

STAVOVI NASTAVNIKA OSNOVNIH ŠKOLA O INKLUZIVNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU U REPUBLICI MAKEDONIJI

DANIELA DIMITROVA-RADOJIČIĆ, NATAŠA ČIČEVSKA-JOVANOVA

Sveučilište Sv. Kiril i Metodij, Filozofski fakultet, Skopje, Makedonija

Stručni rad
UDK: 376.1

Autor za dopisivanje: Daniela Dimitrova-Radojičić, Sveučilište Sv. Kiril i Metodij, Filozofski fakultet,
bul. Krste Misirkov bb, 1000 Skopje, Makedonija; e-mail: daniela@fzf.ukim.edu.mk

Sažetak: Cilj je ovog istraživanja utvrditi kakvi su stavovi nastavnika/ca razredne i predmetne nastave u 25 redovnih osnovnih škola prema uključivanju učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (POOP) u njihove razrede. Korišten je upitnik koji je posebno napravljen za ovo istraživanje. Podatci su dobiveni od ukupno 879 nastavnika/ca. Ovim smo istraživanjem htjeli utvrditi broj učenika s POOP uključenih u redovnim školama, stavove nastavnika/ca o inkluzivnom obrazovanju kao i njihovo mišljenje o ulozi defektologa u redovitoj nastavi. Dobiveni rezultati pokazuju da veliki broj učenika s POOP u redovnim školama nemaju adekvatnu dokumentaciju, to jest nalaz i mišljenje i da nastavnici deklarativno prihvaćaju inkluzivno obrazovanje u svojim školama, ali ne i u svom razredu.

Ključne riječi: inkluzivno obrazovanje, stavovi nastavnika/ca, učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama

UVOD

Suvremeni društveni trendovi ukazuju na sve veće uključivanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (POOP) u redovne škole. Pojam inkluzivno obrazovanje odnosi se na filozofiju koja promovira obrazovanje svih učenika u redovnoj školi. Prema Međunarodnoj klasifikaciji funkcija (ICF, 2001), Svjetska zdravstvena organizacija koristi termin sudjelovanje umjesto inkluzija (Simeonsson i sur., 2003). Inkluzivno obrazovanje treba omogućiti podjednako sudjelovanje svim učenicima u redovnoj školi i postizanje njihovih maksimalnih potencijala u svim aspektima edukacije (Loreman, 2010). To, istovremeno, podrazumijeva potpunu prilagodbu modela obrazovanja i arhitektonskih uvjeta škola njihovim sposobnostima. Inkluzivno školovanje zahtijeva "rekonstruirano obrazovno razmišljanje i praksu u redovnim školama za dobrobit svih učenika" (Slee, 2001:120). Reformu obrazovanja treba shvatiti kao višegodišnji proces u kojem će se kontrolirati svaki potez, a ne kao revoluciju u kojoj se rješenja donose na prečac, po političkoj

formuli "ako ni si za, onda si protiv" (Rapaić i sur., 2008:10). U postmodernističkom društvu, razlike i potrebe svakog pojedinca se tretiraju bez etikete, stigme ili isključenja (Andrews i sur., 2000).

U definiranju inkluzije, UNESCO (2005) ističe sljedeće elemente:

- *Inkluzija je proces.* Inkluziju treba shvatiti kao konstantnu potragu za boljim načinom odgovora na različnosti.
- *Inkluzija identifikira i otklanjanja barijere.* To obuhvaća priključenje i upoređivanje informacija iz različitih izvora s ciljem boljeg planiranja inkluzivne politike i prakse.
- *Inkluzija se odnosi na prisutnost, sudjelovanje i postignuća svih učenika.*
- *Inkluzija stavlja poseban naglasak na one skupine učenika koji mogu biti u opasnosti od marginalizacije, isključenosti i neuspješnosti.*

Nastavnici redovnih škola često su pogrešno informirani o inkluziji i zbunjeni njome. Dio

konfuzije proizlazi iz samog značenja pojma. No, važno je naglasiti da se ne može govoriti o inkluziji ako se učenik obrazuje posebno ili znatno različitiije od svojih vršnjaka. Ponekad je lakše dati primjere što zapravo ne predstavlja inkluzija (Dash, 2006):

- Inkluzija nije samo upisati učenika s POOP u redovnu školu.
- Obrazovanje učenika u posebnim razredima u redovnoj školi također ne predstavlja inkluziju.
- Djelomično obrazovanje u posebnoj i djelomično obrazovanje u redovnoj školi ne predstavlja inkluziju.
- Obrazovanje učenika u redovnoj školi a da pri tome slijede bitno drugačiji program nije inkluzija (osim ako svi učenici u razredu slijede individualne programe).

Prema Mešalić i sur. (2004) uključivanjem stručnog suradnika (specijalnog edukatora-rehabilitatora) u nastavni proces osigurala bi se neizostavna stručna podrška i pomoć učenicima na području svladavanja školskih programa i socijalizacije, savjetodavna pomoć roditeljima i pomoć nastavniciima u otklanjanju brojnih prepreka u inkluzivnom procesu.

Istraživanje inkluzije u jednoj školi u Australiji pokazalo je da specijalni edukatori smatraju da je najvažniji dio njihovog angažiranja stvaranje inkluzivne kulture u ovoj školi, pomaganje nastavnicima u planiranju različitih pristupa u podučavanju/nastavi, čime doprinose razvoju profesionalnih aktivnosti nastavnika/ca (Carrington i Elkins, 2002).

Inkluzija se u stručnoj javnosti, kao ideja, u Makedoniji pojavila između 1997.-1998. godine. Imajući u vidu da inkluzivno obrazovanje predstavlja proces, u našoj državi ovaj proces možemo podijeliti u tri vremenska razdoblja. Prvi period od 1998. do 2004. godine, kada je Biro za razvoj obrazovanja u suradnji s UNICEF-om i Institutom za defektologiju započeo projekt "Inkluzija djece s POOP u redovne škole". Na početku, započeto je s 5 redovnih osnovnih škola, da bi na kraju projekt završio sa 72 redovne osnovne škole. U drugom periodu od 2004. do 2009. godine Ministarstvo obrazovanja provodi projekt Modernizacije obrazovanja kroz različite vidove obuka za nastavnike, među kojima i rad u učionici s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. I treći period (2011.-2012. godine) započinje zapošlja-

vanjem defektologa na lokalnoj razini (do sada je zaposleno 12 defektologa, a očekuje se u narednom periodu da ih se zaposli još 25).

Ključni čimbenici za razvoj inkluzivnog obrazovanja prema, Booth i Ainscow (2002), su: inkluzivna politika, inkluzivna kultura i inkluzivna praksa. Postavlja se pitanje: *Kakva je inkluzivna politika, inkluzivna kultura i inkluzivna praksa u našoj državi?* Analizom dosadašnje aktivnosti o *inkluzivnoj politici* kod nas možemo konstatirati da je Zakonom o osnovnom obrazovanju (2008) regulirano uključivanje učenika s POOP u redovne škole člankom 51 koji glasi: "Roditelji imaju pravo upisati djeteta s POOP u redovnu školu *osim* u slučaju kada su posebne potrebe djeteta takve prirode da treba slijediti nastavu u specijalnoj školi". Članak 42, stav 9 glasi: "...*može se angažirati defektolog u razredima gdje ima djece s POOP*". Međutim, ne postoji jasna preciznost ovih dvaju članaka i to generira probleme u praktičnom smislu. U vezi članka 51 nije precizno određeno tko odlučuje o slučajevima da dijete treba ići u specijalnu školu, a u članku 42 riječ *može* znači i *ne mora* angažirati defektologa u razredima gdje ima učenika s POOP. Primjeri iz prakse pokazuju da roditelji privatno angažiraju defektologa koji radi sa njihovim djetetom u školi. Zato je neophodno da se u što kraćem roku donese Pravilnik o inkluzivnom obrazovanju za redovne škole koji će sadržati obavezu funkcionalnu procjenu, izradu individualnih odgojno-obrazovnih planova (IOOP), formiranje inkluzivnog tima u školi i određivanje njihovih zadataka itd. Poduzete su i brojne aktivnosti koje utiču na *inkluzivnu kulturu i praksu*. Naime, uvedeni su izborni predmeti za rad s učenicima s POOP na Pedagoškim fakultetima, zatim obuke nastavnika kao i zapošljavanje defektologa. Dodatno, utjecaj na inkluzivnu kulturu svakako imaju i aktivnosti nevladinih udruga i medija.

Komparirajući stavove britanskih i američkih nastavnika, Thomas (1985) je utvrdio da velika većina njih imaju negativne stavove prema integraciji učenika s invaliditetom. Naredne studije tijekom iduća dva desetljeća u različitim zemljama dosljedno potvrđuje ovaj nalaz (Bartak i Fry, 2004; Bay i Bryan, 1991; Berryman, 1989; Coates, 1989; Hastings i Oakford, 2003; Jahnukainen i Korhonen, 2003; Semmel i sur., 1991; Vaughn i sur., 1996; Welch, 1996).

Mnoga su istraživanja pokazala da mijenjanje stavova prema osobama s invaliditetom zahtijeva oboje, i informacije o tim teškoćama i iskustvo s

ljudima s invaliditetom (Carroll i sur., 2003; Cook i sur., 2000; Lombard i sur., 1998; Westwood i Graham, 2003; Wishart i Manning, 1996). Inkluzija olakšava oba gore navedena zahtjeva.

PROBLEM I CILJ

Inkluzivno obrazovanje može predstavljati benefit za sve učesnike u odgojno-obrazovnom procesu: za učenike s POOP, njihove vršnjake, nastavnike, roditelje i zajednicu u cijelosti. Zato je neophodno da sve relevantne institucije i pojedinci svojim učešćem doprinesu da inkluzivno obrazovanje postane trajna praksa u našoj zemlji. Iako nam se čini da smo daleko od ovog cilja, ohrabruje činjenica da je inkluzija u zadnjih nekoliko godina aktualna tema kod nas.

Booth (2002) ističe da je inkluzivna kultura najbitnija za uspješnu inkluziju, jer ako ne postoji inkluzivna kultura i klima onda ne možemo govoriti o uspješnoj inkluziji bez obzira na dobru inkluzivnu politiku i praksu. Vjerojatno je to razlog zbog kojeg ima više istraživanja o stavovima prema inkluziji umjesto istraživanja izravnog ishoda akademskih ili socijalnih postignuća koji su rezultat inkluzije (Dyson i sur., 2004).

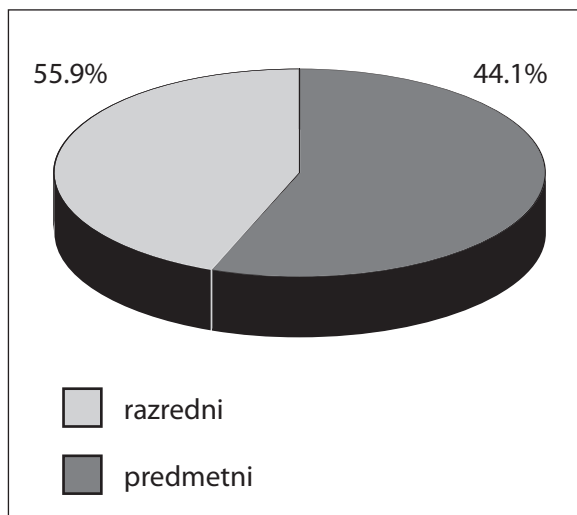
Cilj je ovog istraživanja utvrditi kakvi su stavovi nastavnika razredne i predmetne nastave iz 25 redovnih osnovnih škola prema uključivanju učenika s POOP u njihove razrede. U ovim školama od ukupno 19 276 učenika, 166 učenika (0.9%) su s POOP, sa nalazom i mišljenjem Komisije za kategorizaciju, i još 224 učenika s POOP koji nisu imali dokumentaciju o kategorizaciji, što znači da je u školama bilo ukupno 390 učenika s POOP ili 2%. Najveći postotak učenika s POOP koji su imali nalaz su bili učenici s tjelesnim invaliditetom. Naime, od ukupno 10 učenika s tjelesnim invaliditetom, 8 ili 80% su imali nalaz. Bez nalaza, sa najvećim postotkom su bili zastupljeni učenici s odgojnim problemima i narušenim vladanjem (od ukupno 73 učenika, 61 ili 83,6% nemaju nalaz).

METODA RADA

Uzorak ispitanika

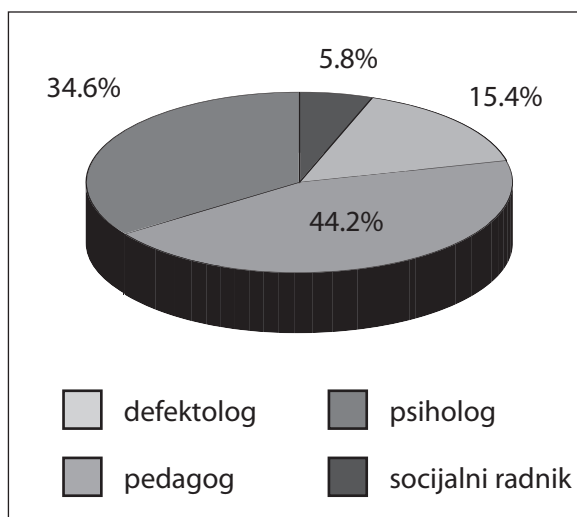
Uzorak čini 879 nastavnika/ca iz 25 osnovnih škola u 17 općina. Njih 649 (73.8%) su ženskog, a 230 ili 26.2% su muškog spola. U dobi do 35 godi-

na bilo je 260 (29.6%) nastavnika/ca, od 36 do 50 godina 387 (44%) i iznad 50 godina 232 (26.4%) nastavnika/ca. Sa radnim stažom do 15 godina bilo je 406 (46,2%), od 16 do 30 godina 328 (37.3%) i iznad 30 godina 145 (16.5%) nastavnika/ca. Od 879 nastavnika/ca, 388 (44.1%) su razredni i 491 (55.9%) su predmetni nastavnici (Grafikon 1).



Grafikon 1. Razredni i predmetni nastavnici

U ovim osnovnim školama zaposleno je ukupno 52 stručna suradnika/ca. Većina njih su pedagozi (23 ili 44.2%), psihologa je bilo 18 (34.6%), socijalnih radnika 3 (5.8%), a defektologa je bilo 8 ili 15.4% (Grafikon 2).



Grafikon 2. Stručni suradnici

Mjerni instrument

Ispitivanje stavova nastavnika/ca izvršeno je na osnovi posebno konstruiranog anketnog upitnika namijenjenog razrednim i predmetnim nastavnicima/cama. Korištena su 4 pitanja iz prethodnog istraživanja realiziranog u periodu od 2004. do 2008. godine, a odnosilo se na inkluzivnu kulturu u redovnim osnovnim školama (Dimitrova-Radojičić i Čičevska-Jovanova, 2009). Imajući u vidu da su nastavnici zauzeti obimnom administracijom, upitnik se sastojao od 13 pitanja, od kojih se 9 odnosilo na cilj samog istraživanja, a 4 pitanja na demografske podatke ispitanika/ca (spol, dob, radno mjesto i staž).

Način provođenja ispitivanja

Prvo je uspostavljen kontakt s direktorima/cama s ciljem osiguravanja suglasnosti za sudjelovanjem njihove škole u ovom istraživanju. Škole su odabrane po slučajnom izboru. Anketni upitnici su dostavljeni svim nastavnicima/cama koji rade u ovih 25 osnovnih škola. Od ukupno 1201 nastavnika/ca, upitnik je popunilo 879 nastavnika/ca ili 73.2%. Upitnici su dostavljeni i ispunjavani uz suradnju studenata 4. godine Instituta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Skoplju.

Metode obrade podataka

Nakon primjene upitnika i izračunavanja osnovnih statističkih parametara (apsolutne frekvencije i postoci), upotrebljen je χ^2 -test za testiranje postavljene hipoteze. Za unos i obradu podataka koristio se programski paket SPSS 18.

REZULTATI I RASPRAVA

Tablica 1. Radno iskustvo sa učenicom s POOP

Nastavnici/ca	Odgovor					
	Da		Ne		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%
razredni	241	62.1	147	37.9	388	44.1
predmetni	360	73.3	131	26.7	491	55.9
Ukupno	601	68.4	278	31.6	879	100

$\chi^2=12.587$ $p<0.05$ $df=1$

Na prvo pitanje iz upitnika "Da li ste u Vašem radnom iskustvu imali učenika s POOP?" dobiveni su sljedeći rezultati: od ukupno 879 nastavnika/

ca, najveći broj njih, tj. 601 (68.4%) odgovorila su potvrdno, dok su 278 nastavnika/ce (31.6%) odgovorila da nisu imali takvo iskustvo (Tablica 1).

Tablica 2. Učenik s POOP u razredu nastavnika u vrijeme ispitivanja

Nastavnici/ca	Odgovor					
	Da		Ne		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%
razredni	113	29.1	275	70.9	388	44.1
predmetni	210	42.8	281	57.2	491	55.9
Ukupno	323	36.7	556	63.3	879	100

$\chi^2=17.364$ $p<0.05$ $df=1$

Na drugo pitanje, "Imate li sada, u ovoj školskoj godini, u razredu učenika s POOP?" - dati su sljedeći odgovori: 323 nastavnika/ca ili 36.7% imaju u svome razredu učenika s POOP, a 556 nastavnika/ca ili 66.3% odgovorilo je negativno. Rezultati na ovo pitanje dani su u Tablici 2. utvrđena je statički značajna razlika između razrednih i predmetnih nastavnika/ca ($p<0.05$).

Tablica 3. Razumijevanje koncepta inkluzivnog obrazovanja

Nastavnici/ca	Odgovor							
	Da		Ne		Nedostatno		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%	N	%
razredni	169	43.6	61	15.7	158	40.7	388	44.1
predmetni	206	41.9	75	15.3	210	42.8	491	55.9
Ukupno	375	42.7	136	15.5	368	41.8	879	100

$\chi^2=0.375$ $p>0.05$ $df=2$

Na pitanje: "Dali razumijete koncept inkluzivnog obrazovanja?", 42.7% nastavnika/ca su odgovorili da razumiju koncept inkluzivnog obrazovanja, 15.5% ne razumiju i 41.8% njih se izjasnilo da su njihova znanja nedostatna. Rezultati na ovo pitanje dani su u Tablici 3 iz koje se može vidjeti da ne postoji statički značajna razlika između razrednih i predmetnih nastavnika u stupnju razumijevanja koncepta inkluzivnog obrazovanja.

Veći postotak predmetnih nastavnika/ca (44.2%) izjasnio se da želi sudjelovati u inkluzivnom obrazovanju u odnosu na razredne nastavnike/ce (35.9%). Postoji statistički značajna razlika između njihovih odgovora ($p<0.05$) (Tablica 4).

Tablica 4. Sudjelovanje u inkluzivnom obrazovanju

Nastavnici/ca	Odgovor							
	Da		Ne		Nisam siguran/a		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%	N	%
razredni	139	35.9	82	21.1	167	43	388	44.1
predmetni	217	44.2	87	17.7	187	38.1	491	55.9
Ukupno	356	40.5	169	19.2	354	40.3	879	100

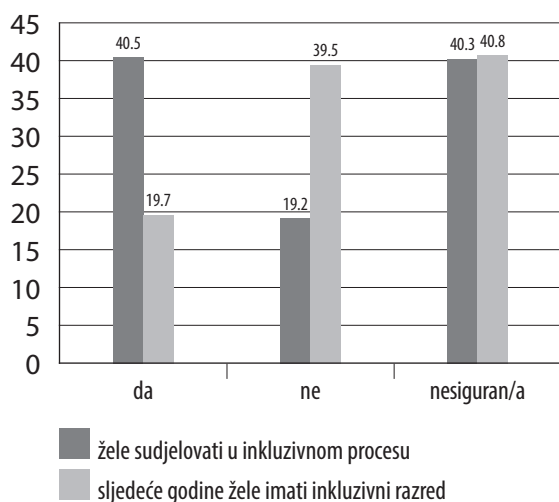
$$x^2=6.39 \text{ p}<0.05 \text{ df}=2$$

Tablica 5. Inkluzivni razred u sljedećoj godini

Nastavnici/ca	Odgovor							
	Da		Ne		Nisam siguran/a		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%	N	%
razredni	63	16.2	180	46.4	145	37.4	388	44.1
predmetni	110	22.4	167	34.0	214	43.6	491	55.9
Ukupno	173	19.7	347	39.5	359	40.8	879	100

$$x^2=14.6 \text{ p}<0.05 \text{ df}=2$$

Na tvrdnju koja je glasila: *Sljedeće godine želio/la bih imati inkluzivni razred*, predmetni nastavnici/ce su imali pozitivniji stav, odnosno za 6.2% više njih dali su pozitivan odgovor na ovu tvrdnju. Značajnost je $p<0.05$.

**Grafikon 3. Participiranje u inkluzivnom procesu**

Na Grafikonu 3 dan je sumarni prikaz prethodnih dvaju pitanja (Tablica 4 i 5) s ciljem lakšeg uočavanja razlike koja postoji u odgovorima svih nastavnika/ca. Naime, na pitanje žele li sudjelovati u inkluzivnom obrazovanju 40.5% od svih nastav-

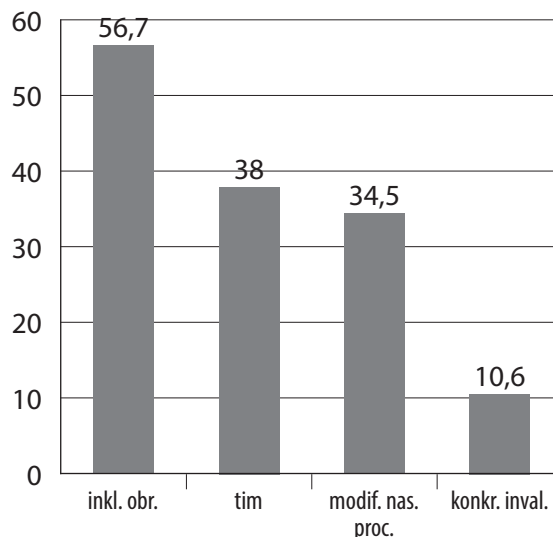
nika/ca izjasnilo se pozitivno, 19.2% negativno, da bi na sljedeću tvrdnju: *Sljedeće godine želio bih imati inkluzivni razred*, samo 19.7% njih izjasnilo se pozitivno, a negativan odgovor se povećao na 39.5%. Moguće je zaključiti da nastavnici/ce (razredni i predmetni) žele sudjelovati u inkluzivnom procesu, ali ne i da imaju inkluzivni razred ($x^2=125$; $p<0.05$; $df=2$).

Tablica 6. Edukacija o inkluzivnom obrazovanju

Nastavnici/ca	Odgovor					
	Da		Ne		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%
razredni	306	78.9	82	21.1	388	44.1
predmetni	358	72.9	133	27.1	491	55.9
Ukupno	664	75.5	215	24.5	879	100

$$x^2=4.158 \text{ p}<0.05 \text{ df}=1$$

Na tvrdnju koja je glasila: *Imam potrebu za dodatnom edukacijom o inkluzivnom obrazovanju*, 75.5% nastavnika/ca se izjasnilo da ima potrebu od dodatnom edukacijom. Statistički veći je postotak razrednih nastavnika/ca koji su se izjasnili da imaju potrebu za dodatnom edukacijom o inkluzivnom obrazovanju.

**Grafikon 4. Edukacija o inkluzivnom obrazovanju**

Od 664 nastavnika/ca koji su se izjasnili da imaju potrebu za dodatnom edukacijom, njih 56.7% tražilo je opće informacije o inkluzivnom

obrazovanju, 38% za radne zadatke i funkcioniranje inkluzivnog tima, 34.5% modifikaciju nastavnog procesa. Samo 10.6% nastavnika/ca je tražilo je informaciju za neku konkretnu invalidnost.

Tablica 7. *Kontinuirana defektološka pomoć*

Nastavnici/ca	Odgovor					
	Da		Ne		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%
razredni	303	78.1	85	21.9	388	44.2
predmetni	384	78.2	107	21.8	491	55.8
Ukupno	687	78.1	192	21.9	879	100

$$x^2=0.002 \text{ p}>0.05 \text{ df}=1$$

Učinci inkluzivnog obrazovanja ovisit će i o osiguravanju posebne, specijalizirane podrške. Na pitanje "Imate li potrebu za kontinuiranom defektološkom pomoći?" dobili smo sljedeće odgovore: 687 nastavnika/ca (78.1%) je odgovorilo potvrdno na ovo pitanje, dok su ostali nastavnici/ce, a njih je bilo 192 (21.9%), smatrali da im takva pomoć nije potrebna. Rezultati su dani u Tablici 7 iz koje se može vidjeti da ne postoji statički značajna razlika između razrednih i predmetnih nastavnika/ca u potrebi za kontinuiranom defektološkom pomoći.

Tablica 8. *Radni zadaci defektologa u redovnoj školi*

Radni zadaci	%	
Individualno učenje s učenicom s POOP (izvan učionice)	26.2	48.1
Individualno učenje s učenicom s POOP (u učionici)	21.9	
Konzultativni rad s nastavnikom	14.4	
Suradnja s roditeljima	14.8	
Ocjenivanje/testiranje učenika s posebnim potrebama	8.8	
Pomoć u planiranju, modifikiranju i izrada nastavnih sredstava	13.9	
Ukupno	100	

Na posljednjem pitanju od nastavnika/ca se tražilo da navedu koji bi bili radni zadaci defektologa u redovnoj školi. Iz Tablice 8 možemo vidjeti da 48.1% nastavnika/ca smatra da je glavni zadatak defektologa individualni rad s učenicom s POOP, bez obzira da li se izvodi u učionici ili izvan nje, što znači da nastavnici ne vide sebe kao primarnog nastavnika ovih učenika.

Nastavnici još ne doživljavaju učenike s POOP kao svoje učenike, već više kao *njihove* (misli se na defektologe). Nažalost, u redovnim školama još nismo dostigli razinu da se učenici s POOP posmatraju kao *naši* učenici.

Rezultati istraživanja su pokazali da razredni nastavnici/ce imaju negativnije stavove prema inkluzivnom procesu u odnosu na predmetne. Stoga je potrebno dodatno istražiti što je uzrok ovakvih rezultata te potom predložiti mjere koje bi mogle promijeniti njihove stavove prema inkluziji učenika s POOP.

Ovaj rad ima metodološka ograničenja. Anketirano je 879 nastavnika/ca iz 25 osnovnih škola od ukupno 15200 nastavnika/ca iz 990 osnovnih škola u našoj državi (Republički statistički zavod, 2012). S ciljem dobivanja više informacija o stavovima razrednih i predmetnih nastavnika/ca prema inkluziji učenika s POOP potrebno je provesti obimnija istraživanja u kvantitativnom i kvalitativnom smislu.

ZAKLJUČAK

Inkluzija zahtijeva visoku razinu nastavnih kompetencija i organizacijske promjene s ciljem promoviranja učinkovitog učenja. Svaki nastavnik koji je imao iskustvo rada s učenicom s različitim sposobnostima zna da je inkluzija učenika s POOP teška i složena. Učitelji trebaju biti dobro educirani i motivirani za uspješniji rad. To sigurno nije argument protiv inkluzije.

Iako smatramo da se inkluzivni proces u našoj zemlji više tretira kao vremenski, a ne kao dobro isplaniran proces, svjedoci smo da vrijeme ne radi u korist promjena stavova nastavnika/ca. Dokaz za to je smanjenje postotka nastavnika/ca koji bi prihvatili učenika s POOP u svoj razred, od 49.9% na 19.7%. (2004. godine na kraju projekta inkluzije 49.9% su se pozitivno izjasnili, a sada samo 19.7%). Rezultati našeg istraživanja pokazali su da iskustvo nastavnika/ca radom s ovim učenicima negativno utječe na njihove stavove, naime od 68.4% onih koji su imali iskustvo sa ovom djecom samo 19.7% su spremni opet prihvatiti ove učenike u svoj razred. Jednakost u procesu obrazovanja ne postiže se jednakim pristupom svoj djeci, već upravo suprotno, različitim obrazovnim pristupom.

Generalno možemo zaključiti da inkluzivno obrazovanje učenika s POOP postepeno postaje realnost i u našoj zemji. Zbog toga, škole će se već u bliskoj budućnosti suočiti s potrebom reorganizacije postojećeg sustava kako bi se izašlo u susret posebnim odgojno-obrazovnim potrebama svih učenika s POOP.

Prijedlozi za uspješniju inkluziju u našoj državi:

- Početak inkluzivnog obrazovanja ne smije biti preambiciozan (uključivanje 2 do 3 učenika s POOP u školu).
- Aktivno sudjelovanje nastavnika/ca u kreiranju inkluzivnog obrazovanja u svojoj školi.
- Predviđene promjene ne treba implementirati

ni prebrzo ni presporo (to utječe na entuzijazam nastavnika/ca).

- Dugoročna posvećenost ovom procesu.
- Osiguravanje adekvatnih resursa i njihovo pravilno raspoređivanje.
- Definiranje i pravilna raspodjela radnih zadataka svih članova inkluzivnog tima.
- Uključivanje roditelja kao aktivnih suradnika.

Bez obzira na aktualnu situaciju, želimo naglasiti da se promjene u odgojno-obrazovnom sustavu već događaju i da su one počele mijenjati način na koji obrazovni sustav reagira na raznolikost. Ovaj proces promjena može nas odvesti dalje od onoga što mi danas podrazumijevamo pod pojmom “inkluzija”.

LITERATURA

- Ainscow, M. (2000): The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices, *British Journal of Special Education*, 27, 2, 76-80.
- Andrews, E., Carnine, D.W., Coutinho, M.J., Edgar, E.B., Forness, S.R., Fuchs, L.S. et al. (2000): Bringing the special education divide, *Remedial and Special Education*, 21, 258-260.
- Bartak, L., Fry, J. (2004): Are students with special needs in mainstream classes adequately supported?, *Australian Journal of Learning Disabilities*, 9 (1), 16-21.
- Bay, M., Bryan, T.H. (1991): Teachers' reports of their thinking about at-risk learners and others. ERIC document number EJ37738.
- Berryman, J.D. (1989): Attitudes of the public towards educational mainstreaming, *Remedial and Special Education*, 10, 44-49.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002): *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools (Revised)*. UK Centre for Studies on Inclusive Education.
- Carrington, S., Elkins, J. (2002): Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. Support for learning, *A Journal of the National association for special educational needs*, 17 (2), 51-57.
- Carroll, A., Forlin, C., Jobling, A. (2003): The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30 (3), 65-73.
- Coates, R.D. (1989): The Regular Education Initiative and opinions of regular classroom teacher, *Journal of Learning Disabilities*, 22, 532-536.
- Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L., Landrum, T.J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities, *Exceptional Children*, 67 (1), 115-135.
- Dash, N. (2006): *Inclusive education for children with special needs*. New Delhi: Atlantic.
- Dimitrova-Radojičić, D., Čičhevska-Jovanova, N. (2009): Inkluzivna kultura vo redovnite učilišta. Godišen zbornik na Filozofski fakultet, Univerzitet Sv.Kiril i Metodij vo Skopje, 62, 571-581.
- Drzaven zavod za statistika na Republika Makedonija, 2.1.12.08; dostupno na web stranici; <http://www.stat.gov.mk/pdf/2012/2.1.11.08.pdf>; pristupljeno 20.02.2013.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., Gallanaugh, F. (2004): *Inclusion and pupil achievement*. London: DfES.
- Hastings, R.P., Oakford, S. (2003): Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. ERIC document number EJ670573.
- ICF (2001): *International Classification of Functioning, Disability and Health*. World Health Organization, ISBN-13: 9789241545440, 228 pp.
- Jahnukainen, M., Korhonen, A. (2003): Integration of students with severe and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system: Teachers' perceptions of the educational reform in Finland, *International Journal of Disability, Development and Education*, 50 (2), 169-180.
- Lombard, R.C., Miller, R.J., Hazelkorn, M.N. (1998): School-to-work and technical preparation: Teacher attitudes and practices regarding the inclusion of students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21, 161-172.
- Loreman, T. (2010): A content-infused approach to pre-service teacher preparation for inclusive education. U Forlin, C. (ur.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (str. 56). Abingdon, UK: Routledge.
- Mešalić, S., Mahmutagić A., Hadžihasanović, H. (2004): *Edukacija i socijalizacija učenika usporenog kognitivnog razvoja*. Tuzla: Univerzitet u Tuzli, Defektološki fakultet.

- Rapaić, D., Nedović, G., Ilić, S., Stojković, I. (2008): Zakonski okviri i inkluzivna praksa. U Radovanović, D. (ur.): U susret inkluziji-dileme u teoriji i praksi. Beograd: Planeta Print.
- Semmel, M., Abernathy, T., Butera, G., Lesar, S. (1991): Teacher perceptions of the Regular Education Initiative, *Exceptional Children*, 58 (1), 9-24.
- Simeonsson, R.J., Leonard, M., Dollar, D., Bjorck-Akesson, E., Hollenweger, J., Martinuzzi, A. (2003): Applying the international classification of functioning, disability and health (ICF) to measure childhood disability, *Disability and Rehabilitation*, 25(11-12), 11-17.
- Slee, R. (2001): Driven to the margins: Disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility, *Cambridge Journal of Education*, 31, 385-397.
- Thomas, D. (1985): The determinants of teacher attitudes to integrating the intellectually handicapped, *British Journal of Educational Psychology*, 55, 251-263.
- UNESCO (2005): Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. UNESCO, Paris.
- Vaughn, S., Schumm, J.S., Jallad, B., Slusher, J., Samuel, L. (1996): Teachers' views of inclusion, *Learning Disabilities Research and Practice*, 11(2), 96-106.
- Welch, M. (1996): Teacher education and the neglected diversity: Preparing educators to teach students with disabilities, *Journal of Teacher Education*, 47 (5), 355-367.
- Westwood, P., Graham, L. (2003): Inclusion of students with special needs: benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia, *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8 (1), 3-15.
- Wishart, J.G., Manning, G. (1996): Trainee teachers' attitudes to inclusive education for children with Down's Syndrome, *Journal of Intellectual Disability Research*, 40, 56-65.
- Zakon za osnovnoto obrazovanie, Sl. Vesnik na R. Makedonija бр.103/08 од 19.08.2008.

THE ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ON INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA

Summary: *The aim of this study was to determine the teacher's attitudes towards the inclusion of students with disabilities in their classes in 25 primary schools. Specifically designed questionnaire for this study was used in the research. Data were obtained from total of 879 teachers. The purpose of the study was to determinate the number of pupils with special education needs included in regular schools, teachers' attitude about inclusive education as well as their views on the special educators and rehabilitators' role in the regular classes. Data obtained that numerous pupils with developmental disabilities do not have appropriate documentation, finding and opinion, and that the teachers declaratively accept the inclusive education in their schools, but not in their classrooms.*

Key words: *Inclusive education, attitude of teachers, student's wit special educative needs*