

БАРИЕРИ ЗА ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ: ПРЕГЛЕД НА СТАВОВИТЕ НА СРПСКИТЕ НАСТАВНИЦИ ЗА ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ИЗМИНАТИТЕ 10 ГОДИНИ

Вера РАЈОВИЌ
Оља ЈОВАНОВИЌ

Центар за образование на наставници,
Филозофски факултет,
Универзитет во Белград

Примено: 19. 05. 2013
Прифатено: 03. 09. 2013
UDK: [316.644:37.011.3-051]:37.043.2-056.26/.36-057.874(497.11) "2002/2012"

Резиме

Ова истражување дава компаративен преглед на 15 независно напишани статии за ставовите на наставниците за инклузијата во Србија меѓу 2002 и 2012 година. Исто така, се обидуваме да ги опишеме ставовите на наставниците за инклузивното образование во зависност од видот на посебната потреба, а и главната пречка и бенифитот од успешната инклузија од гледна точка на наставниците што предаваат. Сознанијата покажуваат дека промената на ставовите на наставниците за инклузијата се одвива бавно и покрај бројните реформски промени. Резултатите се дискутираат во две фази, пред и по донесувањето на легислативата за инклузија. Понатаму, прегледот покажува дека наставниците во Србија изразуваат најнегативен став за инклузијата на ученици со сензорни нарушувања во редовните училишта. И покрај отпорот кон инклузијата, наставниците во Србија ја согледуваат придобивката од тоа, нагласувајќи ја важноста од развивање социјални вештини, како и важноста од редуцирање на предрасудите кон луѓето со попреченост. Главна пречка во инклузијата, според наставниците, се недоволното образование и несоодветните програми создадени од стручни лица за наставниците во Србија, нискиот статус на учениците со попреченост меѓу врниците во редовните одделенија и недостатокот на ресурси што ќе ги следат целите на реформите во Србија.

Адреса за кореспонденција:
Вера РАЈОВИЌ
Центар за образование на наставници
Филозофски факултет, Универзитет во Белград
Чика Љубина 18-20, 11000 Белград, Р. Србија
Е-пошта: vrajovic@f.bg.ac.rs

THE BARRIERS TO INCLUSIVE EDUCATION: MAPPING 10 YEARS OF SERBIAN TEACHERS' ATTITUDES TOWARD INCLUSIVE EDUCATION

Vera RAJOVIC
Olja JOVANOVIC

Center for Teacher Education,
Faculty of Philosophy,
University of Belgrade

Received: 19. 05. 2013
Accepted: 03. 09. 2013
Original Article

Abstract

The study provides a comparative review of 15 independently written studies on teachers' attitudes toward inclusion in Serbia between 2002 and 2012. It also attempted to describe teachers' attitudes toward inclusive education depending on the type of special need, as well as the main obstacles and benefits of a successful inclusion from the in-service teachers' point of view. The findings show that shifts in teachers' attitudes toward inclusion are slow despite numerous reform changes. The results are discussed in two stages, first before and then after the inclusion legislation was enacted. Furthermore, the overview showed that teachers in Serbia hold the most negative attitude toward inclusion of students with sensory impairments in mainstream schools. Despite resistance toward inclusion, teachers in Serbia realize its benefits, emphasizing the importance of developing social skills as well as reducing prejudice toward people with disabilities. The main obstacles to inclusion, as teachers perceive it, are insufficient education and inadequate professional development programs for teachers in Serbia, low peer status of children with disabilities in regular classrooms and lack of resources, which is in line with reform goals in Serbia.

Corresponding Address:
Vera RAJOVIC
Center for Teacher Education
Faculty of Philosophy, University of Belgrade
Cika Ljubina 18-20, 11000 Belgrade, Serbia
e-mail: vrajovic@f.bg.ac.rs

Се дискутира за импликациите за понатамошно воведување на реформите, како и за потребата за понатамошни појаснувања во наредните истражувања.

Клучни зборови: инклузивно образование, ставови на наставниците, реформа на политиката

Инклузивно образование во Србија

Претходната декада во Србија беше обележана со напорот за воведување социјална и образовна инклузија на луѓето/децата со посебни образовни потреби (ПОП). Почетно се воведуваа преку независни пилот-проекти поддржани или од Владата (Министерство за образование и Министерство за социјална политика) или од двете најголеми организации за правата на децата – УНИЦЕФ и СЦФ во соработка со релевантни министерства, образовни институции и локални невладини организации.

Во областа на социјалната инклузија се направија големи напори за деинституционализација и за обезбедување грижа преку развивање алтернативни форми на семејство, но образовните реформи за воведување на инклузијата се соочија со поголем предизвик. Сепак, во двете области главните пречки за реформите беа резултат на сегрегациониот модел на школување (1). Имено, пред почетокот на претходната декада, кога започна процесот на деинституционализација, речиси 4000 деца со ПОП живејат во изолирани станбени институции како во азил, а неопределен број во нивните семејства без некаква поддршка (освен основна здравствена грижа) (2). Затоа, овие деца беа невидливи за повеќето членови на општеството. Реформата во социјалните услуги започна во раните години од претходната декада кога беше усвоена Стратегија за развој на социјалната заштита (3), поддржана со бројни проекти. Стратегијата претставува рамка и основа за сите понатамошни иницијативи, вклучувајќи ја реформата во здравствениот систем за детето, нагласувајќи го правото на детето да живее во семејство (биолошко, семејство-посвоител или згрижувачки семејства).

Што се однесува до образовниот контекст, Србија има два вида јавни училишта – специјални и редовни. Сè до 2009 година, овие системи беа јасно одделени и практично не постоеше можност за учениците што се

The implications for further reform implementation are discussed, as well as the need for further clarifications in future research.

Keywords: inclusive education, teacher attitudes, policy reform

Inclusive education in Serbia

The previous decade in Serbia was marked by efforts to bring about social and educational inclusion of people/children with special educational needs (SEN). Initially, it was introduced through independent pilot projects supported either by the government (Ministry of Education and Ministry of Social Policy) or by two of the largest children's rights organizations - UNICEF and SCF in cooperation with relevant ministries, educational institutions and local NGOs.

In the area of social inclusion, great efforts have been made in deinstitutionalization and development of alternative family care provision, but educational reform introducing inclusion posed a bigger challenge. Nevertheless, in both areas the main obstacles to reforms came as a result of the segregated model of schooling (1). Namely, until the beginning of the previous decade, when the deinstitutionalization movement started, nearly 4000 children with SEN had been living in isolated asylum-type residential institutions and non-identified number in their families deprived of any support (except basic health care) (2). Therefore, these children were invisible to most members of society. The reform of social services began in the early years of the previous decade and Social Protection Development Strategy (3) was adopted, supported by numerous projects. The Strategy represented a framework and basis for all further initiatives, including child care system reform emphasizing a child's right to live in a family (biological, adoptive or foster). As for educational context, Serbia has two types of public schools – special and regular. Until 2009, these systems were clearly divided and there was practically no possibility for students enrolled in special schools to be

вклучени во специјалните училишта да бидат трансферирани во редовните училишта, дури и да покажуваа прогрес. Едно истражување спроведено од УНИЦЕФ во 2001 година проценило дека речиси 85% од децата со попреченост во Србија немале пристап до никаква форма на образование (4), но повеќе од 90% од оние што имале биле вклучени во едно од 48-те специјални училишта и во 314 посебни паралели во рамките на јавните училишта (5). Исто така се разликувале и структурните и организациските карактеристики на овие два система. Специјалните училишта биле организирани да се грижат за поединци со специфични потреби (на пример, училиште за глуви/наглуви, со визуелно оштетување, деца со интелектуални тешкотии...) Дополнително, поради централизираната организација, специјалните училишта во Србија се сместени само во големите градови поради што многу деца (од рурални средини, сиромашни) имаат тешкотии да пристапат до нив. Оние што ги посетувале често добивале образование далеку од дома и од луѓето кон кои се многу приврзани (семејството, групите, врстниците...). Но, и покрај тоа, голем број од учениците со попреченост и тешкотии во развојот за коишто не постоеле специјални училишта, посетувале редовни училишта (на пример, ученици со емоционални проблеми, говорни нарушувања) без речиси никаква дополнителна поддршка.

Во споредба со редовните училишта, специјалните училишта користат редуцирана наставна програма со ниски академски очекувања, одделенијата се помали, а училниците добро опремени со асистивна технологија за одреден вид попреченост, додека часовите во училиштата за деца со тешкотии во учењето се редуцирани на 30 минути. Понатаму, почетната обука за наставниците за општо образование и за наставници за специјалното образование, во Србија традиционално е поделена во две различни насоки, коишто се преклопуваат само повремено или воопшто не се преклопуваат. Наставниците за општо образование се обучени за работа со деца со типичен развој, па дури и факултетите што се традиционално означени како „наставни“ (како што се педагошка академија, филолошки факултет, математички факултет) нудат спорадични курсеви за справување со инклузивното образование и со де-

transferred to regular schools, even if they showed progress. A study conducted by UNICEF in 2001 estimated that nearly 85% of children with disabilities in Serbia had no access to any form of education (4), but more than 90% of those who did, were enrolled in one of 48 special schools and 314 special classes in public schools (5).

Structural and organizational characteristics of these two systems also differed. Special schools were organized to cater to individuals with specific needs (for example, schools for deaf/hard-of-hearing, visually impaired, children with intellectual difficulties...). In addition, due to centralized organization, special schools in Serbia are located only in big cities which is why many children (rural, poor) found it difficult to access them. Those who attended them were often educated far from home and from people to whom individuals are strongly attached (family, peer groups...). But, despite this, a large number of students with disabilities and developmental difficulties for whom there were no special schools attended mainstream schools (for example, students with emotional difficulties, language disorders) without almost any additional support. Compared to regular schools, special schools use a reduced curriculum with low academic expectations, classes are smaller and classrooms well equipped with assistive technology for a particular type of disability, while classes in schools for children with learning difficulties are reduced to 30 minutes. Furthermore, initial training of general education and special education teachers in Serbia has traditionally been divided into two different routes, which intersect only occasionally or not at all. General education teachers were trained to work with children who have typical development and even the faculties that are traditionally labelled as “teaching” (such as Teacher Training Faculty, Faculty of Philology, Faculty of Mathematics) sporadically offered courses dealing with inclusive education and children with SEN. Thus, teachers believed that they were not prepared to work with or did not have the competencies to teach SEN students. On the other hand, special educators were narrowly

цата со ПОП. Поради тоа наставниците веруваат дека тие не се подготвени за работа со ученици со ПОП или дека немаат доволно компетенции да предаваат на ученици со ПОП. Од друга страна, специјалните едукатори се тесно насочени да подучуваат деца со посебни потреби и преодминантно се подготвуваат повеќе за клиничка работа отколку за училишна практика.

Во гореспоменатиот контекст, во септември 2009 година беше усвоен *Законот за основите на образовниот систем (ЗООС)* (6) и се смета дека претставува почетник во системската имплементација на инклузивното образование во Србија. ЗООС ги воведува рамноправноста и пристапноста до образование за сите деца (член 3) и им го гарантира на родителите правото на избор на образование за нивното дете во согласност со видот или нивото на поддршка што му е потребна. Мерките за поддршка на децата од ранливите социјални групи, предвидени со ЗООС, опфаќаат позитивни дејствија и воведување услуги за личен асистент и педагог (член 117), како и право на дополнителна поддршка во образованието на сите нивоа, обезбедена со задолжителен индивидуален образовен план (член 77).

Останатите законски и подзаконски акти, како и прирачници треба да ја обезбедат имплементацијата на законот. За темата на оваа студија, важни се два подзаконски акта. Прво, *Правилникот за дополнително образование, здравствена и социјална поддршка за детето и ученикот* има цел да ги реформира оценките и процедурата за препораки (7). Второ, *Правилникот за детален водич за одредување на правото на индивидуален образовен план (ИОП)*, неговата имплементација и евалуација го определува ИОП како алатка за поддршка во учењето деца со попречености во редовните паралели во општинското училиште и нивна потполна интеграција во врничките заедници (8). Ова ново законодавство ги одразува напорите на властите да обезбедат а) промена од приодот за категоризација во приод за проценка на потребите и б) одлука за обезбедување неопходна поддршка спротивно на поставеноста што ги опфаќа главните одлуки од порано. Важноста за законодавството што го поддржува инклузивното образование за да може успешно да се воведи, е прикажана емпириски. На пример четиринаесетте национални студии на Bowman (9), вклучувајќи

trained to teach children with specific needs and were predominantly prepared for clinical work rather than classroom practice.

In the aforementioned context, the *Law on the fundamentals of the educational system (LoF)* was adopted in September 2009 (6) and it is considered to be the beginning of systemic implementation of inclusive education in Serbia. The LoF introduces equality and accessibility of education for all children (Art. 3), and guarantees parents the right to choose the kind of education that shall be given to their children regardless of the type or level of support needed. The measures of support to children from vulnerable social groups envisioned by the LoF comprise affirmative action and introduction of services of a personal and a pedagogue assistant (Art. 117), as well as the right to additional educational support at all levels of education provided by a mandatory Individual Education Plan (Art. 77).

Other laws and bylaws, as well as handbooks, followed to ensure the umbrella law implementation. For the topic of this paper, it is important to draw attention to two bylaws. The first, *The Rulebook on additional educational, health and social support to the child and student*, is aimed to reform assessment and referral procedure (7). The other, *The Rulebook on detailed guidelines for determining the right to the Individual Education Plan (IEP), its implementation and evaluation*, defines IEP as a support tool for educating children with disabilities in a regular classroom of a community school and their full integration into their peers' community (8). This new legislation reflects the authorities' intentions to provide a) a shift from a categorization approach to needs-oriented assessment and b) a decision-making approach to provide necessary support as opposed to placement that comprised the main type of decisions before. The importance of legislation which supports inclusive education for its successful implementation is proven empirically. For example, Bowman's fourteen nations study (9), including approximately 1,000 teachers with experience of teaching

приближно 1000 наставници со искуство во предавањето на деца со посебни образовни потреби, покажаа дека наставниците од земјите што имаат закон што бара интеграција покажуваат поповолни погледи, додека наставниците од земјите што промовираат сегрегационо образование се помалку наклонети кон интеграција.

Сепак, добро е познато дека законите, дури и оние издржливите, не можат потполно да го обезбедат успехот на инклузивното образование во училиштата. Сите овие промени на законско ниво и воведувањето на инклузивното образование ги открива бројните недостатоци на српскиот систем за обучување наставници, што се одразува како недостаток на можности за наставниците да ги постигнат барем основните компетенции за инклузија во текот на иницијалното образование. Некои промени се со цел да се воспостави систем за почетно образование за сите наставници што веќе предаваат. Тоа се поттикнува со ЗООС, којшто бара магистерска диплома и минимум 30 ЕКТС по педагогија, психологија и дидактика (општа и предметна) комбинирани со наставна практика како предуслов да се работи професијата наставник почнувајќи од учебната 2012/13 (6). Кога ќе започнат со работа, во текот на едногодишниот период на воведување, наставниците - почетници треба да поминат специјална програма со цел градење на нивните компетенции за инклузивно образование. Понатамошни можности за учење за вработените наставници се нудат преку континуирани активности за професионален развој, кои се задолжителни од 2003 година.

Очекуваните ефекти од гореспоменатите промени ќе ги намалат бариерите, а ставовите на наставниците за инклузијата на деца со ПОП во редовните училишта ќе бидат поповолни.

Претставување на проблемите

Бидејќи бариерите од ставовите се сметаат за основа на сите други средински ограничувања и најтешко се менуваат (10), во последниве години се преземени голем број мерки за спроведување на инклузивно образование на државно ниво. Овие искуства јасно посочуваат дека главни средства на ефективност на сите преземени мерки се ставовите на оние што имаат голема одговорност за иницирање, креирање и имплементирање на образовните

children with special educational needs, showed that teachers from countries which had a law requiring integration, expressed more favorable views, while teachers from countries which promoted segregated education were less supportive of integration.

However, it is well-known that policies, and even solid ones, cannot solely ensure the success of inclusive education in schools. All these changes on policy level and the implementation of inclusive education have revealed numerous drawbacks of the Serbian teacher training system reflecting lack of opportunities for teachers to acquire even basic competences for inclusion during initial education. Some changes aimed at establishing the system of the initial education of all teachers have already been initiated. They are fostered by the LoF that requires a Master's degree and a minimum of 30 ECTS in pedagogy, psychology and didactics (general and subject) courses combined with teaching practice as a prerequisite for entering teaching profession starting from the school year 2012/13 (6). Once in service, during one-year induction period, novice teachers need to pass a special program aiming at building their inclusive education competences. Further learning opportunities for in-service teachers are offered through continuous professional development activities which have been mandatory since 2003.

The expected effects of above mentioned changes were reduced barriers and more favourable teachers' attitudes toward inclusion of children with SEN in mainstream schools.

The problem statement

Since attitudinal barriers are perceived to be the basis of all other environmental restrictions, and are the hardest to change (10), a number of measures for the implementation of inclusive education at the state level have been undertaken in recent years. These experiences clearly indicated that the main agents of effectiveness of all measures undertaken are the attitudes of those who have a major

промени во училищата, т.е. наставниците. Освен тоа, се тврди дека верувањата и ставовите на наставниците се од клучно значење за обезбедување на успехот на инклузивната практика, бидејќи прифаќањето на инклузивната политика од страна на наставниците ќе значи дека тие ќе се заложуваат за нејзиното спроведување (11). Така, формирањето и модификацијата на ставовите на наставниците за инклузивното образование станува важна област на истражување.

На ставот се гледа како на композитна лична карактеристика којашто опфаќа предрасуда што го одредува доследното евалуативно однесување кон една идеја/објект/лице/група секогаш кога се сретнува „објектот“. Според Zimbardo и Lierpe (12), ставовите се формирани од лично искуство, позитивно или негативно зацврстени, како и од имплицитното учење и може да се одрази на личноста на поединецот. За целите на ова истражување, ќе се користи тројниот концепт за структурата на ставот на McGuire (13). Според тројниот концепт, ставовите имаат три меѓусебно поврзани компоненти: когнитивна (идеја или знаење за ставот кон предметот), афективна (чувствата за ова прашање) и бихевијорална (тенденцијата да се дејствува на начин што соодветствува со претпоставката или со верувањето).

Имајќи ги предвид горенаведените околности, ова истражување е насочено кон истражување на трендовите, доколку има, на промените во ставовите на наставниот кадар во согласност со реформите на образовниот систем во Србија. Имено, ние сме заинтересирани да се види дали основниот закон за заштита направи разлика, односно дали може да се забележи значително зголемување на позитивните ставови во различни истражувања спроведени по стапувањето на новиот закон на сила. Ова истражување придонесува за подлабоко разбирање на ефектите и пречките за имплементација на реформата. Покрај тоа, студијата обезбедува цврста основа за препораки што можат да бидат релевантни за креаторите на политиката и за наставниците - едукатори кои се ангажирани активно во тековните реформи, бидејќи тоа дава преглед на истражувачкото тело за ставовите на наставниците кон инклузијата во Србија (2002 - 2012). Во овој труд, терминот инклузија ќе се користи за вклучување на учениците со ПОП

responsibility for initiating, creating and implementing educational changes i.e. teachers. Furthermore, it is argued that teachers' beliefs and attitudes are critical in ensuring the success of inclusive practices since teachers' acceptance of inclusion policy is likely to affect their commitment to implementing it (11). Thus, the formation and modification of teachers' attitudes become important areas of inclusive education research.

Attitude is seen as a composite personal feature encompassing judgment that determines a consistent evaluative behavior towards an idea/object/person/group whenever the "object" is encountered. According to Zimbardo and Lierpe (12), attitudes are formed by personal experience and positive or negative reinforcement, as well as by implicit learning and may reflect an individual's personality. For the purpose of this study, McGuire's tripartite concept of attitude structure will be used (13). According to tripartite concept attitudes have three interrelated components: cognitive (i.e., idea or knowledge about the object of attitude), affective (i.e., feelings about the issue), and behavioral (i.e. tendency to act in a way that corresponds with the assumption or belief).

Having in mind above mentioned circumstances, this study aimed at exploring trends, if there were any, in teachers' attitude changes in line with the reforms of the educational system in Serbia. Namely, we are interested to see if foundational umbrella law made a difference, i.e. could a substantial increase in positive attitudes be noted in different research conducted after the new law came into force? This study contributes to a deeper understanding of the reform effects and obstacles to its' implementation. Besides that, the study provides a sound foundation for recommendations that can be relevant for policy makers and teacher educators who are engaged actively in the ongoing reforms, since it provides reviews of research body on teachers' attitudes toward inclusion in Serbia (2002-2012). In this paper, the term inclusion will be used for inclusion of students with

во редовните училишта.

Истражувачки прашања

Овој труд ќе се обиде да одговори на следниве истражувачки прашања: (1) Дали ставот на српските наставници за инклузијата се сменил со текот на времето (и ако е, како)? Дали законот прави разлика? (2) Дали ставот на наставниците за инклузијата се разликува според видот на посебната потреба? (3) Кои се главните придобивки и пречки за инклузијата од гледна точка на вработените наставници?

Методологија

Собирање податоци

За оваа цел беа прибирани податоци од пребарување на интернет на СЦИндекс базата на податоци (СЦИндекс е српски национален индекс на цитирања, развиен да служи како додаток на интернационалниот Томпсонов индекс на цитирања), од листата на референци од прегледите во областа на инклузивното образование и библиотекарските бази на податоци на Универзитетот во Белград. Иницијално беше собран примерок од 25 емпириски студии што го проучуваат ставот на наставниците за инклузијата. Некои од нив беа објавени како монографии или статии, додека други беа дипломски тези под надзор на еден од авторите на овој труд, без разлика дали како ментор или како член на комисијата за оценување. Преку иницијалните анализи на овие истражувања дознавме дека не сите ги испитуваат ставовите во вистинска смисла на зборот (т.е. како композит од когнитивни, афективни и бихевијорални компоненти усогласени една со друга) и користат мноштво различни методологии што нè натера да исклучиме 10 од нив од понатамошните анализи. Студиите беа лимитирани на оние што а) ги вклучуваат вработените наставници и б) даваат суфициентни податоци за насоките и интензитетот на ставовите за инклузијата за да се пресмета средниот резултат. Анализата на податоци опфати конечен список од 15 извештаи од истражувањата.

Анализа на податоци

Според нашите истражувачки прашања, одбравме да ги разгледаме следниве аспекти на

SEN in mainstream schools.

Research questions

This study will attempt to answer the following research questions: (1) Have (and if so how) Serbian teachers' attitudes toward inclusion changed over time? Does the law make a difference? (2) Do teachers' attitudes toward inclusion differ according to the type of special needs? (3) What are the main benefits and obstacles to inclusion from in-service teachers' point of view?

The method

Data collection

For this purpose, data were collected by searching the online SCIndex database (SCIndex is the Serbian national citation index, developed to serve as an add-on to the international (Thompson-ISI) citation indexes); reference lists of review articles in the field of inclusive education and library database of University of Belgrade. A pool of 25 empirical studies examining teacher attitudes toward inclusion was initially collected. Some of them were published as monographs or articles, while the others were reported a graduation thesis that one of this paper's authors supervised, whether as its mentor or assessment committee member. Through initial analysis of these researches we learned that not all of them questioned attitudes in a real sense (i.e. as a composite of cognitive, affective and behavioral components attuned with each other) and used a variety of methodologies that made us exclude 10 of them from further analysis. The studies were limited to those a) involving in-service teachers, and b) reporting sufficient data on the direction and intensity of attitudes toward inclusion to calculate a mean score. The data analysis included a final list of 15 research reports.

Data analysis

According to our research questions, we have chosen to look at the following aspects of

истражување како целина: година на собирање на податоците (како спротивност на годината на публикација или оценка на тезите), вид примерок што се испитува, големината на примерокот, средна вредност на скалата/прашалникот употребен како индикатор за ставот на наставниците за инклузијата и категориите на ПОП што биле предмет на ставовите. Средната вредност на скалата/прашалникот, како показател на насоката и интензитетот на ставовите, обично е регистрирана на Ликертовата 5-степенна скала, а поретко на 3-степенна скала, поради што се одлучивме да ја употребиме стратегијата на обединување на средните вредности. Бидејќи сите анализирани студии имаа две заеднички карактеристики, т.е.: а) истакнување на дефинирањето на клучните концепти – инклузија, став, деца со посебни потреби и б) вид истражување – квантитативно со анкета како главна алатка за собирање податоци, бевме во можност да ги споредиме.

Карактеристики на примерокот

Овој компаративен преглед е заснован на 15 независни примерока, вклучувајќи 2527 учесници (14 – 28). Табелата 1 ги отсликува карактеристиките на наставниците низ истражувањата, како што се пол, вид наставник (предучилиштен, одделенски или предметен наставник), големината на примерокот и годината на прибирање податоци.

Табела 1: Карактеристики на примероците низ студиите

Прв автор / First Author	Година на собирање на податоците / Year of Data Collection	Големина на примерокот / Sample Size	Вид примерок / Type of Sample (%)			Пол / Gender (%)	
			Предучилишни наставници / Pre-school Teachers	Одделенски наставници / Class Teachers	Предметни наставници / Subject Teachers	Машки / Male	Женски / Female
НВО „Велики и мали“ / NGO „Veliki i Mali“	2002	182	47.8	52.2	–	3.3	96.7
Хрњица, С. / Hrnjica, S.	2003	328	–	–	–	–	–
Гмаз, М. / Gmaz, M.	2004	100	–	38.0	62.0	7.0	93.0
Ковачевиќ, Ј. / Kovačević, J.	2005	126	–	–	–	–	–
Граховац, Б. / Grahovac, B.	2005-2006	90	100.0	–	–	1.1	98.9
Манасиќ, Д. / Manasić, D.	2006	102	–	100.0	–	6.9	93.1
Арсеновиќ Павловиќ, М. / Arsenović Pavlović, M.	2006	98	–	100.0	–	12.3	87.7
Калива, Е. / Kalyva, E.	2007	72	–	–	–	16.7	83.3
Рајовиќ, В. / Rajović, V.	2008	392	–	100.0	–	13.3	86.7
Јањушевиќ, М. / Janjušević, M.	2008	100	–	46.0	54.0	18.0	82.0
Јовановиќ, О. / Jovanović, O.	2009	105	–	48.6	51.4	8.6	91.4
Ђевиќ, Р. / Đević, R.	2009	205	–	–	100.0	–	–
Галовиќ, Д. / Galović, D.	2009-2010	322	26.1	25.5	48.4	11.8	88.2
Станисављевиќ Петровиќ, З. / Stanislavljević Petrović, Z.	2010	135	100.0	–	–	0	100.0

research as a whole: year of data collection (as opposed to the year of publication or thesis evaluation), type of sample examined, sample size, the mean score on scale/questions used as the indicator for teachers' attitudes toward inclusion and the categories of SEN that were subjected to attitudes. Mean score on scale/questions as the indicator of direction and intensity of attitude was usually registered on a 5-point Likert scale, and less frequently on 3-point scale, which is why we opted to use a strategy of unifying mean results. This strategy included redistribution of results using 3-point scale on the 5-point scale in order to make comparisons more visible. As all analyzed studies had two features in common i.e.: a) underlined definition of key concepts – inclusion, attitude, children with disabilities, and: b) research type – quantitative with survey as a main tool for data collecting, we were able to compare them.

Sample Characteristics

This comparative review is based on 15 independent samples including 2.527 participants (14-28). Table 1 depicts teachers' characteristics across studies, like gender and type of teachers (pre-school, class or subject teachers), sample size and year of data collection.

Table 1: Sample Characteristics across Studies

Колик, М. / Kolić, M.	2012	170	–	100.0	–	13.0	87.0
-----------------------	------	-----	---	-------	---	------	------

Резултати и дискусија

Севкупна слика на ставовите на наставниците за инклузијата 2002 – 2012

Анализираното во истражувањата варира во методологијата што може да предизвика тешкотии да се дојде до некои релативно одлучувачки одговори на нашите прашања. Имајќи ги предвид овие тешкотии, може да се забележи благ тренд кон подобрување на ставовите низ временскиот период земен предвид (слика 1). Помалку позитивни ставови на наставниците за инклузијата беа забележани во 2002 - 2005, што не изненадува ако имаме предвид дека на почетокот на последната декада, инклузивното образование во Србија беше делумно воведено преку мали независни проекти, така што повеќето од наставниците не беа запознаени со концептот за инклузивно образование. Обуките на наставниците за инклузивно образование, промовирањето на правата на детето, проектите што имаа за цел развивање на инклузивното образование, како и меѓународното законодавство водат до бавна позитивна промена на ставовите на наставниците за инклузијата во периодот од 2005 до 2008 година. Низ студиите, најзабележлива е статијата за истражувањето спроведено во 2008 година како дел од проектот Темпус (22). Ова истражување ги регистрира повеќето позитивни ставови на наставниците за вклучување од целиот збир истражувања. Треба да се спомене тука дека за оваа студија беа собрани податоци во текот на обуката насочена кон развивање на разбирањето на инклузивното образование, како и градење/развој на релевантни компетенции на наставниците за инклузивно образование. Значи, овој резултат треба да биде сфатен како резултат на непосреден контекст и/или обука. По 2008 година, може да се забележи бавен надолен тренд во ставовите на наставниците. Имено, усвојувањето на ЗООС во септември 2009 година, со кој се воведо инклузивно образование како задолжително, предизвика почетна вознемиреност меѓу наставниците што не се чувствуваа подготвени да работат со ученици со ПОП. Самите наставници прашаа: *дали е тоа (инклузијата) можно, како ќе се справам со „таквото дете“ покрај 30 други деца, ќе останат ли другите лишени од можноста да учат?... Беа*

Results and discussion

An overall picture of Teachers' Attitudes toward Inclusion 2002 - 2012

Analyzed research varied in methodology which can cause difficulties in coming to some relatively conclusive answers to our questions. Having these difficulties in mind, a mild trend can be seen towards improvement in attitudes across considered time span (Figure 1). Less positive teachers' attitudes toward inclusion were recorded in 2002-2005, which is not surprising bearing in mind that at the beginning of last decade inclusive education was partially introduced in Serbia, through small independent projects, so the majority of teachers were not familiar with the concept of inclusive education. Teacher trainings on inclusive education, promotion of children's rights, projects aiming at developing inclusive schools, as well as international legislation led to a slow positive shift in teachers' attitudes toward inclusion in the period from 2005 to 2008. Across studies, the most notable feature is research conducted in 2008 as part of a Tempus project (22). This research registers the most positive teachers' attitudes toward inclusion in the entire pool of studies. It should be mentioned here that data for this study were collected during the training aimed at developing understanding of inclusive education, as well as building up/developing teachers' competences relevant for inclusive education. So, this result should be perceived as the result of immediate context and/or training. After 2008, a slow downward trend in teachers' attitudes can be noticed. Namely, the adoption of LoF in September 2009, which introduced inclusive education as mandatory caused initial anxiety among in-service teachers who did not feel prepared to work with SEN students. Teachers asked themselves: *is it (inclusion) possible, how am I going to deal with «such a child» besides 30 other children, will the others become deprived of their learning opportunities...?*

направени дополнителни напори во областа на образованието за да се охрабрат повеќе и повеќе наставници да ги поздрават сите деца во нивните училници, да се инспирираат за подготвеност да научат како да најдат начини да обезбедат еднакви можности за сите деца да учествуваат и да научат, како и да се поттикне активно барање за можностите за понатамошен развој. Горенаведените реформски промени полека влегоа во училиштата и во училниците и резултираа со поблаги позитивни ставови на наставниците за инклузивното образование.

Табела 2: Преглед на ставовите на наставниците во Србија за инклузивното образование

Прв автор / First Author	Година на собирање на податоците / Year of Data Collection	Извор на податоците / Data Source	Големина на примерокот / Sample Size	Вид примерок / Type of Sample	Став за инклузијата / Attitude towards Inclusion
HBO „Велики и мали“ / NGO „Veliki i Mali“	2002	Објавен извештај / Published Report	182	Предучилишни и одделенски наставници / Pre-school and Class Teachers	2.41
Хрњица, С. / Hrnjica, S.	2003.	Објавен извештај (ЦИФ) / Published Report (SCF)	328	Одделенски и предметни наставници / Class and Subject Teachers	3.16
Гмаз, М. / Gmaz, M.	2004.	Необјавена дипломска теза / Unpublished Graduated Thesis	100	Одделенски и предметни наставници / Class and Subject Teachers	2.46
Ковачевиќ, Ј. / Kovačević, J.	2005.	Статија во весник / Journal Article	126	Одделенски и предметни наставници / Class and Subject Teachers	1.71
Граховац, Б. / Grahovac, B.	2005-2006.	Необјавена магистерска теза / Unpublished MA Thesis	90	Предучилишни наставници / Pre-school Teachers	3.11
Манасиќ, Д. / Manasić, D.	2006. (a)	Необјавена дипломска теза / Unpublished Graduated Thesis	102	Одделенски наставници / Class Teachers	2.96
Арсеновиќ Павловиќ, М. / Arsenović Pavlović, M.	2006. (b)	Конференциски труд / Conference Proceeding	98	Одделенски наставници / Class Teachers	2.88
Калива, Е. / Kalyva, E.	2007.	Статија во весник / Journal Article	72	Одделенски и предметни наставници / Class and Subject Teachers	2.94
Рајовиќ, В. / Rajović, V.	2008. (a)	Необјавен извештај (Темпус) / Unpublished Report (Tempus)	392	Одделенски наставници / Class Teachers	4.18
Јањушевиќ, М. / Janjušević, M.	2008. (b)	Необјавена дипломска теза / Unpublished Graduated Thesis	100	Одделенски и предметни наставници / Class and Subject Teachers	3.48
Јовановиќ, О. / Jovanović, O.	2009. (a)	Необјавена дипломска теза / Unpublished Graduated Thesis	105	Одделенски и предметни наставници / Class and Subject Teachers	3.36
Ђевиќ, Р. / Đević, R.	2009. (b)	Статија во весник / Journal Article	205	Предметни наставници / Subject Teachers	3.20
Галовиќ, Д. / Galović, D.	2009-2010.	Необјавена магистерска теза / Unpublished MA Thesis	322	Предучилишни, одделенски и предметни наставници / Pre-school, Class and Subject Teachers	2.87
Станисављевиќ Петровиќ, З. / Stanisavljević Petrović, Z.	2010.	Статија во весник / Journal Article	135	Предучилишни наставници / Pre-school Teachers	2.71
Колиќ, М. / Kolić, M.	2012.	Необјавена дипломска теза / Unpublished Graduated Thesis	170	Одделенски наставници / Class Teachers	3.56

Само еден поглед на средните вредности сугерира фер вредност на стабилноста на ставовите на наставниците за инклузијата во студиите и анализираниот временски распон. Avramidis и Norwich тврдат дека бавните промени во ста-

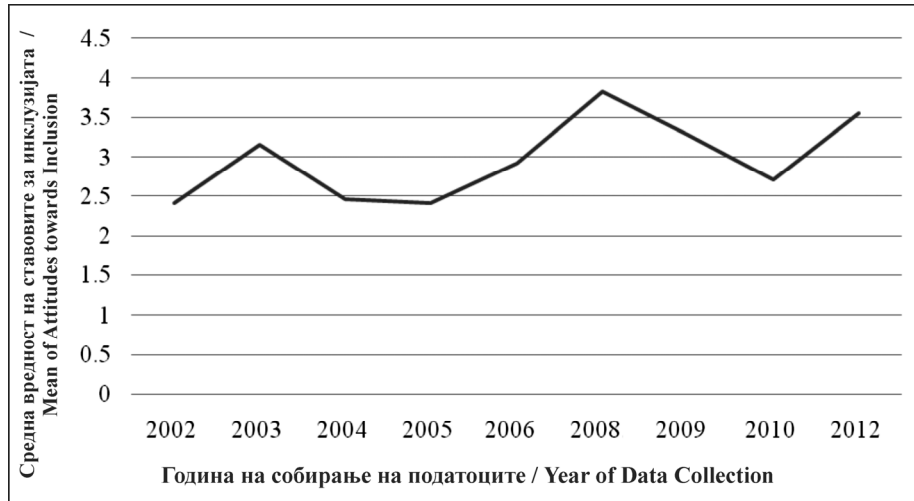
Additional efforts in the field of education were made to encourage more and more teachers to welcome all children into their classrooms, inspire readiness to learn how to find ways to provide equal opportunities for all children to participate and learn, as well as to instigate active search for the opportunities for further development. Abovementioned reform changes slowly entered schools and classrooms resulting in mildly positive teachers' attitudes toward inclusive education.

Table 2: An Overview of Teachers' Attitudes toward Inclusive Education in Serbia

A mere glance at mean scores suggests a fair amount of stability in teachers' attitudes toward inclusion across studies and analyzed time span. Avramidis and Norwich argue that slow changes in teachers' attitudes can be

вовите на наставниците можат да се објаснат со фактот дека кон инклузијата често се пристапуваше на еден ад хок начин, без систематски модификации на организацијата на училиштето, без должната почит кон наставната експертиза на наставниците или каква било гаранција за обезбедување ресурси (29).

explained by the fact that inclusion had often been approached in an ad hoc manner, without systematic modifications to school's organization, due regard to the teachers' instructional expertise or any guarantee of continuing resource provision (29).



Слика 1: Ставовите на наставниците за инклузивното образование низ студиите

Figure 1: Teacher Attitudes toward Inclusive Education across the Studies

Една од причините за минорните ефекти од реформските промени на ставовите на наставниците за инклузивното образование, исто така може да се најде во пристапот одгоре-надолу во процесот на имплементацијата, како и во квалитетот на реформите. На пример, Fullan тврди дека во образованието „промената е премногу важна за да се остави на експерти“ и дека поединците (односно, наставниците) мораат да иницираат акција за промена на условите во нивните училишта (30). Според Вујачиќ и сор., наставниците во Србија гледаат на реформските промени како на намера да се променат формалните карактеристики, а не суштината, и изразуваат загриженост за нивната одржливост (31). Превалентната перцепција на реформите како површна и ориентирана кон фрагментирани резултати, нема потенцијал да ги мобилизира наставниците да ја преземат одговорноста за поведување, креирање, имплементација и евалуација на промените во нивните училиници, училиштата и во системот како целина.

Шест студии го имаа истото клучно прашање во нивните истражувања: „Дали ја поддржувате иницијативата на меѓународната заедница за инклузивно образование на ученици со

One of the reasons for minor effects of reform changes in teachers' attitudes toward inclusive education can also be found in top-down approach in the implementation process, as well as in the quality of reforms. For example, Fullan asserts that education “change is too important to leave to the experts” and that individuals (i.e. teachers) must initiate action to change the conditions within their schools (30). According to Vujačić et al. teachers in Serbia perceive reform changes as an intention to change formal characteristics, not the essence, and express concern about their sustainability (31). Prevalent perception of reforms as superficial and oriented toward fragmented results lack the potential to mobilize teachers to take responsibility for initiation, creation, implementation and evaluation changes in their classrooms, schools and system as a whole.

Six studies had the same key question in their surveys: “Do You Support International Community Initiative for Inclusive Education of Students with Special Educational Needs?”

посебни образовни потреби?“ (15, 16, 19, 22, 24, 25). Учесниците избрале еден одговор од трите опции: а) *Да, тоа е неотуѓиво право на секое дете*; б) *Потребен е селективен пристап врз основа на видот и степенот на посебната потреба*; в) *Не, тоа е утопија под овие околности*. Овие студии постојано покажуваат дека поголемиот дел од наставниците веруваат дека инклузивното образование е можно само за некои категории деца со ПОП, а инклузивното образование треба да биде врз основа на видот и степенот на посебните потреби. Процентот на наставници што ја избрале опцијата б се движи од 37,2% (22) на 73% (16) низ анализираните податоци од истражувањата. Бидејќи тоа беа конзистентни сознанија од истражувачкото тело, сакавме да дознаеме за кои категории на деца со ПОП наставниците имаа повеќе негативни/позитивни ставови.

Ставовите за инклузивното образование зависат од видот на посебната образовна потреба

Како што рековме, сознанијата за односот меѓу ставовите на наставниците за инклузијата и категориите на ПОП се конзистентни низ анализираните студии. Имено, наставниците имаат повеќе негативни ставови за инклузијата на учениците со визуелни оштетувања и со оштетен слух (14–16, 18–20). Од друга страна, наставниците имаат најмногу позитивни ставови за инклузијата на учениците со хронична болест, со емоционални проблеми, физички и говорни нарушувања (14–16, 18, 19, 24). Clough и Lindsay (32) имаат слични наоди, кои би можело дополнително да се анализираат од историско-културна перспектива. Во нивната студија, наставниците покажаа најмногу негативни ставови за инклузијата на учениците со проблематично однесување и емоционални тешкотии. Наставници исто така пројавуваат тешкотии во исполнувањето на потребите на учениците со сензорни оштетувања. Слабиот рејтинг на децата со сензорни оштетувања авторите го припишуваат на релативно реткото присуство на таквите деца во редовни паралелки во тоа време, како што беше случајот во Србија во текот на анализираните години: ние сè уште имаме сегрегациско школување (т.е. посебни училишта), како доминантен модел на образование

(15, 16, 19, 22, 24, 25). Participants selected an answer by choosing one of three options: a) *Yes, it is the inalienable right of every child*. b) *Selective approach based on the type and level of special need is necessary*; c) *No, that is utopia under these circumstances*. These studies consistently showed that the majority of teachers believed that inclusive education was possible only for some categories of SEN children, while inclusive education should be based on the type and level of special needs. The percentage of teachers selecting option b go from 37.2% (22) to 73% (16) across analyzed research data. Since these were consistent findings across research body, we wanted to find out toward which categories of SEN children teachers held more negative/positive attitudes.

Attitudes toward Inclusive Education Depending on Type of Special Educational Need

As we mentioned, the findings about the relationship between teachers' attitudes toward inclusion and the categories of SEN are consistent across analyzed studies. Namely, teachers hold the most negative attitudes toward inclusion of students with visual and hearing impairments (14–16, 18–20). On the other hand, teachers have the most positive attitudes toward inclusion of students with chronic illness, emotional problems, physical and speech impairment (14–16, 18, 19, 24). Clough and Lindsay (32) reported similar findings that could be additionally analyzed from a historical-cultural perspective. In their study, teachers showed the most negative attitudes toward inclusion of students with behavioral and emotional difficulties. Teachers also reported difficulties in meeting the needs of students with sensory impairments. The authors attributed the low ranking of children with sensory impairments to the relatively infrequent presence of such children in mainstream classes at that time, which was the case in Serbia during the analyzed years: we still have segregated schooling (i.e. special schools) as a predominant model of educating

на деца со сензорни оштетувања.

Главни пречки и предности на успешната инклузија - гледна точка на наставниците

Иако е завршен голем дел од работата во областа на инклузивното образование во последната декада во Србија, сè уште постојат некои пречки за спроведување на инклузијата. Главни пречки, наставниците постојано наоѓаат во инсуфициентното иницијално образование и во програмите за професионален развој на наставниците во Србија, нискиот статус меѓу врсниците и одбивањето на врсниците на децата со ПОП во редовните паралелки, како и недостаток на ресурси (несоодветна наставна програма, организација на времето, преголеми паралелки, недостаток на опремени ИТ-училници) (14, 16, 18, 24, 25). Покрај тоа, наставниците обично известуваат дека другите засегнати страни некои фактори ги гледаат како пречки, а објективно не е така. Споменатите пречки се внатрешните фактори на наставниците, како волја, мотивација, ставови, како и мотивацијата и капацитетот на родителите на деца со ПОП (14, 16, 18, 24, 25, 27).

Како и за придобивките од инклузивното образование, Ѓевиќ покажа дека 90,2% од наставниците целосно или главно се согласуваат со изјавата: „Заедничкото образование на децата со ПОП и нивните типични врсници е од заеднички интерес“ (25). Предностите на инклузивното образование за учениците со ПОП вклучуваат можности за социјализација како резултат на промената на парадигмата во образованието од нагласените академски достигнувања на студентите на похалистички пристап кон учениците. Покрај тоа, типичните врсници имаат корист од интеракциите со учениците со ПОП не само од развивањето емпатија и (меѓусебни) вештини за поддршка туку, исто така, и со намалување на предрасудите кон лицата со посебни потреби (14, 25).

Во некои од анализираните студии, наставниците имаат можност да предложат интервенции што можат да го подобрат инклузивното образование во Србија. Препораки од наставниците (14, 24, 25):

- организација и континуирана реализација на програмите за професионален развој за инклузивното образование во однос на потребите на одредени училишта;

children with sensory impairments.

The Main Obstacles and Benefits of Successful Inclusion – Teachers’ Point of View

Although a great deal of work has been done in the field of inclusive education in the last decade in Serbia, there are still some obstacles to implementing inclusion. As the main obstacles teachers consistently perceive insufficient initial education and professional development programs of teachers in Serbia, low peer status and peer rejection of SEN children in regular classrooms, as well as lack of resources (inadequate curriculum, time organization, oversized classrooms, lack of IT equipped classrooms) (14, 16, 18, 24, 25). Moreover, teachers usually report that other stakeholders perceive some factors as obstacles, which are not objectively so. The mentioned obstacles are teachers’ internal factors such as willingness, motivation, attitudes, as well as motivation and capacities of SEN children’s parents (14, 16, 18, 24, 25, 27).

As for the benefits of inclusive education, Djević showed that 90.2% of teachers fully or mostly agree with the statement „Common education of children with SEN and their typical peers is of mutual interest“ (25). Benefits of inclusive education for students with SEN include extensive opportunities for socialization due to a paradigm shift in education from emphasizing students’ academic achievement to a more holistic approach to students. Additionally, typical peers benefit through interactions with SEN students not only by developing empathy and (mutual) support skills, but also by reducing prejudices toward people with special needs (14, 25).

In some of the analyzed studies, teachers had the opportunity to suggest interventions that could improve inclusive education in Serbia. Teachers’ recommendations included (14, 24, 25):

- Organization and continuous realization of professional development programs on inclusive education regarding the needs of particular schools;
- Continuous cooperation with all relevant individuals and institutions (health care,

- континуирана соработка со сите релевантни поединци и институции (здравствена заштита, социјална заштита, образование надвор од училиштето...);
- промена на организацискиот контекст на наставата (на пример, флексибилна наставна програма, временска динамика);
- дополнителна поддршка за децата и наставниците (психолог, логопед, лекар, физиотерапевт итн.).

Заклучок

Прегледот на избраните студии откри дека, иако политиките поврзани со образованието биле подложни на значителни промени во последните години, тие биле многу побавни на ниво на заедница на наставници, училишна култура и општествени структури. Прегледот на постоечкото истражувачко тело ни овозможи проширување на некои увиди во реформските процеси и презентирање на неколку препораки што би можеле да бидат корисни за креаторите на политиката, наставниот кадар, за образовните истражувачи и за самите наставници, надвор од локалниот контекст анализиран тука.

Се смета дека скромните ефекти од реформските промени во ставовите на наставниците за инклузивно образование можат да се видат како резултат на пристапот одгоре-надолу во процесот на имплементација. За да се постигнат ефикасни образовни реформи, имплементаторите мораат да обезбедат можности за активно учество на сите чинители во дизајнот, имплементацијата и мониторингот/евалуацијата на реформите. Имено, партиципативниот приод кон промените ќе ги изложи наставниците на искусствено учење, бидејќи е докажано дека искуството е најсилниот фактор на промени на ставот (24, 33). Исто така, треба да се истакнат оддолу-нагоре училишно базирани интервенции како дел од редовните образовни програми што ги следат инклузивните стратегии (види, на пример, 34). По сè, наставниците и ставовите на наставниците играат клучна улога во обезбедувањето на успехот на образовните политики.

Уште една системска пречка за спроведување успешно инклузивно образование е недостатокот на ресурси на располагање на наставниците. Имено, успешното вклучување на учениците со ПОП во голема мера зависи од достап-

social welfare, education outside the school...);

- The change of organizational context of teaching (for example, flexible curriculum, time dynamics);
- Additional support for children and teachers (psychologist, speech therapist, physician, physiotherapist, etc.).

Conclusion

The overview of selected studies revealed that although policies related to education have undergone considerable changes in recent years, they have been much slower at the level of teacher community, school culture and social structures. The review of existing research body enabled us to broaden some insights into reform processes and to present some recommendations that might be useful for policy makers, teacher trainers, educational researchers and teachers themselves, beyond the local context analyzed here.

It is argued that modest effects of reform changes in teachers' attitudes toward inclusive education can be seen as a result of top-down approach in the implementation process. In order for educational reforms to be effective, implementers must provide opportunities for active participation of all stakeholders in the design, implementation, and monitoring/evaluation of reforms. Namely, participative approach to changes would expose teachers to experiential learning as experience has proven to be the strongest factor of attitude changes (24, 33). Furthermore, there should be emphasis on bottom-up, school-based interventions as part of regular education programs following inclusive strategies (see, e.g., 34). After all, teachers and teacher attitudes play a pivotal role in ensuring the success of educational policies.

Another systemic barrier to implementing successful inclusive education is lack of resources available to teachers. Namely, successful inclusion of SEN students depends largely on the availability of resources in the

носта на ресурсите во училиницата и од начинот на кој наставниците ги дистрибуираат ресурсите на учениците. Терминот *ресурси* не се однесува само на наставните методи и материјалите туку, исто така, и на времето за давање инструкции, професионална поддршка и на знаењата и вештините на наставниците стекнати преку обука и искуство (35). Сите овие ресурси можат да се користат во справување со разликите во училиницата. Генерално, недостатокот на овие ресурси може да се надмине на два начина: со зголемување на /создавање ресурси (на пример, финансиска поддршка за набавка на ИКТ-опрема, поврзана со образованието, и инвестициите во човечки ресурси) или со преуредување на расположливите ресурси (на пример, заедничка работа на посебни едукатори и општо образование на наставниците). Треба да се спомене дека некои промени во воспоставувањето/распределбата на ресурси веќе се започнати. Сепак, наставниците во Србија сè уште треба да го оценат и истражат влијанието на овие релативно нови структури за поддршка.

Како што видовме, законодавството ги постави темелите за подобрување на инклузивното образование со барање едукаторите да добијат професионален развој како наставници-кандидати и наставници во служба на одделението. Сепак, прегледот на избраните истражувања покажа дека сегашните активности за професионален развој сè уште ги оставаат наставниците без вештини, знаење или ставови потребни за работа со сите ученици. Овие сознанија предизвикуваат понатамошна загриженост на креаторите на политиката: Како да ги обучат наставниците да ги ценат децата со ПОП, да можат да ги препознаат и да ги издигнуваат на основа на нивните предности? Кои се потребите на наставниците на нивниот пат кон инклузијата?

Главна причина за непочитување на инклузијата од страна на наставниците од јавните училишта е самоперцепцијата дека тие немаат доволно компетенции да ги учат учениците со ПОП. Но понатамошната анализа на значењето на ова образложение открива што треба тие да научат: 1) познавање на инклузијата - што значи познавање на различни видови посебни потреби, како да се стане креатор на инклузивна училишна култура, учесник во инклузивното донесување одлуки и имплементатор на инклузивните практики, 2) почитување и прифа-

mainstream classroom and on the way teachers distribute resources among students. The term 'resources' refers not only to teaching methods and materials but also to time available for instruction, professional support, and to teachers' knowledge and skills acquired through training and experience (35). All these resources can be used in handling differences in classrooms. Generally, a shortage of these resources can be overcome in two ways: by an increase in/creating resource (e.g. financial support for purchasing education-related ICT equipment and investment in human resources) or by rearranging available resources (e.g. collaborative work of special educators and general education teachers). It should be mentioned that some changes in establishing/allocating resources have already been initiated. However, teachers in Serbia are still to evaluate and experience the impact of these relatively new support structures.

As we have seen, legislation has laid the groundwork for improvement of inclusive education by requiring educators to receive professional development as teacher candidates and in-service teachers. However, the overview of selected research showed that current professional development activities still leave teachers without the skills, knowledge, or attitudes needed to work with all students. These findings elicited further concerns by policy makers: How to train teachers to value children with SEN, to be able to recognize and build on their strengths? What are teachers' needs on their way to inclusion?

The main reason public school teachers disregard inclusion is self-perception that they do not have enough competence to teach SEN students. But further analysis of the meaning behind this rationale revealed what they needed to learn: 1) knowledge on inclusion – what it meant beyond knowledge of different types of special needs, how to become an agent of inclusive school culture, participant in inclusive decision making and implementer of inclusive practices, 2) appreciating and accepting individual differences and valuing every child for what s/he

ќање на индивидуалните разлики и вреднување на секое дете за она што е тој/таа и 3) наставни стратегии коишто активно ги пресретнуваат разновидностите на детските потреби и ги третираат разликите како ресурси.

Знаењата и верувањата на наставниците се филтрите низ кои минуваат нивните практики, стратегии, акции, толкувања и одлуки. Ова значи дека знаењето и верувањата играат важна посредничка улога во она што го учат наставниците и како и што предаваат тие во училиницата (36). Поради овие причини, сметаме дека е важно да се охрабрат наставниците преку нивното образование да истражуваат и да ги артикулираат сопствените верувања и имплицитни теории и да ги користат да се објасни, оправда, стави под знак прашалник и да се информира за идната образовна практика. Исто така, треба да се поттикне критичко размислување за последиците и претпоставките на различни теории и практики во однос на инклузивното образование. На овој начин, имаме за цел поттикнување на наставниците да се создаде подлабоко разбирање и увид, да се формира основа не само за разгледување на алтернативи туку, исто така, и за преземање акција за постојано подобрување на праксата во текот на кариерата на еден наставник. Наставниците што размислуваат за својата работа знаат што прават, зошто го прават тоа и што ќе се случи како резултат на она што го прават (37), па затоа сметаме дека самосвеста, самоиспитувањето и саморефлексијата на наставниците треба да бидат суштински компетенции што треба да продрат во сите фази на нивниот професионален развој.

Понатаму, имајќи ја предвид општествената конструктивистичка перспектива на важноста на интеракциите на врсниците за учење, ние уште повеќе ќе ја нагласиме моќта на значајните врснички интеракции за учење и развој на учениците со ПОП. Со цел да се постигне тоа, наставниците треба да знаат како да ги развијат овие интеракции и односи, како да ги претворат инклузивните принципи во интервенција за намалување на предрасудите преку различни техники на подучување. Така, наставниците треба да се запознаат со теориите на современите форми на предрасуди и да бидат овластени за создавање клима на прифаќање во училиницата преку ненагласување на припадноста на одредена социјална група и фокусирање на учениците како на поединци, а не

was, and 3) teaching strategies that actively met a diversity of children's needs and treated differences as resources.

Teachers' knowledge and beliefs are filters through which their practices, strategies, actions, interpretations and decisions are made. This means that knowledge and beliefs play an important mediating role in what teachers learn and also how and what they teach once they are in a classroom (36). For these reasons, we believe that it is important to encourage teachers through their education to explore and articulate their own beliefs and implicit theories and use them to explain, justify, question and inform future educational practice. Also, we should encourage a critical reflection about the consequences and assumptions of different theories and practices regarding inclusive education. In this way, we aim at fostering teachers to create deeper understanding and insights, forming the basis not only for considering alternatives, but also for taking action to continually improve practice throughout one's teaching career. Teachers who become reflective about their work come to know what they are doing, why they are doing it, and what will happen as a result of what they do (37), so we consider teachers' self-awareness, self-inquiry and self-reflection to be fundamental competences which should pervade all stages of teachers' professional development.

Furthermore, having in mind social constructivist perspective on the importance of peer interactions for learning, we would stress even more the power of meaningful peer interactions for learning and development of SEN students. In order to accomplish it, teachers need to comprehend how to develop these interactions and relationships, how to translate inclusive principles into a prejudice-reducing intervention through diverse teaching techniques. Thus, teachers should be introduced to the theories of modern forms of prejudices and empowered to create climate of acceptance in classroom through de-emphasising social group memberships and focusing on people as individuals, rather than group members,

припадници на групата, нагласувајќи ги сличностите помеѓу групите и нагласувајќи ја припадноста на заедничката група, како и преку ангажирање на децата во искуства со кои се докажува дека нивните претходни концепции за различни општествени групи се лажни (38). Како и наставните стратегии и прегледот на референтните книги покажува дека постои широк спектар на наставни стратегии базирани на евиденција кои наставникот може да ги прифати за да обезбеди поддршка на учениците со ПОП (35, 39), но без ризик од нивно исклучување од останатите од училиницата. Згора на тоа, има малку докази што ја оправдуваат употребата на специфични наставни стратегии за учениците со ПОП, туку дека сите ученици имаат корист од заеднички сет на стратегии, кои можат да бидат прилагодени на индивидуалните разлики (40, 41). Значи, она што е потребно за ефективно учење на сите е систематска, експлицитна и интензивна примена на широк спектар ефикасни наставни стратегии. Така, преку образование, наставниците треба да имаат можност да се здобијат со голем број стратегии за предавање, учење и управување базирани на евиденција, коишто се креативни, рефлексивни, одговорни и реципрочни со цел за понатамошно подобрување на еднаквоста во пристапот до квалитетно образование во Србија.

На крајот, ние исто така треба да размислиме за имплементацијата на активности за професионален развој на наставниците во Србија. Професионалниот развој на наставниците во Србија денес е главно организиран преку семинари. Но, и покрај релативно големиот број достапни програми за професионален развој на наставниците во областа на работата со ученици со ПОП, студиите покажаа дека образовните потреби на наставниците не се исполнуваат со овие семинари, главно, бидејќи тие се базираат на еднонасочен модел на пренесување (42). Затоа треба да биде обезбедена поголема разновидност на активности, формални и неформални, со цел да се подобри знаењето, вештините и обврските на наставниците. Во исто време, повеќе внимание треба да се посвети на квалитетот на програмите што се нудат за професионален развој. Добрата пракса во Србија што треба да биде зајакната е поврзана со можности за наставниците и за другите образовни стручњаци не само да присуствуваат на семинари туку, исто така, да имаат мож-

stressing similarities between groups and emphasizing membership of common groups, as well as through engaging children in experiences that prove that their pre-conceptions about different social groups are false (38).

As for teaching strategies, a review of reference books shows that there is a wide range of evidence-based teaching strategies which a teacher can adopt to provide support to SEN students (35, 39), but with no risk of excluding them from the rest of the classroom. Moreover, there is little evidence to justify the use of specific teaching strategies for SEN students, but rather that all learners benefit from a common set of strategies, which can be adapted to consider individual differences (40, 41). So, what is required for effective learning of all is the systematic, explicit and intensive application of a wide range of effective teaching strategies. Thus, through education teachers should have the opportunity to acquire a range of evidence-based strategies for teaching, learning and management that are creative, reflective, responsible and reciprocal in order to further enhance equity in access to quality education in Serbia.

At the end, we should also consider the implementation of professional development activities for teachers in Serbia. Professional development of in-service teachers in Serbia today is mainly organized through seminars. But, in spite of the relatively high number of available professional development programs for teachers in the field of working with SEN students, studies have shown that teachers' educational needs are not met at these seminars, mostly because they are based on a one-way transmission model (42). For this reason, a greater variety of activities, both formal and informal, designed to improve the knowledge, skills, and commitments of teachers should be provided. At the same time, more attention should be given to the quality of professional development programs which are offered. Good practice in Serbia that should be strengthened relates to the opportunities for teachers and other educational professionals not only to attend the seminars, but also to have the oppor-

ности да соработуваат во креирање сопствени семинари и обуки, да ги акредитираат и да ги споделат своите сопствени експертизи преку примери на добра пракса, и на тој начин да придонесат за подобрување на можностите на секого за учење. Покрај тоа, сите фази на наставниците за професионален развој треба да бидат поврзани во еден континум на поддршка на развојот на компетенциите на наставниците: од иницијалното образование до индукција и понатамошно учење.

Овде ние се обидовме да го реконструираме текот на промените на ставовите меѓу наставниците поврзани со трансформативната промена на политиката, како што е воведувањето инклузивно образование. Понатамошно истражување ќе биде корисно за истражување на суштината на тешкотиите со оваа посебна промена и нивните индивидуални корелации, како што се одговорност, отвореност кон учењето, пристапи кон учењето, наставна филозофија, перцепцијата на индивидуалните разлики и нивното значење за сопствената пракса заедно со подготвеноста да развијат саморефлексија како клуч за сеопфатни компетенции. Покрај тоа е потребно лонгитудинално истражување на рандомизиран национален примерок со униформна методологија што може да доведе до поартикулирани одговори на нашите прашања.

Благодарност

Авторите сакаат да му се заблагодарат на Alison Closs за корисните коментари што го зајакнаа квалитетот на овој труд.

Литература/References

1. Rajović V. Psiho-socijalne determinante razvoja i učenja mentalno retardirane dece. Beograd: Institut za psihologiju, 2004.
2. Rajović V. Persone affette da deficit visivi associati ad altre disabilità in Serbia. L'integrazione scolastica e sociale 2012; No. 1.
3. Strategija razvoja socijalne zaštite, Službeni glasnik RS, br. 55/ 2005 i 71/ 2005 (2005).
4. UNICEF. Comprehensive Analysis of Primary Education in the Federal Republic of Yugoslavia. Belgrade: UNICEF Belgrade, 2001.
5. Rajović V. Problemi kompetentnosti nastavnika za inkluzivno obrazovanje: ka evropskom kontekstu razvijanja kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje. Alibabić Š, Pejatović A, eds. In: Obrazovanje i učenje pretpostavke evropskih integracija.
6. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije. Službeni glasnik RS, br. 72 /2009 (2009).
7. Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku. Službeni glasnik RS, br. 63/ 2010 (2010).
8. Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan (IOP), njegovu primenu i vrednovanje. Službeni glasnik RS, br. 72/ 2009 i 76/ 2010 (2010).
9. Bowman I. Teacher training and the integration of handicapped pupils: Some findings from a fourteen nation UNESCO study. European Journal of Special Needs Education 1986; 1: 29–38.
10. Gal E, Schreur N, Engel-Yeger B. Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Acco-

tunities to collaborate in creating their own seminar trainings, have them accredited and share their own expertise through examples of good practice and thus contribute to enhancing everyone's opportunities for learning. Moreover, all stages of teachers' professional development should be linked in a continuum of support to teachers' competence development: from initial education to the induction and further learning.

Here we have attempted to reconstruct the flow of attitude changes among teachers related to a transformative policy change such as introduction to inclusive education. Further research would be useful to explore the essence of difficulties with this particular change and its individual correlates such as accountability, openness to learning, approaches to learning, teaching philosophy, perception of individual differences and their meaning for one's own practice together with the readiness to develop self-reflection as a key overarching competence. In addition, a longitudinal research on a randomized national sample with a uniform methodology that may be leading to more articulate answers to our questions is needed.

Acknowledgements

The authors want to thank Alison Closs for helpful comments that enhanced the quality of this paper.

- Beograd: IPA, 2008.
11. Norwich B. 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* 1994; 9: 91–106.
 12. European Agency for Development in Special Needs Education. *Teacher Education for Inclusion – International Literature Review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2010.
 13. McGuire W. J. The nature of attitudes and attitude change. Lindzey G, Aronson E, eds. In: *The handbook of social psychology*. Reading, MA: Addison-Wesley; 1969.
 14. I.S.P.O.D. »Veliki i Mali«. Drugačiji među vršnjacima?! – Stavovi vaspitača i učitelja u Pančevu prema uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe vrtića i škola. Pančevo: Grafos Internacional; 2003.
 15. Hrnjica S, Dešić M, Kašić Z, Popović B, Jablan B, Rajović V, Bešlić B. *Škola po meri deteta 2*. Beograd: Save the Children UK; 2009.
 16. Gmaz M. Stavovi nastavnika redovnih i specijalnih škola prema inkluziji dece sa posebnim potrebama u redovne škole. Master's thesis. Belgrade University: Faculty of Philosophy; 2004.
 17. Kovačević J, Radovanović I. Pripremljenost nastavnika redovnih škola za inkluzivno obrazovanje. *Beogradska defektološka škola*; 2006; 3: 125–136.
 18. Grahovac B. Uticaj edukativnih radionica na pokušaj izmene stavova prema inkluziji u predškolskoj ustanovi u Kikindi. Master's thesis. Belgrade University: Faculty of Philosophy; 2007.
 19. Manasić D. Stavovi učitelja i stručnih saradnika o integraciji dece sa razvojnim smetnjama u redovno školovanje. Master's thesis. Belgrade University: Faculty of Philosophy; 2006.
 20. Arsenović Pavlović M, Radovanović V, Jolić Z. Stavovi i mišljenja nastavnika razredne nastave o inkluziji i o promenama u školi. Paper presented at: *Empirijska istraživanja u psihologiji* 2006; 2006 February; Belgrade, Serbia.
 21. Kalyva E, Gojkovic D, Tsakiris V. Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *Accommodations. International Journal of Special Education* 2010; Vol. 25, No. 2: 89–99.
 22. Rajović V. Stavovi nastavnika prema važnim obeležjima njihovog rada. Unpublished research report; 2008. Tempus project CRTE - Curriculum Reform in Teacher Education, JEP 41074 2006.
 23. Janjušević M. Stavovi nastavnika o mogućnosti uključivanja dece sa posebnim potrebama u redovnu nastavu u osnovnoj školi. Master's thesis. Belgrade University: Faculty of Philosophy; 2009.
 24. Jovanović O. Stavovi nastavnika razredne i predmetne nastave prema inkluzivnom obrazovanju dece sa posebnim potrebama. Master's thesis. Belgrade University: Faculty of Philosophy; 2009.
 25. Đević R. Spremnost nastavnika osnovne škole da private učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 2009; 41(2): 367–382.
 26. Galović D. Stavovi vaspitača i nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju dece sa ometenošću. Master's thesis. Belgrade University: Faculty for Special Education and Rehabilitation; 2011.
 27. Stanisavljević Petrović Z, Stančić M. Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa decom sa posebnim potrebama. *Pedagogija*; 2010; 65 (3): 451–461.
 28. Kolić M. Samoefikasnost nastavnika razredne nastave i stav prema inkluzivnom obrazovanju (Master rad). Master's thesis. Belgrade University: Faculty of Philosophy, 2012.
 29. Avramidis E, Norwich B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 2002; 17(2): 129–147.
 30. Fullan M. *Change forces: Probing the depths of education reform*. London: The Falmer Press; 1993.
 31. Vujačić M, Pavlović J, Stanković D, Džinović V, Đerić I. Refleksije o prošlosti, vizije budućnosti. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; 2011.
 32. Avramidis E, Bayliss P, Burden R. 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* 2000; 20 (2): 191–221.
 33. Rajović V, Jovanović O. Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama sa posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola

- International Journal of Special Education 2007; Vol. 22, No.3: 31-36.
34. MacGregor J. Collaborative learning: Shared inquiry as a process of reform. Svinicki E. D, ed. In: Changing faces of college teaching: New directions for teaching and learning. San Francisco: Jossey-Bass; 1990.
 35. Meijer C. J. W., editor. Inclusive education and effective classroom practices. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education; 2001.
 36. Cochran-Smith M, Zeichner K. M., editors. Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum; 2005.
 37. Larrivee B, Cooper J. M. An educator's guide to teacher reflection. Stamford, CT: Cengage Learning; 2006.
 38. Cameron L, Rutland A, Brown R. Reducing prejudice in children – extended report. University of Kent, Canterbury Economic & Social Research Council, [online] 2005. prema inkluziji. Psihološka istraživanja 2010; 13 (1): 91–106. [Cited May 2013] Available from URL: http://www.kent.ac.uk/psychology/people/cameronl/extended_contact_extended_report.pdf.
 39. Mitchell D. What really works in special and inclusive education? Using evidence-based teaching strategies. Abingdon: Routledge; 2008.
 40. Davis P, Florian L. Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study. Nottingham: Department for Education and Skills; 2004.
 41. Lewis A, Norwich B. Special teaching for special children? A pedagogies for inclusion. Maidenhead, UK: Open University Press; 2005.
 42. Pešikan A, Antić S, Marinković S. Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji - koliko smo daleko od efikasnog modela. Nastava i vaspitanje 2010; 59 (3): 471–482.

