СД)	Необучен АС (СД)
Обученост наставника	2.84 (1.298)	1.64 (1.036)	3.21 (1.179)	1.67 (1.021)
Адаптација уџбеника и наставних средстава	2.12 (1.066)	1.58 (1.206)	2.40 (1.080)	1.51 (1.067)
Опремљеност школе асистивне технологијом	1.91 (.866)	1.85 (1.156)	1.96 (.889)	1.83 (1.071)
Адаптација школског простора за кретање	2.18 (.917)	2.32 (1.314)	2.42 (.929)	2.12 (1.200)

АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација.

² Из овог закључка се изузимају проблеми у реализацији обавезног курикулума, због неоправданости примене двофакторске анализе АНОВА у провери значајности разлика у овим оценама наставника.

Припремљеност редовне школе за образовање ученика са оштећењем вида: ефекти искуства и обучености наставника. Наставници су на скали од 1 (није нимало припремљена) до 5 (у потпуности је припремљена) оценили припремљеност школе (у којој раде) за школовање ученика са оштећењем вида. Аритметичке средине и одговарајуће стандардне девијације оцена које дају наставници са искуством и без искуства у раду са овим ученицима приказане су у Табели 4. Обе групе наставника припремљеност школе за рад с ученицима оштећеног вида оцењују доста ниским оценама (све ниже од 3.00).

Резултати двофакторске анализе варијансе³ (Табела 5) показују да се статистички значајан ефекат искуства наставника бележи само када је реч о оцени обучености наставника за рад са ученицима оштећеног вида. Наставници који су стекли извесно искуство у раду са овом групом ученика обученост оцењују значајно вишом, према умереном оценом ($AC=2.84$). Према вредности $E\eta^2$ искуство наставника објашњава 10.5% варијабилитета у оцени обучености наставника за рад са слепим и слабовидим ученицима. Додатно, резултати t -теста за независне узорке нису показали значајну разлику када је реч о оцени адаптивности школског простора за кретање ($t(40.810) = -.449$; $p = .656$).

Табела 5: Двофакторска анализа варијансе за оцене припремљености школе за рад са ученицима оштећеног вида

Аспекти припрем. школе*	Искуство				Обученост				Искуство*Обученост			
	F	df	p	η^2	F	df	p	η^2	F	df	p	η^2
Обученост наставника	6.24	1.53	.016	.105	8.91	1.53	.004	.144	3.01	1.53	.089	.054
Адапт. уџб. и наставних средстава	1.24	1.56	.270	.022	4.14	1.56	.047	.069	1.41	1.56	.240	.025
Опремљ. школе асист. технологијом	.043	1.56	.836	.001	.065	1.56	.800	.001	.194	1.56	.662	.003

* Из приказа су изузети резултати за оцене адаптивности школског простора за кретање, због већ поменутих резултата Левеновог теста. F – вредност F коефицијента; df – број степени слободe; p – значајност добијеног F коефицијента; η^2 – процена висине ефекта.

Када упоредимо оцене припремљености унутар групе наставника који имају искуство у раду с ученицима оштећеног вида, наново бележимо значајне разлике. Наставници који раде с већим бројем ученика дају

³Левеновим тестом утврђена је хомогеност варијансе за све оцењиване аспекте припремљености школе, осим за оцену адаптивности школског простора за кретање. Стога се, у коментарисању разлика у оценама овог аспекта припремљености, у обзир узимају резултати t -теста за независне узорке (случај нехомогених варијанси).

више оцене за све аспекте припремљености школе, при чему разлика у оценама достиже ниво статистичке значајности у случају: (а) обучености наставника ($F(1, 38)=45.136, p<.001$), (б) адаптираности уџбеника и наставних средстава ($F(1, 41)=13.810, p=.001$) и (в) прилагођености школског простора ($F(1, 40)=8.496, p<.01$). Када се, пак, погледају дескриптивни параметри наставника који су обучени за рад с ученицима оштећеног вида и оних који нису, бележи се нешто већа неуједначеност оцена (Табела 4).

Двофакторском анализом варијансе се издвајају два статистички значајна ефекта обучености на оцене припремљености школе да одговори на захтеве школовања деце са оштећеним видом (Табела 5), и то када је реч о обучености самих наставника за рад са ученицима који имају оштећен вид и прилагођености уџбеника и наставних средстава њиховим потребама. У оба случаја, значајно више (иако умерене) оцене дали су наставници који су прошли кроз неки вид обуке у току школовања и/или након запослења. Вредности F -е показују да обученост наставника објашњава 14.4% варијабилитета управо у оцени припремљености наставника за рад са ученицима оштећеног вида, док када је реч о оцени прилагођености уџбеника и наставних средстава, варијабла обучености објашњава 6.9% варијабилитета. Ни у овом случају, додатним t -тестом за независне узорке, нису утврђене разлике у наставничким оценама адаптираности школског простора за кретање ($t(44.467)=1.096; p=.290$).

Удружено дејство (интеракција) искуства и обучености наставника на оцене припремљености школе за рад са слепим и слабовидим ученицима није забележено (Табела 5). И искуство и обученост независно делују на утврђене разлике.

Дискусија и закључак

Резултати истраживања показују да искуство у раду с ученицима оштећеног вида има статистички значајан ефекат на наставничко виђење проблема ове групе деце, али не и припремљености саме школе за образовање слепих и слабовидих. Оцене изражености проблема су значајно више у три од пет оцењиваних домена код наставника без искуства (прилагођавање и уклапање у школску средину, одговарање на захтеве редовног курикулума, обученост наставника), а ниже су само у домену припремљености школе који се тиче обучености самих наставника. Преглед проблема у којима наставници без искуства дају више оцене и аспеката припремљености школе за који дају ниже оцене наводи на

закључак да у основи њихове процене стоји сумња у: (а) капацитете ученика оштећеног вида да одговоре на захтеве које намеће инклузија и (б) сопствену компетентност да одговоре на специфичне образовне потребе ове деце.

Уколико се, пак, усмеримо на специфичност искуства у раду с ученицима оштећеног вида који имају наставници у Средњој медицинској школи у односу на њихове колеге из Филолошке и Земунске гимназије, налазимо да континуирани рад с већим бројем ученика оштећеног вида доприноси јачању самопоуздања наставника – ови наставници сопствену припремљеност оцењују значајно вишом оценом. Добијену разлику смо пре склоне да припишемо свесном напору који су ови наставници, у дужем временском периоду, морали да уложе у прилагођавање наставних садржаја и метода потребама деце која имају оштећен вид, него додатној обуци кроз коју су они били у прилици да прођу. Истовремено, наставници Средње медицинске школе опажају проблеме ученика оштећеног вида у интеракцији са вршњацима типичног развоја као знатно израженије. Објашњење ове разлике крије се управо у различитом контексту у коме се ученици школују. Наиме, у Средњој медицинској школи ученици оштећеног вида издвојени су у посебна одељења при редовној школи, док су у Филолошкој и Земунској гимназији ученици интегрисани у редовна одељења. Јасна импликација овог налаза јесте да укључивање слепе и слабовиде деце у разреде с вршњацима, који немају оштећење вида, доприноси успостављању боље интеракције између две групе деце, док сегрегација у посебна одељења може отежати успостављање ових односа.

Ефекат обучености за рад са слепим и слабовидим ученицима на оцену проблема ове деце у редовној школи се у овој студији показао далеко мањим и статистички незначајним. Наставници без едукације дали су значајно вишу оцену проблемима који се односе на реализацију обавезног курикулума.

Када је реч о оценама припремљености школе за образовање ученика са сметњама у развоју, није забележен значајан ефекат искуства, пошто и наставници са искуством и наставници без њега, у раду са ученицима оштећеног вида, дају релативно ниске оцене за све испитиване аспекте. У оцени припремљености школе за образовање ученика с оштећењем вида забележен је ефекат специфичног искуства наставника који раде с ученицима оштећеног вида. Наставници који раде у Средњој медицинској школи припремљеност школе оцењују вишом оценом од наставника који у разреду имају једног ученика оштећеног вида, у три од четири оцењивана аспекта. Дугогодишња пракса образовања

ученика оштећеног вида је овде, према виђењу наставника, уродила плодом, чиме се сугерише да је припрема људских и физичких ресурса школе за инклузију процес, који захтева дуготрајну припрему и континуирану реализацију.

У оцени припремљености школе забележен је значајан ефекат обуке. Наставници који су прошли едукацију, значајно више оцене дају за обученост наставника и прилагођеност уџбеника и наставних средстава потребама ученика оштећеног вида. Дакле, они боље оцењују управо оне аспекте који у највећој мери зависе од њихове компетентности и залагања.

У целини гледано, добијени налази нас упућују на закључак да адекватна обука наставника доприноси да се они осећају компетентније, док искуство у раду са слепом и слабовидом децом води позитивнијем сагледавању сопствених, али и капацитета ученика оштећеног вида за остваривање прописаних образовних циљева. Поред тога, ови налази потврђују и нашу почетну претпоставку да су искуство и обученост наставника кључни елементи њихове спремности да прихвате филозофију и циљеве инклузивног образовања. Самим тим, упућују и на начине оснаживања наставника као кључних носилаца инклузивног процеса.

Налази овог истраживања указују да краћи курсеви и семинари за наставнике имају позитиван утицај на њихову спремност за рад са децом оштећеног вида. Међутим, стицање посебних методичких знања за рад са децом оштећеног вида вероватно би допринело конкретнијој припремљености наставника за спровођење инклузивне праксе. У планирању будућих семинара потребно је водити рачуна да они буду фокусирани на одређену тему у складу са тренутним потребама наставника и нивоом обучености. Наиме, семинар који су похађали наставници Средње медицинске школе трајао је 10 сати током којих је обухваћено 5 потпуно различитих тема. Питање је колико разноликост понуђених садржаја може да утиче на повећање компетентности за рад, у овом случају, са децом оштећеног вида. Предмет даљих истраживања требало би да буду начини унапређења рада наставника за рад са децом оштећеног вида, као и осмишљавање стратегија за ефикасније учење ове деце у редовној школи.

Напомена. Рад представља део резултата пројекта „Процена спремности средњих школа за инклузивно образовање деце са оштећењем вида“ бр. 3/9 (јануар 2009 - јануар 2010.), чију реализацију је одобрио и финансирао Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Коришћена литература

- Avramidis, E. & B. Norwich (2002): Teachers' attitudes towards integration-inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No. 2, 129-147.
- Bowman, I. (1986): Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation UNESCO study, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 1, No. 1, 29-38.
- Buysse, V., P. Wesley, L. Keys & D.B. Bailey (1996): Assessing the comfort zone of child care teachers in serving young children with disabilities, *Journal of Early Intervention*, Vol. 20, No. 3, 189-203.
- Eiserman, W.D., L. Shisler & S. Healey (1995): A community assessment of preschool providers' attitudes toward inclusion, *Journal of Early Intervention*, Vol. 19, No. 2, 149-167.
- Grbović, A., B. Jablan & R. Korica-Tošović (2008): Inkluzija dece sa oštećenjem vida: vidovi podrške i problemi u praksi; u D. Radovanović (prir.): *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi* (469-481). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Horne, M.D. (1983): Elementary classroom teachers' attitudes toward mainstreaming, *Exceptional Child*, Vol. 30, No. 1, 93-98.
- Hrnjica, S. i D. Sretenov (2003): Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju. Studija nastala u okviru zajedničkog istraživačkog projekta Ministarstva prosvete i sporta, UNICEF-a i Fonda Save the Children UK.
- Dević, R. (2009): Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 41, Br. 2 (367-382). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). *Službeni glasnik Republike Srbije*, 12/72/2009/09. Beograd: JP Službeni glasnik.
- Jablan, B., Kovačević, J. & M. Vujačić (2010): Specifičnosti početne nastave matematike za decu sa teškoćama u razvoju u redovnim osnovnim školama, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 42, Br. 1 (165-184). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Jeremić, J. & D. Čuk (2007): *Položaj mladih sa hendikepom u srednjem obrazovanju*. Beograd: Udruženje studenata sa hendikepom.
- Kalyva, E., D. Gojković i V. Tsakiris (2007): Serbian teacher's attitudes towards inclusion, *International Journal of Special Education*, Vol. 22, No. 3, 30-37.
- Kovačević, J. & I. Radovanović (2006): Pripremljenost nastavnika redovnih škola za inkluzivno obrazovanje, *Beogradska defektološka škola*, 3, 125-136.
- Loreman, T. (2007): Seven pillars of support for inclusive education, *International Journal of Whole Schooling*, Vol. 3, No. 2, 22-38.
- 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*, Vol. 9, No. 1, 91-106.
- Stanimirović, D. (2008): Prediktori (ne)uspeha slepih koji su se školovali u svojoj lokalnoj sredini; u D. Radovanović (prir.): *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi* (429-441). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Stoiber, K.C., M. Gettinger & D. Goetz (1998): Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners beliefs about inclusion, *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 13, No. 1, 107-124.
- Todorović, T., D. Vuković & N. Hanak (2003): *Drugačiji među vršnjacima?! – Stavovi vaspitača i učitelja u Pančevu prema uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe vrtića i škola*. Pančevo: NVO VelikiMali.
- Wall, R. (2002): Teachers' exposure to people with visual impairments and the effect on attitudes toward inclusion, *Review*, Vol. 34, No. 3, 111-119.

Примљено 22.05.2011; прихваћено за штампу 30.01.2011.

Branka Jablan, Zorana Jolic Marjanovic and Aleksandra Grbovic
INFLUENCE OF TEACHER EXPERIENCE AND TRAINING
ON THEIR ATTITUDES TOWARDS EDUCATION OF CHILDREN
WITH IMPAIRED VISION IN SECONDARY SCHOOLS

Abstract

As a contemporary educational tendency, inclusion captures a great deal of attention from researchers, and hence there are numerous studies dealing with various aspects of this process. This paper is aimed at studying whether *experience* in work with children with impaired vision and *training* for work with children with disabilities lead to differences in teacher evaluations of: (a) the problems the children with impaired vision are facing in regular school; (b) readiness of regular school for inclusive education of this group of children. The sample comprised 63 teachers in regular secondary schools: 54% have had previous experience in working with children with impaired vision, while 42.9% attended training for work with children with disabilities. The results of two-factor analysis (ANOVA) suggest that teacher experience and training have an independent effect on their evaluations. Compared to the teachers without experience in work with visually impaired children, the teachers who have had this experience evaluate considerably lower the problems of adaptation and students' fitting in school environment, complying with the demands of compulsory curriculum and the level of teacher education, while they evaluate much higher school readiness when it comes to the level of training of teaching staff. The teachers trained for work with children with disabilities evaluate lower than teachers without previous training the student problems in the accomplishment of the compulsory curriculum and much higher teacher training, adjustment of textbooks and teaching aids. The obtained findings indicate that teacher experience and training play a significant role in teacher readiness for inclusive education.

Key words: inclusion, teacher experience and training, children with impaired vision..

Бранка Јаблан, Зорана Јолич Марјановић и Александра Грбовић
ВОЗДЕЈСТВО ОПЫТА И ОБУЧЕННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ
НА ИХ МНЕНИЯ ОБ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ
С ДЕФЕКТАМИ ЗРЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Резюме

Включенное обучение, как современная тенденция в образовании, вызывает пристальное внимание исследователей, и в этом смысле существуют многочисленные работы, авторы которых занимаются разными аспектами данного процесса. Цель настоящей работы – выявить, приводят ли различия в *опыте* работы с детьми, страдающими дефектами зрения и *обученность* к работе с детьми с осложнениями в развитии, к различиям в оценках преподавателями (а)

трудностей, с которыми сталкиваются дети с дефектами зрения в обыкновенной школе и (б) подготовленности школы ко включенному обучению таких детей. Корпус составили 63 учителя регулярных средних школ, из которых у 54% уже имелся определенный опыт работы с детьми с дефектами зрения, тогда как 42.9% испытуемых прошли подготовку к работе с детьми с осложнениями в развитии. Результаты двухфакторального анализа (ANOVA) показывают, что опыт и обученность учителей имеют независимый эффект на полученные отметки. Учителя, приобретшие опыт работы с детьми с дефектами зрения проблемы адаптации учащихся и их приспособления к школьной среде, исполнение требований обязательных планов и программ и подготовку самих учителей оценивают гораздо более низкой, а подготовленность школы в смысле обученности преподавательского кадра значительно более высокой оценкой, чем учителя, у которых нет такого опыта. Учителя, обученные работе с детьми с осложнениями в развитии проблемы учащихся в реализации требований учебных программ оценивают более низкой оценкой, а обученность учителей, приспособленность учебников и учебных средств значительно более высокой оценкой, чем преподаватели без специальной предварительной подготовки. Полученные результаты приводят к выводу, что опыт и обученность учителей значительно воздействуют на готовность учителей ко включенному обучению.

Ключевые слова: включенное обучение, опыт и обученность учителей, дети с дефектами зрения.