

UNIVERZITET U SARAJEVU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PSIHOLOGIJU

**STAVOVI ODGAJATELJA I PROSVJETNIH RADNIKA O INKLUZIVNOM  
OBRAZOVANJU**

Završni magistarski rad

Studentica:

Katarina Đonović

Mentor:

Prof. dr. Sibela Zvizdić

Sarajevo, 2020.

## SADRŽAJ

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Uvod .....</b>  | <b>1</b>  |
| <b>Stavovi.....</b>  | <b>3</b>  |
| <i>Šta je stav? .....</i>  | 3         |
| <i>Predrasude .....</i>  | 4         |
| <i>Formiranje stava .....</i>  | 6         |
| <i>Promjena stava.....</i>   | 7         |
| <i>Utjecaj stavova na ponašanje .....</i>  | 10        |
| <b>Inkluzivno obrazovanje.....</b>   | <b>11</b> |
| <i>Djeca s poteškoćama .....</i>   | 11        |
| <i>Odnos društva prema djeci s poteškoćama kroz povijest .....</i>                   | 13        |
| <i>Šta je inkluzivno obrazovanje? .....</i>  | 15        |
| <b>Stavovi odgajatelja i prosvjetnih radnika prema inkluzivnom obrazovanju .....</b> | <b>19</b> |
| <i>Stavovi odgajatelja.....</i>  | 21        |
| <i>Stavovi učitelja i nastavnika.....</i>  | 22        |
| <i>Stavovi profesora srednje škole.....</i>  | 26        |
| <i>Stavovi odgajatelja i prosvjetnih radnika u BiH .....</i>                         | 28        |
| <b>Faktori koji utječu na uspješnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja.....</b>      | <b>29</b> |
| <i>Faktori koji negativno utječu na realizaciju inkluzivnog obrazovanja .....</i>    | 30        |
| <i>Faktori koji utječu na uspješnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja.....</i>      | 32        |
| <b>Zaključak.....</b>  | <b>36</b> |
| <b>Literatura .....</b>  | <b>38</b> |

# STAVOVI ODGAJATELJA I PROSVJETNIH RADNIKA O INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Katarina Đonović

## Sažetak

Stavovi su bitan konstrukt koji pomaže ljudima da raspoznaju što je za njih dobro a što loše. Oni služe kao standard i pokretačka snaga za postupke osobe. Stavove promatramo kroz ponašanja. Predrasude su posebna vrsta stavova čija je glavna karakteristika to da su one negativne, a diskriminacija je ponašanje koje nastaje kao rezultat predrasuda. U prošlosti su djeca s poteškoćama bila veoma zanemarena i diskriminirana. Promjene u društvu su dovele do promjena u stavovima prema djeci s poteškoćama. Tako je nastao i pokret inkluzivnog obrazovanja. Pokret inkluzivnog obrazovanja nastoji omogućiti svoj djeci jednake mogućnosti u obrazovanju, osigurati da se njihova prava ispoštuju i omogućiti im da se razvijaju u osobe koje će moći uspješno upravljati vlastitim životom. To je jedna ideologija koja nastoji osigurati sve potrebne uslove kako bi od djece napravila sretne i zadovoljne odrasle osobe. Za uspjeh inkluzivnog obrazovanja, odgajatelji i prosvjetni radnici su najvažnije osobe. Njihovi stavovi prema djeci s poteškoćama mogu uveliko utjecati na samo dijete s poteškoćom, na stavove i mišljenja njihovih vršnjaka tipičnog razvoja te posljedično i na efikasnost inkluzivnog obrazovanja. Istraživanja su pokazala da su stavovi odgajatelja i prosvjetnih radnika dosta nekonzistentni, iako je veći broj onih koja idu u korist inkluzivnom obrazovanju i izvještavaju o pozitivnijim stavovima. U istraživanjima u BiH su dobiveni slični rezultati. Također, važno je spomenuti faktore koji utječu na uspješno provođenje inkluzivnog obrazovanja. Neki od njih koji se konstantno spominju kroz literaturu su: pozitivni stavovi odgajatelja i prosvjetnih radnika, više edukacije, smanjen broj učenika u razredu, bolja oprema za rad, prisustvo asistenata, senzibilitet i drugi. Važno je spoznati ove faktore kako bi koncept inkluzivnog obrazovanja u potpunosti zaživio.

**Ključne riječi:** stavovi odgajatelja, stavovi prosvjetnih radnika, inkluzija, inkluzivno obrazovanje

## Uvod

Stavovi omogućavaju ljudima da prilaze stvarima koje su za njih dobre i korisne, a da izbjegavaju one koje su štetne. Funkcija socijalne prilagodbe je u službi stavova koji nam pomažu da se identificiramo sa dobro cijenjenim pojedincima, i da se udaljimo od pojedinaca koji nam nisu dragi (Haddock i Maio, 2004). U svakom slučaju, stavovi su svojevrstan oblik prilagođavanja pojedinca sredini i služe nam kao standardi i kao pokretačka snaga za naše postupke (Lemut, 2012). Uz promjenu u društvu, tijekom povijesti, mijenjao se i stav i odnos prema osobama s posebnim potrebama i teškoćama u razvoju (Borić i Tomić, 2012). Činjenica je da različiti odgajatelji, u objektivno sličnim okolnostima, pružaju različitu kvalitetu obrazovanja i odgoja. S obzirom na njihovu važnost za razvoj djece, i njihova uloga postaje puno zahtjevnija kada imaju dijete sa teškoćama u razredu (Miloš i Vrbić, 2015).

U analizi koju je provela Hayden (2000, prema Evans i Lunt, 2002) sugerirano je da djeca sa izjavama o posebnim obrazovnim potrebama imaju šest puta veću vjerojatnost da budu isključena nego druga djeca. Ona navodi da djeca kod koje je identificiran neki stupanj posebnih obrazovnih potreba predstavljaju 67,2% svih isključenja i 79,1% stalnih isključenja iz škole (Evans i Lunt, 2002). Inkluzija (lat. *Inclusio*) može biti objašnjena kao prihvatanje u cjelinu, a u slučaju osoba sa poteškoćama, u obrazovnom kontekstu, kao prihvatanje u redovno školsko okruženje. Cilj inkluzivnog obrazovanja jeste osigurati jednak pristup i jednake mogućnosti u obrazovanju za sve pojedince sa posebnim obrazovnim potrebama, neovisno od oblika njihovih potreba (Bendová, Čecháčková i Šádková, 2014). Premda je pokret inkluzivnog obrazovanja u posljednjim godinama uzeo maha, ključni element za njegovo uspješno provođenje jeste u stajalištima osoblja koje ima glavnu ulogu u njegovom provođenju, a to su učitelji. Tvrdi se da su vjerovanja i stavovi učitelja od presudnog značaja za osiguravanje uspjeha u provođenju inkluzivne prakse obzirom da će njihovo prihvaćanje inkluzije najvjerojatnije utjecati na njihovu predanost u provedbi iste (Norwich, 1994, prema Avramidis i Norwich, 2002). Također, pretpostavlja se da je za uspješnu realizaciju nastavnog procesa, što uključuje i inkluzivnu nastavu, važno ispitati stavove o inkluziji koji mogu pružiti uvid u stresogene faktore koji utječu na rad samih nastavnika (Subotić, 2010).

U Bosni i Hercegovini, inkluzivno obrazovanje djece sa posebnim potrebama je zakonski definisano, međutim, u praksi nailazimo na poteškoće u provođenju inkluzije.

Brojna istraživanja su ispitivala koji to faktori dovode do formiranja pozitivnih stavova prema inkluzivnom obrazovanju kod prosvjetnih radnika. Neki od tih faktora su: značajno preuređenje fizičke okoline kako bi se olakšao pristup svim učenicima, opskrbljivanje škola adekvatnom i prikladnom opremom i materijalima (Janney i sur., 1995, prema Avramidis i Norwich, 2002), pristupačnost adekvatnih materijala za učenje (LeRoy i Simpson, 1996, Center i Ward, 1987, prema Avramidis i Norwich, 2002) i manji broj učenika u učionici (Bowman, 1986, Center i Ward, 1987, Clough i Lindsay, 1991, Harvey, 1985, prema Avramidis i Norwich, 2002).

U okviru rada „*Stavovi odgajatelja i prosvjetnih radnika prema inkluzivnom obrazovanju*“ nastojati će se odgovoriti na sljedeća pitanja:

1. Šta su stavovi?
2. Šta je inkluzivno obrazovanje?
3. Kakvi su stavovi odgajatelja i prosvjetnih radnika o inkluzivnom obrazovanju?
4. Koji faktori utječu na uspješnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja?

## Stavovi

### *Šta je stav?*

Stav se može definirati kao tendencija pozitivnog ili negativnog reagiranja na neki objekt (Čudina i Obradović, 1975, prema Borić i Tomić, 2012). Prema Allportu (1935, Pennington, 1997, prema Lemut, 2012, str. 1) stav „je *neuralna i mentalna spremnost, formirana na osnovi iskustva koja vrši direktni i dinamični utjecaj na reagiranje pojedinca prema objektima i situacijama s kojima dolazi u dodir*“. Krech i Crutchfield (1976, prema Borić i Tomić, 2012, str. 78) u svojoj definiciji stava govore o njemu kao o trajnoj organizaciji perceptivnih, emotivnih i kognitivnih procesa u odnosu na neki aspekt. Eagly i Chaiken (1998, str. 269, prema Hewstone i Stroebe, 2003, str. 196) definiraju stav kao „*psihološku tendenciju koja je izražena vrednovanjem nekog objekta s određenim stupnjem odobravanja ili neodobravanja*“. Neki stavovi mogu odražavati naše prikrivene vrijednosti, dok nam drugi pomažu da se ponašamo na načine koji su prikladni za važne referentne grupe (Haddock i Maio, 2004). Triandis (1971, prema Leatherman i Niemeyer, 2005, str. 24) navodi da su stavovi misli ili ideje koje odražavaju osjećaje i utječu na ponašanje povezano s određenim objektom, a sastoje se od tri glavne komponente: kognitivne, afektivne i bihevioralne. Engstrand i Roll-Pettersson (2014) navode definiciju stavova prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (2007) prema kojoj su stavovi vidljive posljedice običaja, prakse, ideologija, vrijednosti, normi, činjeničnog vjerovanja i vjerskih uvjerenja. Ispitivanjem duboke strukture stavova jasno je da se stavovi također mogu definirati i kao vjerovanja (Albarracín, Johnson, Zanna i Kumkale, 2005). U današnje vrijeme, većina prihvata pogled prema kojem su stavovi evaluacijske integracije kognicija i afekata, koji se pojavljuju u odnosu na neki predmet (Crano i Prislin, 2006).

Stavove možemo podijeliti na osobne i socijalne. Stavove koji su određeni karakteristikama pojedinca, kao što je na primjer: stav prema roditeljima, prijateljima ili nekom predmetu, nazivamo osobnim stavovima. Stavove koji su zajednički većoj grupi ljudi, kao što je na primjer: stav prema naciji, rasi ili društvenom sustavu (Rott, 1990, prema Borić i Tomić, 2012) nazivamo socijalnim stavovima. Neke stavove, s obzirom na objekt stava koji oni uključuju, nazivamo posebnim terminima. To su stavovi prema

socijalnim grupama koje, kada su negativni, nazivamo predrasudama; zatim stavovi prema apstraktnim objektima koje nazivamo vrijednostima i stavovi prema sebi koje nazivamo samopoštovanje (Lemut, 2012). Prema Albarracín, Johnson, Zanna i Kumkale (2005) stavovi mogu biti prosudbe, sjećanja ili čak oboje. Navedeni autori tvrde da kada bi se termin stav odnosio samo na stabilne strukture u pamćenju, ne bi se trebala provoditi istraživanja o privremenim promjenama na ljestvici stava, koje su istraživači već potvrdili, kao ni impresivna količina istraživanja o utjecaju konteksta u istraživanjima stavova. Nadalje, spomenuti autori tvrde da bi konceptualiziranje stavova kao sjećanja, ali ne i prosudbi, moglo isključiti literaturu o oblikovanju i promjeni stava, jer se ta literatura odnosi na promatranje rezultata prosudbe mnogo češće nego što uključuju mjere pamćenja. Najvažnije karakteristike svakog stava su da su oni relativno trajni, stečeni životnim iskustvom i da imaju direktno i dinamičko djelovanje (Lemut, 2012).

### *Predrasude*

Čovjek se ne rađa s predrasudama. Predrasude se uče. Prema definiciji Gordona W. Allporta (Allport, Clark i Pettigrew, 1954) predrasude su neprijateljski stav ili osjećaj prema osobi koji se formira zato što ta osoba pripada skupini kojoj su dodijeljene nepoželjne kvalitete. Predrasude se u Američkom rječniku nasljeđa (1993, prema Marks, 1997) definiraju kao nepovoljna prosudba ili mišljenje formirano prije ili bez znanja ili ispitivanja činjenica. Po svojoj prirodi, predrasude negiraju ljudsko dostojanstvo i narušavaju temeljno jedinstvo među ljudima. Allport (Allport, Clark i Pettigrew, 1954) također naglašava da neprijateljski stav nije formiran tek tako, unaprijed, prije nego osoba spozna sve činjenice, već kao presuda koja se odupire činjenicama i zanemaruje istinu i poštenje. Iako se predrasude u svakodnevnom životu obično odnose na individualne osobe, one također podrazumijevaju neopravdane ideje koje se tiču grupe u cjelini (Allport, Clark i Pettigrew, 1954).

Posebne obrazovne prakse, koje su proizašle iz medicinske paradigme (poput označavanja, usluga povlačenja i razdvojenih programa), mogu poslužiti za izolaciju osoba s poteškoćama, rezultirajući predrasudama i diskriminacijom. Etikete i njihovi

prateći stereotipi odražavaju predrasude i mogu poslužiti uskraćivanju mjesta osobama s invaliditetom u našem društvu. Takve prakse rezultiraju različitim i nejednakim tretmanom (Derman-Sparks, 1993, prema Marks, 1997). Kako je djetetovo samopoštovanje oštećeno etiketom, tako je i njegova sposobnost samozastupanja i odbacivanja predrasuda i diskriminacije smanjena, a to može dodatno umanjiti njihovo već narušeno samopoštovanje (Marks, 1997).

Velika odgovornost javnog obrazovanja jeste podučavanje demokratskim principima, pa stoga nije nerazumno očekivati da učitelji budu svjesni predrasuda i diskriminacije, i da o tim temama diskutuju s učenicima. Međutim, pokazalo se da predrasude prema manjinama dobivaju malo pažnje u većini učionica (Byrnes, 1987, prema Byrnes i Kiger, 1990). Čak ni programi obrazovanja nastavnika ne pridaju odgovarajuću pažnju proučavanju predrasuda i diskriminacije (Freedman, 1980, Ginsburg i Newman, 1985, prema Byrnes i Kiger, 1990). Prema tome, budući nastavnici i nastavnice koji već rade ne prihvataju različite etničke grupe ništa više od drugih ljudi koji nisu nastavnici (Byrnes i Kiger, 1989, Law i Lane, 1987, prema Byrnes i Kiger, 1990). Ono što je važno naglasiti jeste činjenica da predrasude učitelja imaju moć da utječu na živote mnoge djece (Gay, 1979, Leiter i Brown, 1983, Stern i Keislar, 1975, Stevens, 1980, prema Byrnes i Kiger, 1990).

Allport (1954, prema Hodson i Dhont, 2015) ističe i društvene faktore koji dovode do predrasuda, poput međugrupne kategorizacije, kulturalne pluralnosti, međugrupnog kontakta i praksi odgoja djece. Interakcija faktora osobe i situacije važna je za razumijevanje nastanka predrasuda. Bez obzira što se ljudi međusobno razlikuju jedni od drugih u predrasudnim izrazima, obećavajuće su intervencije predrasuda, a posebno međugrupni kontakt, koji utječe na elemente, kao što su na primjer: tjeskoba, prijetnja i nepovjerenje, koji potiču korijene predrasuda utemeljene na osobama (Hodson i Dhont, 2015). Dostupno je jako malo literature o efikasnim metodama za smanjenje predrasuda (Pate, 1986, prema Byrnes i Kiger, 1990). Jedan konzistentan rezultat koji se ponavlja u literaturi o smanjenju predrasuda, je da samo znanje nije učinkovito sredstvo za promjenu stavova i ponašanja (Allport, 1958, Fishbein i Ajzen, 1975, Pate, 1981, prema Byrnes i Kiger, 1990). Igranje uloga ili sudjelovanje u simulacijskim aktivnostima su dva pristupa koja pokazuju određenu učinkovitost u promjeni stavova i ponašanja (Bredemeier i Greenblat, 1981, Bruin, 1985, Fishbein i Ajzen, 1975, Horne, 1988,



Wieder, 1954, prema Byrnes i Kiger, 1990), ali većinom za promjenu kod djece a ne kod odraslih (Byrnes i Kiger, 1990).

### *Formiranje stava*

Stavovi se mogu formirati na više načina, a stupanj do kojeg pojedinci svjesno prihvaćaju ili odbijaju objekat stava je glavna razlika među njima (Crano i Prislin, 2006). Modeli uvjetovanja su jedan, manje svjestan, način formiranja stavova. Samo izlaganje podražaju može utjecati na formiranje stava ispod nivoa svijesti (Bargh, 2001, Lee, 2001, prema Crano i Prislin, 2006), vjerojatno zato što se učestalost izloženosti doživljava kao afektivno pozitivna (Winkielman i Cacioppo, 2004, prema Crano i Prislin, 2006). Relativno dugoročni procesi kao što je na primjer socijalizacija, i relativno kratkoročna izloženost informacijama iz okruženja, također mogu utjecati na formiranje stavova kod ljudi, dok neki stavovi mogu biti i naslijeđeni (Tesser, 1993, prema Albarracin, Johnson, Zanna i Kumkale, 2005).

Obzirom da je stav hipotetski konstrukt, kako bi ga uspjeli opažati i ispitivati, moramo opažati njegove ponašajne odgovore. Ponašajni odgovori trebaju reflektirati pozitivne ili negativne evaluacije objekta stava. Kako bi malo pojednostavili stvari, moguće je kategorizirati odgovore koji su produkt stavova, u razne potkategorije. Prema tome, možemo razlikovati odgovore usmjerene na druge i odgovore usmjerene na samu osobu, zatim ponašanja koja se iskazuju u javnosti i ponašanja koja su privatna te možemo razlikovati akcije i reakcije (Ajzen, 2005). Međutim, najpopularniji klasifikacijski sistem stavova je podjela prema kojoj stavovi mogu biti izvedeni iz afektivnih informacija (npr. osjećaja prema objektu), kognitivnih informacija (npr. vjerovanja povezanih sa objektom), i ponašajnih informacija (npr. prošla iskustva sa objektom) prema Lemut (2012). Ovakva podjela stava naziva se trokomponentni model stava (Hewstone i Stroebe, 2003). Analize literature Eagly i Chaikena (1993, 1998, sve prema Albarracin, Johnson, Zanna i Kumkale, 2005) pokazale su da komponente stavova (kognitivne, afektivne i bihevioralne) najbolje predstavljaju vrstu odgovora pomoću kojih istraživači dijagnosticiraju stavove. Te pojave su središnje za dinamičke sile koje utječu na oblikovanje i transformaciju postojećih stavova. Slično tome, i

stavovi imaju recipročni utjecaj na afekte, vjerovanja i ponašanje (Albarracín, Johnson, Zanna i Kumkale, 2005).

U kontekstu inkluzivnog obrazovanja možemo reći da se, prema Triandis (1971, prema Leatherman i Niemeyer, 2005) kognitivna komponenta odnosi na znanje i razmišljanje o uzrocima ponašanja djece s poteškoćama. Afektivna komponenta temelji se na kognitivnom razumijevanju invaliditeta, što može motivirati ljude da se uključe u rad s djetetom koje ima neku poteškoću, ili stvoriti osjećaje koji bi mogli uzrokovati da dijete s poteškoćom bude isključeno iz aktivnosti tipičnih za njegov uzrast. Ponašajna komponenta odnosi se na sklonost osobe da se ponaša ili reagira na određeni način kada je u kontaktu s djecom s poteškoćama (Triandis, 1971, prema Leatherman i Niemeyer, 2005). Sve ove komponente su interaktivne i utječu na način na koji osoba doživljava svijet (Stoneman, 1993, prema Leatherman i Niemeyer, 2005). Također, prema De Boer, Pijl i Minnaert (2011) kognitivnu komponentu mogu predstavljati uvjerenja učitelja ili njihovo znanje o obrazovanju djece s poteškoćama u inkluzivnom okruženju. Afektivnu komponentu mogu odražavati osjećaji učitelja o obrazovanju učenika s poteškoćama, kao na primjer strah vezan za rad s djetetom s poteškoćama. Na kraju, komponentu ponašanja mogu predstavljati nastavnički stavovi o postupanju s djetetom s poteškoćama u njegovoj učionici (De Boer, Pijl i Minnaert, 2011).

Unianu (2012) navodi da su stavovi učitelja prema inkluziji formirani pod utjecajem nekoliko faktora: stupanj i priroda dječijih poteškoća, iskustvo učitelja u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama, povjerenje u vlastite sposobnosti za provedbu inkluzivnih aktivnosti ili očekivanja prema djeci bez obzira na razlike među njima, nastavnim planom i slično.

### *Promjena stava*

Stavovi često predviđaju ponašanje i mogu se mijenjati (Haddock i Maio, 2004). Crano i Prislín (2006) tvrde da klasični modeli promjene stava i dalje privlače pažnju, ali da su njihova osnovna razumijevanja uzroka promjene i posljedica koje ona donosi dosta ograničena. U klasičnim modelima, poruke preusmjeravaju stavove prema

zagovaranom položaju nakon što su prezentirane i obrađene, ali pod uvjetom da su uspješne (Crano i Prislin, 2006). Modeli promjene stava koji su razvijeni nakon klasičnih modela su dvoprocesni modeli. U dvoprocesne modele spadaju Model vjerojatnosti elaboracije (engl. Elaboration Likelihood Model – ELM) (Petty i Cacioppo, 1981, 1986, prema Visser i Cooper, 2007), i Heurističko-sistematski model (engl. Heuristic-Systematic Model – HSM) (Chaiken, 1987, prema Visser i Cooper, 2007). Ova dva modela upućuju na to da različiti persuazivni konteksti (npr. kredibilitet autora poruke ili broj persuazivnih argumenata u poruci) mogu imati različite utjecaje na različitim razinama kognitivnog napora. Modeli, također, upućuju na činjenicu da dvije varijable mogu dovesti do iste promjene stava kroz različite procese i da isti proces također može dovesti do različitih ishoda promjene. U srži ovih modela je pretpostavka da postoje dvije, relativno različite rute, kojima se odvija persuazija – centralna ili sistematska ruta i periferna ili heuristička ruta. Oba modela još naglašavaju da nije moguće, a ni praktično, da osoba detaljno analizira svaku heurističku poruku s kojom se susreće, već ona selektivno raspoređuje svoje kognitivne resurse (Visser i Cooper, 2007). Prema dvoprocesnim modelima, ako su osobe motivirane i sposobne one će razraditi ili sustavno analizirati persuazivne poruke, i ako je poruka dobro obrazložena, logična i zasnovana na podacima, ona će biti uspješna. S druge strane, ako osobe nisu motivirane ili sposobne obraditi poruku, koristit će se perifernim znakovima (npr. neatraktivni izvor) ili heuristicima (npr. „Tata obično ima pravo“) kako bi mogli upravljati procesom u formiranju stava. Stavovi koji ovako nastanu su obično manje otporni na pritiske, manje stabilni i manje je vjerovatno da će ometati ponašanje od onih stavova koji su rezultat detaljne obrade (Crano i Prislin, 2006).

Prema Lemut (2012) postoje i dva pristupa stavovima, strukturalni i funkcionalni. Strukturalni pristup nastoji razumjeti stavove tako što analizira njihovu vezu sa drugim ključnim pojmovima kao što su, na primjer: vrijednosti, uvjerenja, ponašanja i namjere. Prema funkcionalnom pristupu, koji ima implikacije za promjenu stava, potrebno je poznavati funkciju koju stav vrši za osobu. Što znači, da bi osoba promijenila stav, mora se uskladiti sa funkcijom koju on vrši (Lemut, 2012). Prema Hewstone i Stroebe (2003) u jednom istraživanju Wilsona i suradnika, dobiven je zanimljiv podatak prema kojem je moguće uzrokovati veliku promjenu stava neke osobe ukoliko tu osobu pitamo da promisli o razlozima zbog kojih ima takav stav. Ovi rezultati su poljuljali tradicionalno

gledište o stavovima, prema kojem su oni trajne strukture, i u skladu su s drugim istraživanjima snage stava koji su pokazali da su mnogi stavovi slabije snage nego što se pretpostavlja (Hewstone i Stroebe, 2003). Stavovi koji su stečeni relativno nedavno, mogu se promijeniti. Pritisak stvarnosti, nove spoznaje, iskustva i utjecaj sredine utječu na promjenu stava kod osobe koja pri tome pruža veći ili manji otpor (Albarracín, Johnson i Zanna, 2005, prema Lemut, 2012). Također, ponašajna i normativna uvjerenja osobe podložna su promjenama kako se događaji razvijaju i nove informacije postaju dostupne. Promjene u ovim uvjerenjima mogu utjecati na čovjekov stav prema ponašanju ili njegovoj subjektivnoj normi, a kao rezultat toga, mogu dovesti do promjene u namjeri (Ajzen, 1985). U istraživanju Clore i Jeffery (1972) o emocionalnom igranju uloga, promjeni stavova i privlačnosti prema osobi s invaliditetom, dobiveni su rezultati koji sugeriraju da igranje uloge osobe s invaliditetom u prirodnom okruženju ima i trenutne i dugoročne efekte na stavove prema osobama s invaliditetom. Nadalje, spomenuti autori su dobili rezultate prema kojima su smatrali da je primarni efekat igranja uloga zapravo podizanje svijesti o novoj perspektivi, i pokušaj spoznaje o tome šta druga osoba osjeća. Iako postoje još neke mogućnosti, čini se da je empatija koncept koji je najzaslužniji za dobivene rezultate (Clore i Jeffery, 1972).

U početku provođenja inkluzivnog obrazovanja, stavovi učitelja su bili pod utjecajem vanjskih varijabli poput stupnja uspjeha u prethodnom radu s učenicima s poteškoćama, stupnja administrativne podrške i dostupnost podrške (Larivee i Cook, 1979, prema Rheams i Bain, 2005). Kako su se vremenom mijenjale te vanjske varijable, sukladno tome su se mijenjali i stavovi učitelja, u pozitivnom smislu, ka sve većem prihvaćanju inkluzije (Scruggs i Mastropieri, 1996, prema Rheams i Bain, 2005).

Ipak, postoje neki stavovi koji se ne mogu tako lako promijeniti i to su davno usvojeni, duboki stavovi i shvaćanja (Zvonarević, 1978, prema Lemut, 2012). *Petrificiranje stavova* je naziv za pojavu u kojoj neki stavovi postaju otporni na pokušaje modifikacije (Lemut, 2012).

## *Utjecaj stavova na ponašanje*

Odnosi stavova i ponašanja su dosta složeni. Albarracín, Johnson, Zanna i Kumkale (2005) navode da su istraživači otkrili brojne čimbenike koji ublažavaju veličinu povezanosti stava i ponašanja, uključujući čimbenike kao što su: prethodno iskustvo, samopouzdanje, pristupačnost i promjena stava. Odnos ponašanja i stavova, također, uključuje pažnju i izloženost informacijama, koje ponekad mogu biti usmjerene ličnim preferencijama ljudi (Frey, 1986, prema Albarracín, Johnson, Zanna i Kumkale, 2005).

Prema Hewstone i Stroebe (2003, str. 196) stavovi utječu na ponašanje na više razina: *„Na individualnoj razini, stavovi utječu na percepciju, mišljenje i ponašanje. Osoba koja se snažno protivi nečemu, lako će iz pamćenja dozvati relevantno znanje i interpretirati nove informacije u svjetlu svoga stava. Ona će također i djelovati u skladu sa svojim stavom. Na interpersonalnoj razini, informacije o stavovima se rutinski traže i otkrivaju. Ako znamo stavove drugih, svijet postaje predvidljiviji. Naše vlastito mišljenje i ponašanje može biti oblikovano tim znanjem, i možemo pokušati kontrolirati tuđe ponašanje mijenjajući njihove stavove. Na međugrupnoj razini, stavovi prema vlastitoj grupi i drugim grupama u središtu su međugrupne suradnje i sukoba.“*

Stavovi se razlikuju po jačini, što zauzvrat ima posljedice za postojanost, otpor i dosljednost ponašanja (Holland i sur., 2002, Petty i sur. 2004, prema Crano i Prislín, 2006). Batsiou, Bebetos, Panteli i Antoniou (2008) navode da prema teoriji planiranog ponašanja, ponašanju prethodi namjera. Što je jača nečija namjera, to je veća mogućnost da će se osoba ponašati u skladu s tom namjerom (Ajzen i Fishbein, 1980, prema Batsiou, Bebetos, Panteli i Antoniou, 2008). Kako bi se odredila namjera, uzimaju se u obzir kombinacije (1) stava prema ponašanju tj. pozitivne ili negativne predispozicije prema određenom ponašanju i (2) subjektivne norme (Ajzen i Fishbein, 1972, prema Batsiou, Bebetos, Panteli i Antoniou, 2008).

Još jedan oblik stava koji ima utjecaj na ponašanje jesu predrasude. Često se termini predrasude i diskriminacija koriste sinonimno, međutim, oni imaju različita značenja. Diskriminacija je zapravo ponašajna manifestacija predrasuda (Marks, 1997). Prijašnja istraživanja su pronašla uvjerljive dokaze koji upućuju na to da predrasude negativno

utječu na osobe s intelektualnim i razvojnim poteškoćama, što dovodi do osjećaja manje vrijednosti kod njih samih, nepovjerenja u sisteme koji pokazuju socijalnu stigmatu, poteškoća u osjećaju pripadnosti široj društvenoj zajednici i naposljetku distanciranja od drugih pojedinaca s intelektualnim i razvojnim poteškoćama (Jahoda i Markova, 2004, Metzel i Walker, 2001, prema Keith, Bennetto i Rogge, 2015). Corrigan i Watson (2002, prema Keith, Bennetto i Rogge, 2015) su naglašavali kako stereotipi i predrasude mogu oduzeti prilike poput šanse za dobar posao, sigurnog stanovanja, odgovarajuće zdravstvene zaštite i sposobnosti interakcije s raznolikom grupom ljudi. Također, Corrigan i sur. (2003, prema Keith, Bennetto i Rogge, 2015) su otkrili da stigmatizirani pojedinci pate od niskog samopoštovanja i demoralizacije, koji su rezultat internalizacije ove stigme.

## **Inkluzivno obrazovanje**

### *Djeca s poteškoćama*

Postoje razlike između termina „*djeca s poteškoćama u razvoju*“ i „*djeca s posebnim potrebama*“. Kada se govori o učenicima s posebnim potrebama, misli se na učenike koji su nadareni i na učenike s poteškoćama. Iz tog razloga ne možemo navedene termine koristiti sinonimno, obzirom da nisu sve posebne potrebe djece nastale zbog nekih poteškoća u razvoju (Velki i Romstein, 2015). Bez obzira što se inkluzija odnosi i na nadarene učenike i na djecu s poteškoćama, fokus ovog rada je na djeci s poteškoćama i stoga će se u nastavku govoriti samo o njima.

Do prije otprilike četiri desetljeća, pretpostavljalo se da je etiologija posebnih obrazovnih potreba i poteškoća djece, u cjelosti rezultat fizioloških i psiholoških poteškoća svojstvenih toj djeci. Od tada se podigla svijest o tome koliko socijalni i okolinski faktori mogu utjecati na djetetov razvoj i funkcioniranje (Hornby, 2015).

Radetić-Paić (2013, prema Belan, 2015) navodi da je teškoća u razvoju stanje koje je posljedica bolesti odnosno oštećenja, a ne sama bolest. Velki i Romstein (2015, str. 11) navode širu podjelu prema kojoj su „*prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 152/14) u članu 65, učenici s poteškoćama kategorizirani na sljedeći*

*način: učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, učenici s problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, te učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i jezičnim faktorima“.* Prema Nebosenko (2018) kada govorimo o djeci s poteškoćama u razvoju govorimo o djeci s tjelesnim poteškoćama (invaliditet, oštećenja vida i sluha, kronične bolesti), zatim djeci s intelektualnim poteškoćama, djeci s problemima u ponašanju, djeci s poteškoćama u učenju (disleksija, disgrafija, diskalkulija) te djeci s komorbiditetnim tj. višestrukim poteškoćama (djeca koja imaju dvije ili više prethodno navedene poteškoće). Prema Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković (2003, str. 106) kada govorimo o djeci s poteškoćama, pod tim nazivom „*podrazumijevamo svako ono dijete koje se razlikuje od prosječnog djeteta u određenoj društvenoj i kulturnoj zajednici u: senzornim sposobnostima (oštećenja vida, sluha), komunikacijskim sposobnostima (uključivši teškoće u učenju i govorne smetnje), intelektualnim sposobnostima (pažnja, pamćenje, opažanje, zaključivanje, rješavanje problema), socijalnom ponašanju i emocionalnom doživljavanju te tjelesnim osobinama.*“ Pored već ranije navedenih skupina, prema Zrilić i Brzoja (2013) postoji i kategorija poremećaja koji su uvjetovani poteškoćama iz obiteljskog okruženja, kao što su zanemarenost, zapuštenost i zlostavljanje.

Prema procjenama UN-a 25% svjetske populacije je suočeno s problemima koje neka vrsta poteškoće nosi sa sobom. U ovaj postotak spadaju i obitelji osobe s poteškoćama zato jer se i njihove životne navike mijenjaju i prilagođavaju kako bi zadovoljili potrebe člana obitelji s invaliditetom. Sve to sa sobom nosi i niz emocionalnih, socijalnih, materijalnih i drugih poteškoća (Belan, 2015). U praksi je malo pozornosti bilo usmjereno na prava djece s poteškoćama. Istraživanja su pokazala da je diskriminacija djece s poteškoćama bila raširena kroz sva društvena okruženja, da su djeca s poteškoćama dosljedno bila isključena iz sudjelovanja u društvenim, kulturnim i drugim događajima, te da se, u odnosu na njihove vršnjake bez poteškoća, njihov glas prečesto utišavao. Donošenjem Konvencije o pravima djece s poteškoćama sve više se uzimaju u obzir njihova prava (Sabatello, 2013).

Farran (2000, prema Engstrand i Roll-Pettersson, 2014) uočava da djeca, bez obzira na vrstu poteškoće, većinom imaju sličan tretman; međutim, jedna grupa djece s poteškoćama, djeca s poremećajima iz spektra autizma, predstavljaju jedinstvenu

skupinu. Ispitanici u studiji Evans i Lunt (2002) su nagovještavali da će škole vjerovatnije prihvatiti učenike sa senzornim ili fizičkim poteškoćama, a odbiti one sa problemima u ponašanju. Dakle, inkluzija je moguća za neke učenike sa posebnim obrazovnim potrebama, ali ne i za one čije ponašanje predstavlja izazov trenutnoj kulturi i sistemu školovanja, s naglaskom na konformizmu i akademskoj izvrsnosti (Evans i Lunt, 2002).

### *Odnos društva prema djeci s poteškoćama kroz povijest*

U skladu s protokom vremena mijenjale su se i karakteristike tog razdoblja a samim tim dešavale su se i razne društvene promjene, što je utjecalo i na odnos prema osobama s poteškoćama i djeci s posebnim potrebama. Takve duboke promjene poljuljale su do tad dobro utvrđene vladajuće društvene modele i principe. Ranije, u prvobitnoj zajednici, osoba je vrijedila ukoliko je bila u mogućnosti da obezbijedi hranu obitelji ili je zaštititi od nepogoda i neprijatelja. U tom periodu se djeca s poteškoćama u razvoju nisu cijenila jer se nije vidio njihov potencijal i smatrana su neproduktivnim i beskorisnim članovima društvene zajednice (Sunko, 2016). Čak su se u jednom trenutku, djeca s poteškoćama smatrala Božijom kaznom što je dovodilo do potpune izolacije takve djece (Zrilić i Brzoja, 2013). Ovakvi stavovi su doprinijeli tome da im se uskraćuje pravo na život kako ne bi postala dodatni teret plemenskoj zajednici ili kako se ne bi izazvala zlovolja bogova (Bosanac, 1968, prema Sunko, 2016). Zahvaljujući sve većem širenju kršćanstva, u 11. i 12. stoljeću se počinju formirati institucije koje osiguravaju pružanje pomoći i brige bolesnima, starijima i osobama s poteškoćama. Negativni i netolerantni stavovi se zamijenjuju tolerantnim zbog stavova o samilosti prema slabima i nemoćnima. Tijekom povijesti poteškoće poput hiperaktivnosti ili specifičnih teškoća učenja nisu ni bile prepoznate kao takve, već su se djeca smatrala lijenim, neposlušnim i nezainteresiranim za školu (Zrilić i Brzoja, 2013).

Odgoy i obrazovanje djece s poteškoćama u razvoju, kroz povijest je promijenio tri osnovna pokreta: segregaciju, integraciju i inkluziju (Miloš i Vrbić, 2015). Prema Zrilić i Brzoja (2013) u odnosu prema djeci i osobama s poteškoćama, od 70-ih godina 20. stoljeća, prevladavao je medicinski model. Centar pozornosti ovog modela bio je na



poteškoći osobe, a osoba ili dijete s poteškoćom tretirani su i sami kao „problem“. Tijekom ovog perioda fokus društva je bio na pokušaju da promijeni osobu, te da njene poteškoće ublaži ili u potpunosti otkloni. Ako se osoba ne može promijeniti, ona biva isključena iz svoje zajednice i obitelji, i smještena u posebnu ustanovu gdje jedini socijalni kontakt koji ima, jeste kontakt sa stručnjacima koji rade na pokušaju da izliječe poteškoću osobe (Zrilić i Brzoja, 2013). Tako je nastao pokret segregacije. Segregacija predstavlja odnos društva prema osobama s poteškoćama, koji je zasnovan na usmjerenosti na samu teškoću, i zahtijeva odgoj i obrazovanje djece s poteškoćama u posebnim ustanovama ili grupama (Miloš i Vrbić, 2015). Promjene koje su donijele periodi humanizma i renesanse, u pogledu religije i filozofskih pogleda na život gdje se fokus prebacuje i usmjerava sve više na čovjeka i njegove potrebe, dovele su do toga da i osobe s invaliditetom postupno sve više postaju od interesa za istaknute pojedince i društvo (Sunko, 2016). Djeca s poteškoćama su se obrazovala tako da ih se uključivalo u nastavu u posebnim ustanovama, kao što su na primjer: posebne škole za gluhe i slijepe ili škole za djecu s intelektualnim poteškoćama. Također, osim uključivanja u posebne škole, djeca s blažim oblicima poteškoća su bila uključivana u redovne škole, ali u posebna odjeljenja. Glavna pretpostavka za ovakav način obrazovanja učenika s poteškoćama je bilo mišljenje da će učenici na taj način dobiti najbolju poduku jer će takve škole učenicima nuditi prikladne nastavne programe koji su prilagođeni njihovim sposobnostima i mogućnostima (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2003). Međutim, kako se kroz vrijeme pokazalo, ova zamisao u praksi nije dala očekivane rezultate. Štaviše, pokazalo se da često učenici ne samo nisu dobivali prilagođenu poduku, već je ona bila i ispod razine njihovih sposobnosti. Pokazalo se da su pouzdanost i valjanost instrumenata potrebnih za dijagnosticiranje i utvrđivanje razine poteškoće niska. Pored toga, pojavio se i problem loših socijalnih sposobnosti tih učenika, jer su kasnije u životu imali problem s integracijom u društveni život (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2003). Good i Brophy (1995, prema Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2003) su pokazali da su poteškoće u kasnijoj prilagodbi često veće od onih s kojima se učenici s razvojnim poteškoćama suočavaju tijekom obrazovanja u redovnim ustanovama.

Nakon perioda segregacije, dolazi do perioda integracije (Unianu, 2012). Prema Zrilić i Brzoja (2013) model deficita je prijelazni model koji se javio između medicinskog

modela i socijalnog modela. Iako je ovaj model još uvijek bio više fokusiran na poteškoće, iz njega se javlja pokret integracije. Integracija se odnosi na uključivanje učenika s poteškoćama u uobičajeno školsko okruženje i redovni plan i program, obično bez da se prave ikakve veće modifikacije kurikuluma (Chhabra, Srivastava i Srivastava, 2010, prema Unianu, 2012). Prema Zrilić i Brzoja (2013) kada se govori o integraciji djece s poteškoćama u redovne škole, misli se isključivo na dijeljenje zajedničkog prostora i nekih aktivnosti, u vremenski ograničenom okviru, koji su pod kontrolom djece tipičnog razvoja. Integracija, prema Karamatić-Brčić i Viljac (2018) naglašava potrebe djece s teškoćama, a inkluzija njihova prava. Integracija je period u kojem su javne škole morale osigurati prostore za studente za posebnim potrebama kako bi se mogli socijalizirati sa drugim učenicima tipičnog razvoja (Rodriguez i Garro-Gil, 2015). Karamatić Brčić (2011) navodi da postoje dvije vrste integracije, djelomična i potpuna. Kada učenika s poteškoćama uključimo u redovnu osnovnu školu i dio nastave se odvija u razredu s drugim učenicima (što je najčešće za odgojne predmete), a drugi dio u posebnom razredu uz edukacijskog rehabilitatora (što je najčešće za obrazovne predmete) tada se misli na djelomičnu integraciju. Uključivanje učenika s poteškoćama u odjeljenje redovnog razreda, u kojem će on usvajati predviđene nastavne sadržaje po redovnom ili posebno prilagođenom programu, uz propisan broj učenika u razredu, podrazumijeva se pod pojmom potpune integracije (Karamatić Brčić, 2011). Ovaj period je u 1970-im godinama zahtijevao poprilično velike systemske reforme, koje su uključivale nove školske legislature i organizacijsko preoblikovanje školskog i specijalnog školskog sistema u cjelini (Vislie, 2003). Pokret integracije je prethodio pokretu inkluzije i kroz njega je društvo otvorilo svoje ruke i srce za djecu s poteškoćama (Borić i Tomić, 2012).

*Šta je inkluzivno obrazovanje?*

Savremeni pristup odnosa prema djeci s poteškoćama, prema Zrilić i Brzoja (2013) predstavlja socijalni model, koji prevladava od 90-ih godina. Ovaj model ne negira postojanje poteškoće kod osobe, ali istovremeno naglašava da osoba nije manje vrijedna zbog poteškoće koju ima. Socijalni model se posvećuje borbi za prava

pojedince i u okviru njega javlja se filozofija inkluzije (Zrilić i Brzoja, 2013). Djeca s poteškoćama se razlikuju od djece tipičnog razvoja, a te razlike zahtijevaju ulaganje većeg napora u obrazovanju djece s poteškoćama što često uključuje i poseban pristup obrazovanju djeteta s poteškoćama kako bi se u potpunosti iskoristili njegovi potencijali i razvile njegove sposobnosti (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2003). U periodu inkluzivnog obrazovanja socijalne strukture kao što su učionice, škole i zajednice te socio-edukacijska dešavanja, su osmišljeni kako bi se uzeli u obzir učenici sa poteškoćama (Rodriguez i Garro-Gil, 2015). Lindahl (2006, prema Sheehy, Budiyanto, Kaye i Rofiah, 2019) je definirao inkluzivno obrazovanje kao svjetski fenomen koji crpi inspiraciju, i validaciju, iz Univerzalne Deklaracije o ljudskim pravima. Ovakvo obrazovanje pomjereno je prema edukaciji za sve (Heung i Grossman, 2007, prema Sheehy, Budiyanto, Kaye i Rofiah, 2019) što uključuje i djecu sa intelektualnim poteškoćama, i nastoji im se obezbijediti edukacija sa vršnjacima kakva je dostupna djeci tipičnog razvoja. Ono što je važno jeste da su političari uvidjeli koliko je važno inkluzivno obrazovanje za suočavanje s edukacijskim barijerama svih učenika (Budiyanto, 2011, prema Sheehy, Budiyanto, Kaye i Rofiah, 2019) i kao posljedica toga, učitelji širom svijeta su odgovorili na inicijative njihovih država za inkluzivnu edukaciju (Heung i Grossman, 2007, prema Sheehy, Budiyanto, Kaye i Rofiah, 2019).

Ballardova (1997, prema Carrington, 1999) definicija inkluzivnog obrazovanja obuhvata sljedeće faktore: (1) obrazovanje mora biti nediskriminatorno u pogledu invalidnosti, kulture i spola; (2) uključuje sve učenike u zajednici bez izuzetka; (3) svi učenici trebaju imati jednaka prava na pristup kulturno vrednovanim nastavnim planovima i programima kao redovni članovi odgovarajuće redovne učionice; i (4) naglasak bi trebao biti na raznolikosti, a ne na asimilaciji.

Prema Avramidis, Bayliss i Burden (2002) unutar Pokreta inkluzivnih škola moguće je otkriti filozofske pretpostavke koje su dosta različite od onih iz Pokreta o integraciji. Te razlike možda najsnažnije ilustrira Deklaracija iz Salamanke (Unesco, 1994, prema Avramidis, Bayliss i Burden, 2002) koja je navela princip da djecu treba obrazovati u inkluzivnim školama, temeljen na pretpostavci da su inkluzivne škole najefikasnije u izgradnji solidarnosti između djece s posebnim potrebama i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja.

Inkluzija (lat. Inclusio) znači uključivanje, sadržavanje, obuhvaćanje, podrazumijevanje; i objašnjava se, u stručnoj literaturi, kao: biti uključen, pripadati, sudjelovati, biti s drugima, uvijek i zajedno sa svima u svojoj najbližoj lokalnoj sredini. Konvencija o pravima djeteta je utjecala na provedbu inkluzije tako što je istaknula da svaka zajednica mora pronaći načine suočavanja sa različitostima obrazovnog sistema, i na najbolji način pripremiti djecu za nošenje sa svakodnevnim životnim problemima (Borić i Tomić, 2012). Inkluzivno obrazovanje predstavlja veliki izazov za obrazovne sisteme iz cijele Europe, bez obzira na trajanje njihove tradicije u obrazovanju. To je proces koji podrazumijeva ne samo integraciju djece s poteškoćama u redovne škole, već i prilagođavanje nastavnog plana i programa kako bi se zadovoljile potrebe svakog djeteta, bez obzira na razinu njegovog psihološkog i fizičkog razvoja, socijalnu pozadinu, etničku pripadnost ili obitelj. Pored toga, potrebna je promjena u organizaciji i menadžerstvu obrazovnih ustanova, proširivanju uloge i važnosti škole kako bi se ispunile obrazovne potrebe sve djece (Maria, 2013). Prema Karamatić-Brčić i Viljac (2018) inkluzija se odnosi na proces rješavanja i uvažavanja potreba svih učenika pri čemu se misli i na učenike s poteškoćama i talentirane (darovite) učenike te djecu pripadnike nacionalnih manjina, a čiji je cilj da sva djeca budu maksimalno uključena u odgojno-obrazovni proces i širu društvenu zajednicu. Inkluzija treba predstavljati obrazovno okruženje koje je otvoreno za sve, bez ikakve diskriminacije i predrasuda (Berberichová in in Bendová in Skutil, Zikl i sur., 2011, prema Bendová, Čecháčková i Šádková, 2014). U prošlosti, dok su učenici s poteškoćama pohađali specijalna odjeljenja ili škole, zvali su ih „specijalci“ i to ih je pratilo kroz život. Zbog toga, roditelji ne prihvataju da im djeca imaju poteškoće jer ne žele da njihova djeca ili oni sami budu obilježeni za cijeli život. Posljedica toga jeste i kašnjenje u primjeni inkluzije, ali i pogrešno shvatanje inkluzije koje nije onako kako je to predviđeno donijetim deklaracijama o ravnopravnosti djece (Dmitrović, 2011).

Pojam socijalne inkluzije, prema Belan (2015), obuhvata odnose između pojedinca i društva i obratno, te je to inkluzija u širem smislu. Tri su međusobno ovisne dimenzije socijalne inkluzije i svaka od njih se u kontekstu obrazovnog procesa može smatrati inkluzijom u užem smislu. Prostorna socijalna inkluzija uključuje smanjenje i potpuno nestajanje socijalne i ekonomske udaljenosti. Odnosna socijalna inkluzija uključuje osjećaj pripadanja i prihvaćanja, pozitivne interakcije i želju da se aktivno sudjeluje u

društvu i na taj način dobije korisna društvena uloga, dok funkcionalna socijalna inkluzija uključuje mogućnosti djece da povećaju svoje sposobnosti, kompetencije i mogućnosti (Belan, 2015).

Glavno obilježje inkluzije jeste uvjerenje da sva djeca pripadaju redovnoj nastavi i da odrasli imaju odgovornost za aktivno uključivanje sve djece. Budući da je uvjerenje da sva djeca pripadaju redovnoj učionici od presudnog značaja za koncept inkluzije, predrasude o djeci s poteškoćama prijete sposobnosti uspostavljanja učionice i školskog okruženja koje istinski pozdravlja svu djecu (Marks, 1997). Prvi korak u postizanju cilja inkluzije jeste razvijanje pozitivnog stava prema ljudima koji su različiti, ali jednaki u pravima i obavezama, bez obzira na socijalnu, ekonomsku ili obrazovnu pozadinu. To se posebno može postići u obrazovnom kontekstu, uz pomoć učitelja i u bliskom odnosu s obiteljima i lokalnim zajednicama (Maria, 2013). Promjene potrebne za provedbu inkluzije bi predstavljale temeljne izmjene u načinu na koji učitelji razmišljaju o tome što je znanje, podučavanje, učenje i kakva je njihova uloga u učionici (Carrington, 1999). Gerber (1994, prema Carrington, 1999) je tvrdio da reformatori u školama moraju uzeti u obzir ne samo promjene nastavnog plana i programa i metoda ocjenjivanja, već i osnovna vjerovanja i znanja nastavnika. Za provedbu većeg uključivanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovne škole, od temeljne je važnosti spremnost i sposobnost lokalnih obrazovnih agencija i škola da se mijenjaju (Evans i Lunt, 2002). Batsiou, Bebetos, Panteli i Antoniou (2008) navode da se prema UNESCO (1994) važnost inkluzivnog obrazovanja ogleda u tome da je s jedne strane inkluzija dobar način borbe protiv diskriminacije, a s druge strane da poboljšava obrazovanje većine učenika.

Salend (2011, prema Hornby, 2015) je izveo četiri ključna principa iz literature, uz pomoć kojih se filozofija inkluzije nastoji provesti u praksi. Prvi je pružanje izazovnih, privlačnih i fleksibilnih edukacijskih kurikuluma za sve učenike. Drugi je prihvaćanje različitosti i odgovaranje na individualne izazove i snage. Treći je korištenje reflektivnih praksi i diferenciranih uputa. I posljednji je uspostavljanje zajednice na suradnji između učenika, učitelja, obitelji i drugih profesionalaca i agencija u zajednici. Cilj inkluzivnog obrazovanja je, stoga, pružanje podržavajućeg i konstruktivnog fokusa za poboljšanje edukacije djece sa posebnim obrazovnim potrebama i poteškoćama (Hornby, 2015).

Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u BiH nalaže da obrazovanje u redovnim školama stižu sva djeca, uključujući one s posebnim obrazovnim potrebama, ali uz prilagodbu školskog programa njihovim potrebama. Od 2004. godine, donošenjem ovog zakona, počinje se provoditi inkluzivno obrazovanje zahvaljujući reformama u obrazovanju koje su započele 2002. godine. Međutim, autori tvrde da čak trinaest godina nakon donošenja ovog zakona, još uvijek praksa provođenja inkluzivnog obrazovanja u školama i preškolskim ustanovama nije usklađena sa zakonskom regulativom (Čolakhodžić, Medar i Novaković, 2018).

Najvažniji cilj u edukaciji djece sa posebnim obrazovnim potrebama i poteškoćama, kao i sve djece općenito, jeste da proizvede sretne i produktivne građane koji su uključeni u svoje zajednice što je više moguće i koji imaju potrebne vještine za suočavanje sa zahtjevima odraslog života (Hornby, 2015).

### **Stavovi odgajatelja i prosvjetnih radnika prema inkluzivnom obrazovanju**

Kako stručnjaci s područja predškolskog odgoja i obrazovanja navode, uloga odgajatelja u odgoju i obrazovanju je veoma kompleksna, te podrazumijeva slojevitost njihovih radnih zadataka. Na osnovu svoje stručnosti i kompetencije, odgajatelji trebaju procijeniti sposobnosti i razvojne mogućnosti svoje odgojne grupe i svakog djeteta u njoj, zatim, poštujući i uvažavajući individualne razlike, trebaju formirati cjelovite programe odgojno-obrazovnog rada (Belan, 2015).

Stavovi učitelja prema inkluziji usko su povezani s prihvatanjem djece s poteškoćama (Ward i sur. 1994, Forlin i dr. 1996a, Scruggs i Mastropieri 1996, prema Carrington, 1999). Nastavnici predstavljaju autoritet koji ima moć da olakša prihvatanje ili podrži odbacivanje djece s poteškoćama. Literatura je prepuna podataka o tome kako učitelji utiču na prihvatanje djece manjinskih grupa, uključujući djecu s poteškoćama, od strane njihovih vršnjaka (Derman-Sparks, 1993, Falvey i Rosenberg, 1995, Gollnick i Chinn, 1990, Grossman, 1991, Parish i sur, 1980, Pine i Hilliard, 1990, Whalen, Henker, Dotemoto i Hinshaw, 1983, sve prema Marks, 1997). Prema Grossman (1991, prema Marks, 1997) odgajatelji ocjenjuju rad i izvedbu učenika s poteškoćama nižim ili

manje adekvatnim nego što oni zapravo jesu, a njihove socijalne vještine i intelektualni potencijal smatraju nižim nego što to pokazuju objektivni podaci. Nastavnici utječu na prihvatanje djece pomoću stavova koje oni modeliraju u učionici. Parish i sur. (1980, prema Marks, 1997) su utvrdili da su nastavnici značajno negativniji prema djeci s poteškoćama i da djeca tipičnog razvoja oponašaju njihovo ismijavanje učenika s poteškoćama. Whalen i dr. (1983, prema Marks, 1997) su dobili umjerenu do snažnu pozitivnu povezanost između dječijih ocjena te prosudbe nastavnika iste djece.

Istraživanja o stavovima odgajatelja prema inkluziji djece s poteškoćama, u redovne odgojno-obrazovne programe, ukazuju da su vrsta i stupanj oštećenja važni faktori koji utječu na stavove (Eiserman i sur., 1995, Stoiber i sur., 1998, prema Engstrand i Roll-Pettersson, 2014). Također, rezultati sve većeg broja istraživanja ukazuju da inicijative profesionalnog razvoja trebaju uzeti u obzir vjerovanja nastavnika (Munby 1984, Richardson i sur. 1991, Schumm i sur. 1994, prema Carrington, 1999), a to je potkrijepljeno tvrdnjom da vjerovanja nastavnika utječu na njihovu percepciju i donošenje odluka, a samim tim i na njihovo ponašanje u učionici (Munby 1984, Nespor 1987, Agne i sur. 1994, Schumm i sur. 1994, prema Carrington, 1999). Kolektivno, nastavnici u školskoj zajednici imaju implicitne teorije o učenicima, predmetima koje predaju i njihovim obavezama kao nastavnika, a te implicitne teorije utječu na reakcije nastavnika, njihovo obrazovanje i na njihovo izvođenje nastave (Carrington, 1999). Učitelji koji imaju pozitivan stav prema inkluziji smatraju da učenici s poteškoćama pripadaju učionicama općeg obrazovanja (Burke i Sutherland, 2004, prema Emam i Mohamed, 2011). Suprotno tome, učitelji s negativnim stavovima vjeruju da inkluzija stvara dodatni pritisak na učitelje i ne isključuju mogućnost smiještanja učenika s poteškoćama u specijalizirane škole (Zambelli i Bonni, 2004). U istraživanju Moberg (2003) provedena je faktorska analiza strukture stavova i utvrđene su četiri dimenzije stava nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju: 1. socijalna pravednost, 2. zadovoljavanje potreba učenika s teškim poteškoćama, 3. učiteljeve kompetencije i 4. kvaliteta obrazovanja učenika tipičnog razvoja. Dobiveni nalazi sugeriraju da je stav nastavnika o inkluzivnom obrazovanju važan za razvoj inkluzivnog školskog sistema, i da je inkluzivno obrazovanje višedimenzionalan koncept, koji u praksi ovisi o kontekstu (Moberg, 2003).

## *Stavovi odgajatelja*

Predškolska djeca imaju individualne potrebe u bilo kojoj dobi, a posebno je to istaknuto u kontekstu njihovog psihomotornog, jezičkog i osobnog razvoja dok je značajno odstupanje vidljivo u slučaju djece s poteškoćama (Bendová, Čecháčková i Šádková, 2014). Vrsta poteškoće može biti jedan od faktora koji pokazuje zašto je odgoj male djece sa poteškoćama u predškolskom okruženju izazovan zadatak za odgajatelje. Djeca s oštećenjem sluha i vida, Downovim sindromom i autizmom najčešće su identificirani kao sudionici u inkluzivnim predškolskim programima (Odom, Vitztum, Wolery i dr., 2004, prema Engstrand i Roll-Pettersson, 2014).

Stavovi prema inkluziji djece s poteškoćama u redovnu nastavnu učionicu podržali su opće nalaze Scruggsa i Mastropieria (1996, prema Rheams i Bain, 2005) koji su pronašli podršku za koncept inkluzije od strane odgajatelja u redovnim razredima, dok je manje od jedne trećine njihovih ispitanika vjerovalo da imaju odgovarajuće vještine za uspješno provođenje inkluzivne prakse. U studiji Rheams i Bain (2005) su odgajatelji koji rade samo sa djecom s poteškoćama i odgajatelji koji rade u inkluzivnim učionicama u vrtiću odrazili pozitivan stav prema inkluziji, zajedno s općim shvaćanjem da je za postizanje uspjeha potrebno dodatno usavršavanje. S druge strane, odgajatelji su manje spremni učestvovati u inkluzivnom obrazovanju u Ujedinjenim Arapskim Emiratima. Jedan od mogućih razloga ovakvog rezultata jeste nedovoljno obrazovanje odgajatelja za rad sa djecom s poteškoćama što utječe na njihov osjećaj sigurnosti i kompetentnosti te na formiranje negativnijih stavova prema inkluzivnom obrazovanju (Alahbabi, 2006).

Stavovi odgajatelja koji ne rade u inkluzivnim vrtićima, prema inkluziji djece sa poteškoćama, su općenito pozitivni, kako je pokazano u istraživanju Gal, Schreur i Engel-Yeger (2010). Ovaj rezultat je u skladu s još nekim navodima iz literature (Scruggs i Mastropieri, 1996, Stoiber, Gettinger i Goetz, 1998, prema Gal, Schreur i Engel-Yeger, 2010), a autori pretpostavljaju da se može objasniti socijalnim očekivanjima i karakteristikama učitelja koji su odabrali profesiju pomaganja i koji su se školovali u filozofiji inkluzije. Također, u skladu s nalazima ranijih istraživanja, utvrđeno je odstupanje između pozitivnih stavova odgajatelja i nekih posebno



negativnih stavova koje su izrazili (Hastings i Oakford, 2003, Center i Ward, 1987, Soodak, Podell, i Lehman, 1998, prema Gal, Schreur i Engel-Yeger, 2010). Navedeno istraživanje je, također, pokazalo da djeca s poteškoćama u učenju, zatim poteškoćama s emocionalnom regulacijom ili ADHD-om, predstavljaju veći izazov za odgajatelje u odnosu na djecu sa senzornim ili motoričkim oštećenjem. Prema autorima, moguće objašnjenje ove razlike počiva na visokom komorbiditetu ove populacije u kojoj, na primjer, mnoga djeca s teškoćama u učenju također imaju ADHD (Semrud-Clikeman i sur., 1992, Smith i sur., 2005, prema Gal, Schreur i Engel-Yeger, 2010), tako da ih se može posmatrati na sličan način od strane nastavnika (Gal, Schreur i Engel-Yeger, 2010).

Rezultati istraživanja koje su proveli Bendová, Čecháčková i Šádková (2014), a koje se odnosi na inkluziju djece predškolske dobi s poteškoćama u Češkoj, pokazali su da odgajatelji imaju uglavnom neutralne stavove vezano za inkluziju djece s poteškoćama. U spomenutom istraživanju je dobiven i podatak da isti odgajatelji ne mogu jasno definirati razliku između inkluzije i integracije djece s poteškoćama (Bendová, Čecháčková i Šádková, 2014).

### *Stavovi učitelja i nastavnika*

Stephens i Braun (1980) su istraživali stavove učitelja prema djeci s fizičkim nedostacima. Spomenuti autori su u svom istraživanju dobili rezultate koji ukazuju na to da se spremnost učitelja za integraciju djece s fizičkim nedostacima u njihove učionice povećava sukladno povećanju broja dostupnih kurseva koji se bave specijalnim obrazovanjem. U studiji koju su proveli Padeliađu i Lampropoulou (1997) na uzorku od 377 nastavnika u Grčkoj, pokazano je kako su, u početnom periodu integracije djece u redovne škole, nastavnici u redovnom obrazovanju bili otvoreniji i imali pozitivnije stavove prema integraciji nego nastavnici koji su radili u specijalnim školama. Spomenuti autori su pretpostavili da su, obzirom da se o integraciji pričalo samo među nastavnicima u specijalnom obrazovanju i srodnim stručnjacima, nastavnici redovnih škola imali pozitivnije stavove prema integraciji zbog mišljenja da se integracija neće dogoditi u njihovim učionicama. Također, autori Padeliađu i Lampropoulou (1997) su

pretpostavili da bi negativni stavovi nastavnika koji rade u specijalnim školama prema integraciji mogli biti rezultat bojazni zbog njihove uloge u slučaju provedbe integracije ili osjećaja prijetnje njihovoj profesionalnoj ulozi. Međutim, bez obzira na razloge njihovih stavova, navedeni autori su smatrali da nastavnici specijalnog obrazovanja moraju postati pozitivniji kako bi integracija bila učinkovita.

Rane Američke studije o „punoj inkluziji“ su pokazale rezultate koji nisu baš podržavali smještanje učenika s poteškoćama u redovne škole. Većina nastavnika koji nisu učestvovali u inkluzivnim programima je imala negativne osjećaje o inkluziji. Smatrali su da oni što odlučuju o školovanju nisu bili u susretu sa realnosti u učionici (Avramidis, Bayliss i Burden, 2000). Studija koju su provele Evans i Lunt (2002) je pokazala da su, u cjelini, ispitanici smatrali da je potpuna inkluzija sve djece idealistička i nerealna, imajući u vidu trenutne okolnosti nedostatka resursa i nedostatka inkluzivnog stava od strane škola. S druge strane, manja grupa ispitanika je zauzela idealistički stav, smatrajući da je potpuna inkluzija moguća u dužem vremenskom okviru.

Rezultati istraživanja koje je proveo Moberg (2003) su pokazali da su u Finskoj učitelji u redovnim obrazovnim ustanovama mnogo pesimističniji prema inkluziji u odnosu na učitelje koji rade u specijalnim obrazovnim ustanovama. S druge strane, u Zambiji ne postoje takve razlike. Ovaj se nalaz može objasniti činjenicom da u Zambiji još uvijek popriličan broj djece ne ide u školu, uglavnom iz socio-ekonomskih razloga, dok u Finskoj i zemljama poput nje, to nije slučaj. Ukoliko se govori o isključenosti djece, u Zambiji se to odnosi na potpunu isključenost iz škole, dok se u Finskoj isključenost odnosi na obrazovanje djece s poteškoćama u specijalnim obrazovnim ustanovama. Iz ovog istraživanja vidimo da inkluzivno obrazovanje uveliko ovisi o socijalno-kulturnim razlikama područja u kojima se nastoji provesti (Moberg, 2003).

Istraživanja (Avisar, 2000, Smith i Smith, 2000, prema Batsiou, Bebetos, Panteli i Antoniou, 2008) pokazuju da učitelji uglavnom imaju pozitivan stav prema inkluziji. Učitelji vjeruju u filozofiju inkluzivnog obrazovanja i smatraju da ona ima pozitivan učinak na djecu sa i bez poteškoća (Rampaul i Freeze, 1991, Lieberman i sur., 2000, prema Batsiou, Bebetos, Panteli i Antoniou, 2008). Učitelji i nastavnici u osnovnim školama, kako u specijalnom tako i u općem obrazovanju, pokazali su veću spremnost u prilagođavanju za učenike s poteškoćama (Alahbabi, 2006). Rezultati istraživanja

Leatherman i Niemeyer (2005) su pokazali da su se pozitivni stavovi učitelja prema inkluziji odrazili u njihovim ponašanjima u inkluzivnoj učionici. Batsiou, Bebetos, Panteli i Antoniou (2008) su u svom istraživanju pokazali da učitelji iz Grčke i Cipra imaju gotovo pozitivan stav o podučavanju učenika sa i bez poteškoća, međutim, na namjeru nastavnika da podučavaju učenike utječu njihova snaga stava kao i njihov samo-identitet. Nastavnici i učitelji, u istraživanju koje su proveli Karić, Mihić i Korda (2014) pokazuju nešto pozitivnije stavove prema djeci s poteškoćama u redovnoj nastavi ukoliko već rade u inkluzivnim razredima sa djecom s poteškoćama. Razlog zbog kojeg su dobiveni ovakvi rezultati može biti činjenica da je uzorak nastavnika, na kojem je provedeno istraživanje, a koji već imaju dijete sa poteškoćama u razredu bio mali. S druge strane, razlog može biti i veće iskustvo tih nastavnika u radu sa djecom s poteškoćama (Karić, Mihić i Korda, 2014). Važno je uzeti u obzir da je ovo istraživanje ispitivalo samo kognitivnu komponentu stava nastavnika i učitelja prema inkluzivnom obrazovanju, jer se na bihevioralnoj razini ne moraju svi nastavnici i učitelji ponašati u skladu sa svojim mišljenjima i procjenama (Karić, Mihić i Korda, 2014). To znači da, ukoliko jedan nastavnik ima pozitivan stav prema djeci sa poteškoćama u redovnoj nastavi, ne mora značiti da će biti spreman da prihvati da radi u takvom inkluzivnom okruženju, i obrnuto (Karić, Mihić i Korda, 2014).

Suprotno ranije navedenim rezultatima, brojne studije su pokazale da ima nastavnika koji rade sa djecom tipičnog razvoja i koji ne podržavaju inkluzivno obrazovanje. Na primjer, u istraživanju Hammond i Ingalls (2003) autori su zaključili da većina nastavnika ne podržava inkluziju, iako su njihove škole imale inkluzivne programe. Burke i Sutherland (2004, prema Emam i Mohamed, 2011) su, također, dobili rezultate prema kojima je stav zaposlenih nastavnika prema inkluziji bio negativan. Druge studije koje su provedene u Grčkoj i na Cipru o stavovima učitelja o inkluziji (Nicolaidis, 1987, Koutsouki i sur., 2001, prema Batsiou, Bebetos, Panteli i Antoniou, 2008) dovele su do zaključka da se učitelji u praksi, kao i budući učitelji (studenti), ne slažu s filozofijom inkluzije. Navodi se da je razlog takvog stava bio u tome što se nastavnici ne osjećaju obrazovno opremljenim i ne žele se upetljati u tako naporan i težak posao. Nastavnici pretpostavljaju da će inkluzija djece s poteškoćama u redovne škole biti dugotrajan i težak proces u kojem oni ne žele učestvovati. U istraživanju koje su proveli Kipriotakis i sur. (2000, prema Batsiou, Bebetos, Panteli i Antoniou 2008), zaključeno je da

nastavnici pristaju podučavati u inkluzivnim razredima pod uvjetom da im se pruži osnovna materijalna i tehnička infrastruktura, tj. nadzorna sredstva, oprema i zadovoljavajuća podrška stručnjaka na tom području. Istraživanje LeRoya i Simpsona (1996, prema Karić, Mihić i Korda, 2014) je pokazalo da i nastavnici sa negativnijim stavovima prema inkluzivnom obrazovanju, nakon rada sa djecom s poteškoćama, mogu mijenjati svoje stavove.

U istraživanju koje je provela Unianu (2012) rezultati su pokazali da još uvijek postoje predrasude o djeci s poteškoćama, uprkos činjenici da većina učitelja izjavljuje da je važno da se svako dijete ili učenik obrazuje u skladu s njegovom razinom razvijenosti i njegovim potrebama. Neke studije podržavaju ideju da nastavnici percipiraju učenike s poteškoćama u ponašanju ili emocionalnim poteškoćama kao teže za rad u učionici u odnosu na djecu s drugim vrstama poteškoća (Chhabra, Srivastava i Srivastava, 2010, prema Unianu, 2012). Spomenuta autorica kao jedno od mogućih objašnjenja za dobivene rezultate navodi mogućnost da nastavnici nisu dovoljno upoznati s glavnim karakteristikama djece s različitim poteškoćama kao što su: fizičke poteškoće, autistični poremećaji, Downov sindrom, emocionalni problemi ili poremećaji u ponašanju (Unianu, 2012).

U pregledu literature De Boer, Pijl i Minnaert (2011) su prikupili podatke brojnih istraživanja o tome kakav stav nastavnici u osnovnim školama imaju prema inkluzivnom obrazovanju, koje su varijable povezane s njihovim stavom i kakvi su učinci njihovih stavova na socijalizaciju učenika s poteškoćama, te ih analizirali. Njihova analiza je dovela do zaključka da su nastavnici neodlučni ili negativni u svojim uvjerenjima o inkluzivnom obrazovanju i smatraju da im nedostaje znanja kako bi poučavali učenike s poteškoćama te se ne osjećaju dovoljno kompetentno, niti samouvjereno. Njihovo istraživanje je pokazalo da su godine iskustva, iskustvo s inkluzivnim obrazovanjem i dodatne edukacije za obrazovanje djece s poteškoćama povezane sa stavovima nastavnika. De Boer, Pijl i Minnaert (2011) smatraju da nastavnici s manje godina iskustva imaju pozitivniji stav prema inkluzivnom obrazovanju, u odnosu na nastavnike koji imaju višegodišnje iskustvo. Nastavnici koji imaju iskustva s inkluzivnim obrazovanjem i kojima je pružena dodatna edukacija imaju pozitivniji stav prema inkluzivnom obrazovanju od nastavnika koji imaju manje iskustva i koji nisu imali dodatne edukacije. Povrh toga, čini se da su stavovi nastavnika

povezani s vrstom poteškoće. Nastavnici imaju najnegativnije stavove o uključivanju učenika s teškoćama u učenju, ADHD-om i drugim problemima u ponašanju. Suprotno tome, nastavnici su pozitivniji prema inkluziji učenika s tjelesnim oštećenjima i senzornim oštećenjima. Njihova analiza nije mogla pružiti podatke o tome utječu li stavovi nastavnika na socijalizaciju učenika s poteškoćama u redovnim učionicama, jer se ni jedna studija, koja je obuhvaćena analizom, nije bavila tim pitanjem (De Boer, Pijl i Minnaert, 2011).

U istraživanju koje su proveli Emam i Mohamed (2011) nisu dobivene razlike između stavova odgajatelja i osnovnoškolskih učitelja o inkluziji, međutim, otkriveno je da učitelji u osnovnim školama pokazuju veću samoefikasnost od odgajatelja u predškolskim ustanovama. Također, godine radnog iskustva nisu imale značajnog efekta na samoefikasnost učitelja, ali je dobiven rezultat prema kojem su učitelji sa dužim radnim iskustvom imali manje pozitivne stavove od učitelja sa kraćim radnim iskustvom (Emam i Mohamed, 2011).

### *Stavovi profesora srednje škole*

Čini se da postoji povezanost u pozitivnim stavovima profesora o inkluziji i podučavanja učenika sa poteškoćama u redovnom obrazovanju, sa količinom edukacija o obrazovanju učenika s poteškoćama koje pohađaju, njihovim znanjem i iskustvom koje imaju u radu s učenicima s poteškoćama (Sack, 1998, Scruggs i Mastropieri, 1996, Taylor i sur., 1997, prema Van Reusen, Shoho i Barker, 2000). U istraživanju Van Reusen, Shoho i Barker (2000) profesori srednjih škola koji su imali više edukacije o radu sa učenicima s poteškoćama, te više iskustva u istom, su imali i pozitivnije stavove o inkluzivnom obrazovanju i poučavanju učenika s poteškoćama u svojim učionicama u odnosu na svoje kolege. Važno je napomenuti da je 54% profesora srednje škole, koji su sudjelovali u ovom istraživanju, pokazalo negativne stavove prema inkluziji učenika s poteškoćama u njihove učionice. Profesori koji su imali najnegativnije stavove bili su oni koji su imali najmanje dodatne edukacije, znanja ili iskustva u radu s učenicima sa poteškoćama, što je u skladu s rezultatima dobivenim u ranijim istraživanjima (Sack, 1998, Stoler, 1992, Taylor i sur., 1997, prema Van Reusen, Shoho i Barker, 2000).

Wood (1998, prema Short i Martin, 2005) je uočio da su profesori prepoznali izazove koje nosi rad u inkluzivnoj učionici i naveo da smatraju da im je potrebna dodatna edukacija u području međuljudskih vještina potrebnih za rad u manjim grupama. Istraživanje koje je provela Alahbabi (2006) također je pokazalo da su profesori u srednjim školama manje spremni učestvovati u inkluzivnom obrazovanju. Autorica pretpostavlja da je taj nalaz rezultat zahtijeva koji se stavljaju pred profesore, a tiču se obrađivanja veće količine sadržaja. Smatraju da bi im posvećivanje vremena učenicima u inkluzivnom programu, oduzelo vrijeme koje je potrebno da adekvatno podučite ostale učenike nastavnim sadržajima. Uz to, smatraju da je oprema za rad s učenicima s poteškoćama neodgovarajuća. U istraživanju koje su proveli Boyle, Topping i Jindal-Snape (2013) dobiveni su rezultati koji ukazuju na to da profesori u srednjim školama imaju negativnije stavove prema provođenju inkluzivne nastave nakon perioda probnog rada. Ovaj podatak sugerira da je potrebna intervencija u toj fazi razvoja karijere profesora, kako bi se spriječila mogućnost da odustanu od same profesije i kako bi im se pružila dodatna podrška potrebna za provođenje inkluzivne nastave (Boyle, Topping i Jindal-Snape, 2013).

S druge strane, profesori srednje škole na jugu SAD su bili voljni artikulirati svoja uvjerenja u inkluzivno obrazovanje i bili su odlučni i sigurni da žele provoditi inkluzivnu praksu jer su smatrali da na taj način mogu naučiti i usvojiti strategije potrebne za podučavanje učenika s poteškoćama (Logan i Wimer, 2013). Schmidt i Vrhovnik (2015) su u Sloveniji na uzorku profesora srednjih škola koji već rade sa djecom koja imaju neku poteškoću, dobili rezultate koji ukazuju na to da su profesori tih srednjih škola imali pozitivnije stavove prema učenicima sa poteškoćama u odnosu na njihove kolege koje rade u osnovnim školama. Također, dobili su nalaz koji upućuje na to da su imali pozitivne stavove prema podučavanju i adaptaciji s obzirom na specifične poteškoće učenika, kao i prema psihofizičkom naprezanju koje takav rad nosi sa sobom (Schmidt i Vrhovnik, 2015). Kako je pokazalo još jedno istraživanje, provedeno u srednjim školama Ličko-senjske županije, stavovi profesora prema inkluzivnom obrazovanju su uglavnom pozitivni (Nikčević-Milković i Jurković, 2017).

Svi izazovi s kojima se inače suočavaju profesori i učenici vezano za inkluzivno obrazovanje, postaju još očitiji kada se ono nastoji provesti u ruralnim sredinama (Salend, 2001, prema Short i Martin, 2005). Prema Salendu (2001, prema Short i

Martin, 2005) škole u ruralnim područjima pohađaju pretežno djeca iz siromašnih obitelji. Također, u ruralnim područjima se populacija češće mijenja (Dean i Behne, 2002, prema Short i Martin, 2005) a pristup odgovarajućim programima obrazovanja i usavršavanja je ograničen (Salend, 2001, prema Short i Martin, 2005) što je rezultiralo dodatnom neusklađenosti između vještina koje profesori posjeduju i vještina koje su im potrebne za rad s djecom s poteškoćama.

### *Stavovi odgajatelja i prosvjetnih radnika u BiH*

Nažalost, obrazovni sistem u BiH formiran je tako da uvažavanje individualnih razlika učenika ima sporednu ulogu, a realizacija planiranih nastavnih sadržaja primarnu ulogu (Mešalić, Pehić i Adilović, 2011). Subotić (2010) je proveo pilot istraživanje na području općine Prijedor na uzorku od 115 nastavnika iz 11 osnovnih škola i tako pružio uvid u provođenje inkluzivne reforme i njene određene aspekte. Dobiveni rezultati upućuju na to da ispitanike više zanima praktično provođenje inkluzivne nastave, nego njihovi teorijski i idejni koncepti. Također, uočena je niska podrška od strane nadležnih institucija u vidu pružanja dodatne pomoći nastavnicima kroz zapošljavanje psihologa, defektologa i drugih stručnjaka. Zatim, nastavnicima nisu omogućene kontinuirane edukacije, kvalitetna literatura i nastavna sredstva za rad sa djecom s poteškoćama (Subotić, 2010).

Prema istraživanju koje su proveli Mešalić, Pehić i Adilović (2011) nastavnici na području općina Zenica, Kakanj i Maglaj, uglavnom imaju pozitivne stavove prema inkluzivnom obrazovanju. Autori smatraju da nastavnici imaju dobru sliku o tome što je inkluzija, da razumiju njenu važnost, ali i da su svjesni poteškoća koje su prisutne i koje je potrebno otkloniti kako bi se inkluzija što bolje provodila. Autori, također, pretpostavljaju da su, s obzirom na vrstu angažmana u školi, dobivene razlike između ispitanika prisutne zbog manjka informiranosti i edukacije koje su potrebne za prihvatanje i rad sa učenicima s poteškoćama. U istraživanju koje su proveli Čolakhodžić, Medar i Novaković (2018) na uzorku od 76 nastavnika i profesora koji su zaposleni u školama na području Hercegovačko-neretvanskog kantona, dobiveni su rezultati koji ukazuju na pozitivne stavove prosvjetnih radnika prema inkluziji učenika s

poteškoćama. Nadalje, nastavnici i profesori koji su sudjelovali u istraživanju, su smatrali da je inkluzivnu nastavu moguće provesti u trenutnim uvjetima u kojima rade, ali da je neophodno da se uvedu i određene promjene (Čolakhodžić, Medar i Novaković, 2018). Istraživanje provedeno na području općine Tešanj pokazalo je da nastavnici i učitelji iz osnovnih škola uglavnom imaju pozitivne stavove prema djeci s poteškoćama i prema inkluzivnom obrazovanju. Razlike u spremnosti za rad u inkluzivnom okruženju, između nastavnika, postoje samo u slučaju njihovog prethodnog iskustva u radu sa djecom s poteškoćama. Metodom samoprocjene dobiveni su rezultati prema kojima se nastavnici nisu smatrali dovoljno kompetentnim za formiranje plana i programa rada za djecu s poteškoćama koji će biti dovoljno kvalitetan (Okić, 2018).

### **Faktori koji utječu na uspješnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja**

Autori Avramidis, Bayliss i Burden (2002) navode da bi umjesto što svoju pažnju usmjeravamo na poteškoće učenika, trebali ispitati razvoj školskih kultura, politika, nastavnih planova i programa te pristupa nastavi jer sve to utječe na posebnu obrazovnu praksu. Guralnick (2008, prema Engstrand i Roll-Pettersson, 2014) tvrdi da negativni stavovi i uvjerenja mogu predstavljati prepreku uspješnoj inkluziji djece s poteškoćama te u skladu s tim, ističe važnost pozitivnih stavova predškolskih odgajatelja. Hegarthy (1994, prema Batsiou, Bebetos, Panteli i Antoniou, 2008) i Pumfrey (2000, prema Batsiou, Bebetos, Panteli i Antoniou, 2008) su istaknuli važnu ulogu stavova učitelja u uspjehu ili neuspjehu inkluzije učenika s poteškoćama u redovne učionice, jer mogu utjecati na djecu u svom razredu, njihove prijatelje ili roditelje njihovih učenika. Isto tako, Dunn i Fait (1989., str. 55, prema Batsiou, Bebetos, Panteli i Antoniou, 2008) ističu: „*ako se učitelj čini oprezan i uplašen, vjerojatno će i drugi učenici slijediti ovo ponašanje*“. Prema Zrilić i Brzoja (2013) osobe s poteškoćama iz društva ne isključuje njihova poteškoća, već neznanje, predrasude i strahovi koji su prisutni u društvu, a da bi se to iskorijenilo potrebno je restrukturirati cijeli sistem.



Kako bi mogli govoriti o faktorima koji doprinose uspješnoj provedbi inkluzivnog obrazovanja, potrebno je da se prvenstveno osvrnemo na faktore koji na bilo koji način otežavaju ili onemogućavaju provođenje inkluzivnog obrazovanja.

### *Faktori koji negativno utječu na realizaciju inkluzivnog obrazovanja*

Ranijih godina se stratifikacija navodila kao jedan od faktora koji sprječava potpunu inkluziju djece s poteškoćama. Stratifikacija se odnosi na statusne razlike koje postoje između grupa i na količinu konkurencije između grupa (Aboud, 1988, prema Marks, 1997). Prema Van der Klift i Kunc (1994, prema Marks, 1997) dominantne grupe izbjegavaju i izoliraju manjinske grupe. Izolacija i neravnopravan pristup obrazovnim mogućnostima, kao i pokušaji normalizacije i tipizacije svih osoba, onemogućavaju sposobnost odraslih osoba s poteškoćama da preuzmu vrijedne društvene uloge u našem društvu (Gollnick i Chinn, 1990, Philips, 1992, prema Marks, 1997). Može se uočiti da je prijašnjih godina, zbog neprepoznavanja i neuvažavanja vrijednosti odraslih s različitim sposobnostima, ljudima bilo teško uvidjeti vrijednost djece s poteškoćama. Također, samo etiketiranje (engl. labelling) djece može služiti za definiranje osobe, u smislu onoga što drugi vide kao njen deficit. Osobe bez poteškoća često gledaju na invaliditet ili poteškoću osobe kao na osobinu koja ih najviše određuje (Marks, 1997).

U istraživanju Bendová, Čecháčková i Šádková (2014) kao problematične aspekte inkluzije djece predškolske dobi s poteškoćama, odgajatelji navode sljedeće: veliki broj djece u odjeljenjima, problemi u zapošljavanju osoblja (npr. imaju manjak pomoćnika), nedovoljna pripremljenost nastavnika u vrtićima u odnosu na poznavanje karakteristika i potreba djece s posebnim obrazovnim potrebama, slabo poznavanje metoda i postupaka za rad u inkluzivnom okruženju, nedostatak sredstava za potporne mjere, te nepripremljenost socijalnog okruženja. Prema Miloš i Vrbić (2015) odgajateljice pored već ranije navedenog, navode i: strah zbog zdravstvenog stanja djeteta, duži i češći izostanci djeteta s poteškoćama, neprimjeren prostor za boravak, sukobe s drugom djecom u skupini, teškoće u prehrani i česte promjene odgajateljica.

Postoje učitelji koji vjeruju da nije njihova odgovornost učiti djecu s poteškoćama i da se ta djeca trebaju školovati u posebnim školama. Onima koji su negativni prema inkluziji, nedostaje potrebno znanje za rad s djecom s poteškoćama, kao i potrebne metode poučavanja (Kearney, 2000, Lienert i sur., 2001, prema Batsiou, Bebetos, Panteli i Antoniou, 2008). Određeni faktori nastavnika, koji mogu negativno utjecati na klimu u razredu i sve aspekte nastave, su: autoritarnost, anksioznost, emocionalna hladnoća, depresivnost i agresivnost (Hrnjica, 1997, prema Mešalić, Pehić i Adilović, 2011). Rajović i Jovanović (2010) tvrde da su dosadašnja istraživanja stavova prema inkluzivnom obrazovanju pokazala da nastavnici redovnih škola „oklijevaju“ s prihvatanjem djece s poteškoćama pri čemu navode kao razlog to što se ne osećaju dovoljno kompetentnim da s njima rade. S navedenim se slažu i autori Skočić Mihić, Gabrić i Bošković (2016), prema kojima su mnoga provedena istraživanja otkrila da se nastavnici osjećaju nedovoljno kompetentno za rad s učenicima s teškoćama (Skočić Mihić, 2011, prema Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016), i da imaju nedostatak znanja i vještina za poučavanje u inkluzivnim razredima (Florian i Linklater, 2010, prema Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016). Prema nastavnicima i profesorima, jedan od faktora koji negativno utječe na realizaciju inkluzivnog obrazovanja jeste veći broj učenika s poteškoćama u razredu, jer se na taj način smanjuje kompetentnost nastavnika (Nikčević-Milković i Jurković, 2017). Također, istraživanja su pokazala da prosvjetni radnici s niskom razinom osobne učinkovitosti pokazuju visoku razinu anksioznosti prema uključivanju djece s invaliditetom (Roll-Pettersson, 2008, prema Engstrand i Roll-Pettersson, 2014), kao i neprijateljstvo prema prijedlogu za inkluziju (Soodak, Podell i Lehman, 1998, prema Engstrand i Roll-Pettersson, 2014). Kod učenika, anksioznost može biti izazvana odnosima sa nastavnikom, rutinskim ispitivanjem ili vremenskim pritiskom (Biggs, 1990, prema Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2003). Dean i Behne (2002, prema Short i Martin, 2005) su uočili da su škole iz ruralnih područja često ograničene u količini vanjske podrške koja je dostupna svim učenicima i da su infrastruktura škole i kvalificiranost osoblja za obavljanje programa, koji su potrebni kako bi se zadovoljile potrebe učenja učenika s poteškoćama, neprikladne, što otežava provedbu inkluzivnog obrazovanja.

Faktori koji negativno utječu na provedbu inkluzivnog obrazovanja u BiH su, prema istraživanju koje su proveli Čolakhodžić, Medar i Novaković (2018) veliki broj djece u

razrednim odjeljenjima, mali broj asistenata u nastavi i drugih saradnika, neorganizacija i objektivno lošiji uvjeti, kao i materijalna neopremljenost.

### *Faktori koji utječu na uspješnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja*

Rouse i Florian (1996, prema Avramidis, Bayliss i Burden, 2002) su u svom istraživanju identifikovali brojne attribute škola koje efikasno provode inkluziju. U studiji je navedeno da su takve škole zapravo organizacije usmjerene na rješavanje problema sa zajedničkom misijom koja naglašava učenje za sve učenike. Ove škole su zapošljavale i podržavale učitelje i druge radnike koji su bili posvećeni zajedničkom radu na stvaranju i održavanju klime koja pogoduje učenju. Na ovaj način su svi nastavnici preuzeli odgovornost za sve učenike u svojim razredima i nisu smatrali da se odgovornost za neke učenike prebacuje u potpunosti na odjel za podršku učenju. Autori su zaključili da se čini da je ova vrsta kolaborativnog planiranja centralna za proces inkluzije (Avramidis, Bayliss i Burden, 2002).

Ulogu koju odgajatelji imaju u odgoju i obrazovanju sve djece, pa i onih sa poteškoćama, može olakšati njihov senzibilitet za djecu s poteškoćama u razvoju (Miloš i Vrbić, 2015). Pozitivan stav odgajatelja prema inkluzivnom obrazovanju je naveden kao bitan faktor koji predviđa uspjeh inkluzivnog obrazovanja u predškolskim vrtićima (Eiserman, Shisler i Healey, 1995, Park, Chitiyo i Choi, 2010, Simpson i sur., 2003, Odom i sur., 2004., prema Engstrand i Roll-Pettersson, 2014.). Karakteristike učitelja, poput godina iskustva, nivoa obrazovanja i samoefikasnosti, opisane su kao utjecajne na učinkovitost inkluzivnih predškolskih programa (Guo, Pravda, Sawyer i sur., 2011, Sari, Çeliköz i Seçer, 2009, Stoiber, Gettinger i Goetz, 1998, prema Engstrand i Roll-Pettersson, 2014). Drugi faktori koji doprinose uspješnom provođenju inkluzivnog obrazovanja u vrtićima su: kvaliteta programa u ranom djetinjstvu, koordinacija i integracija usluga, resursi u zajednici, podrška i utjecaj zajednice te zajednička vizija i uvjerenja (Alahbabi, 2006). Prema Miloš i Vrbić (2015) odgajateljice su visoko ocijenile uspješnost inkluzije, što ohrabruje u kreiranju daljnjih aktivnosti inkluzije djece s poteškoćama u razvoju u vrtiće. Sve ovo ističe važnost razvijanja profesionalnih kompetencija odgajatelja i nastavnika, a njihovo kontinuirano učenje i usavršavanje

dovode do neophodne sigurnosti za rad s djecom s poteškoćama u razvoju (Miloš i Vrbić, 2015).

Prema Rajović i Jovanović (2010) brojni faktori mogu utjecati na uspješnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja, a pregledom literature uočeno je da se najčešće spominju stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju i prema djeci s poteškoćama, zatim osobine ličnosti, uloga nastavnika i njihove relevantne kompetencije (Hrnjica, 1997, Jamieson, 1984, Bender i sur., 1995, Chow i Winzer, 1992, Buell i sur., 1999, Jull i Minnes, 2007, Siegel i sur., 1992, Kalyva i sur., 2007, Avramidis i Norwich, 2002, sve prema Avramidis i Kalyva, 2007). U istraživanju Vaughn i sur. (1996, prema Avramidis i Norwich, 2002) nastavnici su identificirali nekoliko faktora koji utječu na uspješno provođenje inkluzivnog obrazovanja, uključujući veličinu razreda, adekvatne resurse, mjere u kojoj bi svi učenici imali koristi od inkluzije i odgovarajuća priprema nastavnika. Također, za uspješno provođenje inkluzivnog obrazovanja potrebno je poraditi na stvaranju pozitivnijih stavova kod prosvjetnih radnika koji se brinu za sve učenike i koji ih prihvaćaju, smanjiti distraktivnost tako što će se smanjiti broj učenika u učionicama te uključiti nastavnike i profesore u donošenje odluka vezano za inkluzivno obrazovanje (Short i Martin, 2005). Hrnjica (1997, prema Mešalić, Pehić i Adilović, 2011) navodi da prilagođenost nastavnika, njihovi pozitivni stavovi i emocionalna toplina prema djeci imaju pozitivan učinak za njihov odnos sa učenicima. Faktori koji se navode kao ključni, u istraživanju Van Reusen, Shoho i Barker (2000), od kojih ovisi da li će stavovi profesora prema inkluzivnom obrazovanju biti pozitivni ili negativni, su količina dodatne obuke i količina iskustva u radu sa učenicima s poteškoćama. Moberg (2003) tvrdi da iskustvo u radu s djecom s poteškoćama, samo po sebi, neće rezultirati pozitivnim stavovima prema inkluziji jer su faktori poput kvalitete tog iskustva i same prirode iskustva značajni za njihov razvoj. U prilog tome govore rezultati istraživanja spomenutog autora, u kojem je pokazano da su nastavnici koji su imali dobra iskustva s inkluzivnim obrazovanjem, imali i pozitivnije stavove o inkluziji (Moberg, 2003). S druge strane, neka istraživanja pokazuju da oni koji su imali češći kontakt s osobama s poteškoćama imaju pozitivniji stav prema inkluziji od onih koji su imali manje kontakta (Forlin, Tait, Carroll, Jobling, 1999, prema Unianu, 2012). U istraživanjima gdje su nastavnici imali aktivno iskustvo u inkluzivnoj nastavi, izvještavano je o pozitivnim rezultatima. Studija Villa i sur. (1996, prema Avramidis, Bayliss i Burden, 2000) je

pružila rezultate koji su išli u korist inkluziji djece s poteškoćama u redovne škole. Istraživači su primjetili da se posvećenost nastavnika često pojavljuje na kraju ciklusa implementacije, nakon što nastavnici ovladaju profesionalnim vještinama koje su im potrebne kako bi provodili inkluzivne programe (Avramidis, Bayliss i Burden, 2000). Slični rezultati su dobiveni u istraživanju koje su proveli Leatherman i Niemeyer (2005) u kojem je, za zaposlene nastavnike, podučavanje u inkluzivnom razredu bilo pozitivno iskustvo, jer su imali direktno iskustvo u radu sa djecom s poteškoćama i jer su pronašli efikasne strategije za rad s djecom. Uz njihovo radno iskustvo, smatrali su da im je od velike koristi bio i trening koji im je pružen, jer im je omogućio primjenu posebnih strategija koje su važne u radu sa djecom s poteškoćama (Leatherman i Niemeyer, 2005). Nastavnici koji su sudjelovali u istraživanju Avramidis, Bayliss i Burden (2002) su identificirali nekoliko faktora koji bi mogli utjecati na uspjeh inkluzije, uključujući veličinu razreda, adekvatne resurse i obim u kojem bi svi učenici imali dobiti od inkluzije, kao i adekvatna priprema nastavnog kadra. Unianu (2012), kao preporuke za uspješniju izvedbu inkluzivnog obrazovanja, navodi da je potrebno smanjiti broj učenika u razredu a povećati broj asistenata u nastavi, zatim stvoriti i razviti prilike za interaktivnu suradnju između učitelja, učenika, asistenata u nastavi i roditelja.

Istraživanja pokazuju da učitelji s visokim osjećajem samoeфикаsnosti teže boljem prilagođavaju promjenama u svom profesionalnom životu u odnosu na učitelje koji imaju niži osjećaj vlastite učinkovitosti (Sari i sur., 2009, prema Engstrand i Roll-Pettersson, 2014). Bandura (1997, prema Engstrand i Roll-Pettersson, 2014) kaže da učitelji s visokim osjećajem samoeфикаsnosti vide učenike, koje svi smatraju teškim za podučavanje, kao „pristupačne i poučljive“, dok učitelji sa slabim osjećajem za samoeфикаsnost pripisuju probleme u učenju njihovim poteškoćama.

Miloš i Vrbic (2015) smatraju da uspješno provođenje inkluzije u prvom redu ovisi o stavovima, znanju, fleksibilnosti i kreativnoj sposobnosti rješavanja problema svih koji su u taj proces uključeni. Pretpostavka za efikasnu provedbu inkluzije učenika s poteškoćama, u redovan nastavni proces, je pravilna priprema nastavnika od strane relevantnih tercijarnih obrazovnih ustanova ili seminara, kako se nastavnici ne bi plašili suočavanja sa izazovom nepoznatog i kako bi se bolje informirali o programima i metodama koje se koriste za obrazovanje ovih učenika (Batsiou, Bebetos, Panteli i Antoniou, 2008). Za uspjeh inkluzivnog obrazovanja važna je etika učitelja, a također i

razvoj vještina potrebnih u području socijalnih mreža (Ghergut, 2010). Inkluzivno obrazovanje je veoma veliko područje i stoga je važno provesti reformu nastavnih planova i programa dodiplomskog studija, kako bi se osigurala bolja obuka nastavnika i bolje razumijevanje inkluzivnog obrazovanja (Unianu, 2012). Paralelno s provedbom reforme, potrebno je ponovo razmotriti prilagođavanje sadržaja i vršenje promjena u metodama učenja i sredstvima za povećanje individualizacije u pogledu podučavanja i provođenje radikalnih promjena u strategijama ocjenjivanja koje su potrebne za objektivno ocjenjivanje, pozitivnu motivaciju i poticanje svakog učenika bez utjecaja na njegovo samopoštovanje i dostojanstvo pred kolegama postavljanjem umjetne i subjektivne hijerarhije klase ili pozivanjem na brojne standarde bez realnih i objektivnih sadržaja (Stainback S., Stainback W., Forest M., 1998, Ghergut, 2006, prema Ghergut, 2010).

Na osnovu svega navedenog može se zaključiti da je najvažniji faktor, iako ne jedini, zapravo sama osoba koja radi s djecom i stoga je veoma važno procijeniti njene stavove i otkriti faktore koji mogu djelovati na formiranje tih stavova i njihovo mijenjanje (Rajović i Jovanović, 2010). S unapređenjem metodičko-didaktičkog oblikovanja nastavnog procesa, dolazi i do povećanja kompetencije nastavnika i profesora, što pozitivno utječe na formiranje njihovih stavova o inkluzivnom obrazovanju. Također, za sve učenike s poteškoćama je nužno da imaju individualiziranu nastavu, a nastavnici i profesori smatraju da to mogu postići samo dodatnim stručnim usavršavanjem i suradnjom s drugim odgojno-obrazovnim institucijama kao i suradnjom s kolegama (Nikčević-Milković i Jurković, 2017). Također, neophodno je poboljšati svijest javnosti širokom i trajnom informativnom kampanjom o životu, obrazovanju, ponašanju i socijalnim šansama i profesionalnim interesima djece s poteškoćama (Ghergut, 2005, 2007, prema Ghergut, 2010). Da bi se postigli ciljevi inkluzije, potrebno je provesti obrazovnu reformu i mrežu dijeljenja koji mogu pružiti primjere dobre prakse za sve učitelje koji rade s djecom s posebnim obrazovnim potrebama i žele razviti inkluzivno okruženje. Kako su rekli Florian i Rouse, najvažniji korak je raditi istodobno u dva smjera odozdo prema gore u smislu reforme tečaja za obrazovanje nastavnika koji se nude na Sveučilištu, a odozgo prema dolje, putem veza s drugim kolegama koji su također uključeni u reformu obrazovanja učitelja (Florian, Rouse, 2009., str. 600, prema Maria, 2013).

## Zaključak

Stavovi osobe su hipotetski konstrukt koji utječe na donošenje odluka i na ponašanje. Postoje mnoge definicije i modeli stavova, a trokomponentni model stavova je najprihvaćeniji. Na stavove utječu mnogi faktori poput vjerovanja i uvjerenja osobe, njenih osjećaja, misli i ideologija te vrijednosti i iskustva koje je osoba imala. Posebna vrsta stavova su negativni stavovi koje nazivamo predrasudama. Predrasude nastaju kada osoba formira negativan stav prema nekoj osobi ili grupi ljudi samo na osnovu njihove pripadnosti određenoj skupini ili nekih karakteristika koje smatra nepoželjnim. Diskriminacija je ponašanje koje proizlazi iz predrasuda. Važno je djelovati na smanjenje predrasuda kako bi se smanjila i diskriminacija. Svjedoci smo da čak i danas još uvijek postoje diskriminatorna ponašanja prema grupama ljudi ili pojedincima koji su kroz povijest smatrani manje vrijednim samo zbog njihove različitosti, a jedna od njih su i djeca s poteškoćama. Iako je postignut veliki napredak u borbi za jednaka prava svih diskriminiranih grupa i dalje je dug put do potpune eliminacije diskriminacije. Neki stavovi, koji su duboko ukorjenjeni, se teško mogu mijenjati, dok se neki drugi stavovi uz pomoć persuazije i sustavne analize mogu promijeniti. U svakom slučaju utjecaj stavova na ponašanje osobe je značajan i neosporan.

Četvrtina svjetske populacije je suočena s problemima koje neka poteškoća donosi. Kroz povijest su djeca s poteškoćama najčešće bila odbacivana u potpunosti ili smatrana beskorisnima. Uslijedile su promjene u društvu uz koje se promijenio i način tretiranja djece s poteškoćama. Inkluzivno obrazovanje je relativno nov pokret kojim se nastoje osigurati jednaka prava sve djece. Inkluzivni model uzima u obzir sve dječije kvalitete, prednosti, potrebe i prava i naglašava ih. Inspirisan je činjenicom da svi ljudi, bilo sa poteškoćama ili bez njih, imaju jednaka ljudska prava i da je potrebno raditi na tome da se ta prava ispoštuju. Formiranje zrele i zdrave osobe, koja je sretna, zadovoljna i sposobna brinuti se o sebi kroz život je ujedno i jedan od glavnih ciljeva inkluzivnog obrazovanja. Cilj je, također, smanjenje predrasuda i diskriminacije prema djeci i ljudima s određenim problemima, prihvaćanje različitosti i uvažavanje svačijih prava. Potpuno provođenje inkluzije, u praksi, je veoma izazovno i zahtijeva dosta reformi obrazovanja, edukacija i promjena. U Bosni i Hercegovini se pokazalo da, iako postoji zakon koji nalaže provedbu inkluzivnog obrazovanja, u praksi ga je još uvijek teško uskladiti s ponašanjem u učionici.

Istraživanja su pokazala da su stavovi odgajatelja i prosvjetnih radnika prema inkluziji ključni za njihovo prihvaćanje djece s poteškoćama u razred. Također, važno je naglasiti da stavovi odgajatelja i prosvjetnih radnika prema inkluziji doprinose lakšem ili težem prihvaćanju učenika s poteškoćama od strane njihovih vršnjaka. U odgojno-obrazovnom okruženju, odgajatelji i prosvjetni radnici su glavni autoritet kojeg djeca poštuju i uvažavaju pa je njihov utjecaj neosporan. Nalazi istraživanja o stavovima odgajatelja i prosvjetnih radnika o provođenju inkluzivne nastave, su uglavnom pružali podršku inkluzivnom obrazovanju. Dobiveni su pozitivni stavovi uz navođenje određenih uslova koji moraju biti ispunjeni. Međutim, iako su takva istraživanja većinska, ipak postoje i ona koja su pokazala drugačije rezultate. U Bosni i Hercegovini literatura nije toliko obimna, ali uglavnom su dobiveni pozitivniji stavovi prema inkluzivnom obrazovanju. Iako u literaturi većinom pronalazimo istraživanja koja su pokazala da su stavovi pretežno pozitivni, postoje i druga koja pokazuju da su neutralni ili čak negativni. Može se zaključiti da su rezultati istraživanja o stavovima odgajatelja i prosvjetnih radnika prema inkluzivnom obrazovanju nekonzistentni.

Da bi se inkluzivno obrazovanje u potpunosti provelo, potrebno je napraviti brojne promjene u cijelom odgojno-obrazovnom sistemu, počevši od uvođenja promjena u nastavnim planovima i programima na svim razinama školovanja. Važno je više i bolje educirati odgajatelje i prosvjetne radnike jer se na taj način jačaju njihove kompetencije za rad s djecom s poteškoćama. Važno je poticati razvoj senzibiliteta za djecu s poteškoćama i kod zaposlenika i kod vršnjaka, ali i u cijeloj kulturi i društvu. Uzimajući u obzir utjecaj pozitivnih stavova, potrebno je uložiti više truda kako bi se dovelo do njihovog stvaranja. Neki faktori koji u tome mogu pomoći su: nivo obrazovanja, dostupnost resursa, suradnja s kolegama i drugim institucijama, podrška i drugi. Rezultati brojnih istraživanja su pokazali da i druge karakteristike, kao na primjer: osjećaj samoefikasnosti prosvjetnih radnika, iskustvo u radu s djecom s poteškoćama, broj djece u razredu, dostupnost asistenata u nastavi, uključivanje u donošenje odluka o inkluzivnom obrazovanju, sposobnost prilagođavanja prosvjetnih radnika i njihova radna etika, također utječu na uspješnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja. Iako je primjetan napredak u provođenju inkluzivnog obrazovanja i dalje je neophodno da se provedu dodatne reforme u obrazovanju kako bi se djeci s poteškoćama, ali i svojoj drugoj djeci, pružile jednake prilike za obrazovanje.



## Literatura

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. UK: McGraw-Hill Education.
- Ajzen, I. (1985). *From intentions to actions: A theory of planned behavior*. Action control (pp. 11-39). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Alahbabi, A. (2006). *K-12 special and general education teachers' attitudes toward the inclusion of students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates (UAE)*. Doktorska disertacija. Washington DC: George Washington University.
- Albarracín, D., Johnson, B. T., Zanna, M. P., i Kumkale, G. T. (2005). Attitudes: Introduction and scope. U: D. Albarracín, B. T. Johnson, M. P. Zanna (Ur.). *The handbook of attitudes, 2005*, 3-19. SAD: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Allport, G. W., Clark, K., i Pettigrew, T. (1954). The nature of prejudice.
- Avramidis, E. i Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22:4, 367-389
- Avramidis, E., Bayliss, P., i Burden, R. (2002). Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.
- Avramidis, E., Bayliss, P., i Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Avramidis, E., i Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., i Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219.
- Belan, T. (2015). *Individualizirani pristup odgojitelja u inkluzivnom vrtiću*. Doktorska disertacija. Zagreb: University of Zagreb. Faculty of Teacher Education. Chair of Pedagogy and Didactics.
- Bendová, P., Čecháčková, M., i Šádková, L. (2014). Inclusive education of pre-school children with special educational needs in kindergartens. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 1014-1021.

- Borić, S. i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori*, 7(2012)3 (16), 75-86.
- Boyle, C., Topping, K., i Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542.
- Byrnes, D. A., i Kiger, G. (1990). The Effect of a Prejudice-Reduction Simulation on Attitude Change. *Journal of Applied Social Psychology*, 20(4), 341-356.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International journal of inclusive education*, 3(3), 257-268.
- Clore, G. L., i Jeffery, K. M. (1972). Emotional role playing, attitude change, and attraction toward a disabled person. *Journal of personality and social psychology*, 23(1), 105.
- Crano, W. D., i Prislín, R. (2006). Attitudes and persuasion. *Annu. Rev. Psychol.*, 57, 345-374.
- Čolakhodžić, E., Medar, A., i Novaković, R. (2018) Stavovi nastavnika osnovnih i srednjih škola u Hercegovačko–neretvanskom kantonu o inkluziji. *Educa, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, 77-84.
- De Boer, A., Pijl, S. J., i Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.
- Dmitrović, P. (2011). Preduvjeti za primjenu inkluzije. *Metodički obzori*, 6(2011)3 (13), 69-82.
- Emam, M. M., i Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Engstrand, R. Z., i Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170-179.
- Evans, J., i Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits?. *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.
- Gal, E., Schreur, N., i Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: - Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International journal of special education*, 25(2), 89-99.
- Ghergut, A. (2010). Analysis of inclusive education in Romania: Results from a survey conducted among teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 711-715.
- Haddock, G. i Maio, G. R. (2004). *Contemporary Perspectives on the Psychology of Attitudes*. Hove i New York: Psychology Press Ltd.

- Hammond, H., i Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-30.
- Hewstone, M. i Stroebe, W. (2003). *Uvod u socijalnu psihologiju europske perspektive*. Zagreb, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hodson, G., i Dhont, K. (2015). The person-based nature of prejudice: Individual difference predictors of intergroup negativity. *European Review of Social Psychology*, 26(1), 1-42.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256.
- Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), 39-47.
- Karamatić-Brčić, M. i Viljac, T. (2018). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 13 (1), 92-104.
- Karić, T., Mihić, V., i Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4), 531-548.
- Keith, J. M., Bennetto, L., i Rogge, R. D. (2015). The relationship between contact and attitudes: Reducing prejudice toward individuals with intellectual and developmental disabilities. *Research in developmental disabilities*, 47, 14-26.
- Leatherman, J. M., i Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36.
- Lemut, I. (2012). *Stavovi i promjena stava*. Doktorska disertacija. Odsjek za Psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta JJ Strossmayera u Osijeku.
- Loborec, M. i Bouillet, D. (2012). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak*, 153 (1), 21-38.
- Logan, B. E., i Wimer, G. (2013). Tracing Inclusion: Determining Teacher Attitudes. *Research in Higher Education Journal*, 20.
- Maria, U. E. (2013). Teachers' perception, knowledge and behaviour in inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1237-1241.
- Marks, S. B. (1997). Reducing prejudice against children with disabilities in inclusive settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2), 117-131.

- Mešalić, Š., Pehić, I., i Adilović, M. (2011). Inkluzija u praksi iz perspektive osnovnoškolskih nastavnika. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, 09, 153-172.
- Miloš, I. i Vrbić, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20 (77/78), 60-63.
- Moberg, S. (2003). Education for all in the North and the South: Teachers' attitudes towards inclusive education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 417-428.
- Nebosenko, M. (2018). *Glazba i inkluzija u ranom i predškolskom odgoju djece s teškoćama u razvoju*. Doktorska disertacija. Učiteljski fakultet Univerziteta u Zagrebu.
- Nikčević-Milković, A., i Jurković, D. (2017). Stavovi učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije o provedbi odgojno-obrazovne inkluzije. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 66(4.), 527-555.
- Okić, N. (2018). Spremnost nastavnika i učitelja za rad sa djecom sa posebnim potrebama u inkluzivnim osnovnim školama. *saZnanje*, 1(1), 131-140.
- Padeliadu, S., i Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European journal of special needs education*, 12(3), 173-183.
- Rajović, V. i Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja, Vol. XIII (1)*, 91-106.
- Rheams, T. A., i Bain, S. K. (2005). Social interaction interventions in an inclusive era: Attitudes of teachers in early childhood self-contained and inclusive settings. *Psychology in the Schools*, 42(1), 53-63.
- Rodriguez, C. C., i Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and Integration on Special Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323-1327.
- Sabatello, M. (2013). Children with disabilities: A critical appraisal. *The International Journal of Children's Rights*, 21(3), 464-487.
- Schmidt, M., i Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 16-30.
- Sheehy, K., Budiyanto, Kaye, H., i Rofiah, K. (2019). Indonesian teachers' epistemological beliefs and inclusive education. *Journal of Intellectual Disabilities*, 23(1), 39-56.
- Short, C., i Martin, B. N. (2005). Case Study: Attitudes of Rural High School Students and Teachers Regarding Inclusion. *Rural Educator*, 27(1), 1-10.

- Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), 30-41.
- Stephens, T. M., i Braun, B. L. (1980). Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 46(4), 292–294.
- Subotić, S. (2010). Struktura stavova o inkluziji i sindrom izgaranja na poslu kod prosvjetnih radnika u Republici Srpskoj: pilot studija. *Primenjena psihologija*, 3(2), 155-174.
- Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65 (4), 601-620.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., i Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Velki, T., i Romstein, K. (2015). *Učimo zajedno: priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek: Sveučilište JJ Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35.
- Visser, P. S., i Cooper, J. (2007). Attitude change. U: P. S. Visser i J. Cooper (Ur.) *The Sage handbook of social psychology*, 197-218. Sage Publications Inc.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.
- Zambelli, F., i Bonni, R. (2004). Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: a Q-sort analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 351-366.
- Zrilić, S., i Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8. (1.), 141-153.