

Univerzitet u Sarajevu

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

STAVOVI UČENIKA O INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Završni magistarski rad

Kandidat:

Lejla Muminović

Mentor:

prof.dr. Sibela Zvizdić

Sarajevo, 2020.

SADRŽAJ

UVOD	1
INKLUZIVNO OBRAZOVANJE	3
<i>Definicija inkluzivnog obrazovanja i njen nastanak</i>	3
<i>Dobrobiti inkluzivnog obrazovanja</i>	5
STAVOVI UČENIKA TIPIČNOG RAZVOJA O INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU TJ. O UČENICIMA S TEŠKOĆAMA U ŠKOLI	7
<i>Djeca sa teškoćama</i>	7
<i>Definicija i karakteristike stavova</i>	12
<i>Stavovi društva prema inkluzivnom obrazovanju i djeci s teškoćama</i>	17
<i>Stavovi roditelja prema inkluzivnom obrazovanju i djeci s teškoćama i njihov utjecaj na stavove tipičnih vršnjaka</i>	20
<i>Stavovi vršnjaka tipičnog razvoja prema djeci s teškoćama u školi</i>	24
ZNAČAJ I ULOGA PSIHOLOGA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU	32
ZAKLJUČAK	35
LITERATURA	38

STAVOVI UČENIKA O INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Lejla Muminović

SAŽETAK:

Cilj ovog teorijskog rada je prikazati kakvi su stavovi učenika tipičnog razvoja o inkluzivnom obrazovanju, odnosno vršnjacima s teškoćama. U inkluzivnom obrazovanju sva djeca pohađaju istu školu bez obzira na njihove sposobnosti i potrebe, njeguje se individualnost i omogućava svakom djetetu da se razvije u skladu sa osobnim mogućnostima, talentima i vještinama. Inkluzivno obrazovanje posjeduje dobrobiti kako za učenike s teškoćama tako i za učenike tipičnog razvoja. Pregledom istraživanja može se izvesti zaključak da su stavovi učenika tipičnog razvoja prema inkluzivnom obrazovanju i vršnjacima s teškoćama uglavnom pozitivni. Dob, spol, prijateljstvo sa djecom s teškoćama i informacije o teškoćama pokazali su se kao značajne varijable u formiranju stavova učenika tipičnog razvoja. Učenici nižih razreda osnovne škole imaju manje pozitivne stavove prema vršnjacima s teškoćama u odnosu na učenike viših razreda osnovne i srednje škole i fakulteta. Pojedina istraživanja pokazuju da su stavovi djece tipičnog razvoja koja su pohađala inkluzivne razrede u značajnoj mjeri pozitivniji u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja koji su pohađali neinkluzivne razrede. Uloga psihologa u inkluzivnom obrazovanju je od velike važnosti, jer kroz savjetovanje i edukativne programe radi sa djecom s teškoćama i bez teškoća, odgajateljima i prosvjetnim radnicima, i roditeljima. Važno je da se inkluzija provodi od najranijeg uzrasta kako bi bila kvalitetnija te kako bi se smanjili negativni stavovi i predrasude prema djeci s teškoćama i njihovom uključivanju u redovne škole.

Ključne riječi: stavovi, inkluzivno obrazovanje, djeca s teškoćama, uloga psihologa.

UVOD

Stav se može definisati kao vrednovanje ljudi, objekata ili ideja. Stavovi se poistovjećuju sa vrednovanjima jer se sastoje od pozitivnih ili negativnih reakcija na nešto (Aronson, Wilson i Akert, 2005). Oni se stječu i oblikuju tokom procesa socijalizacije na osnovu izravnog ili neizravnog iskustva sa objektom stava, a mogu biti pozitivni ili negativni. Kada imamo težnju da objekat stava podržimo, zaštitimo i pružimo pomoć, to znači da imamo pozitivan stav. Negativan stav se očituje u tome da objekat stava izbjegavamo ili napadamo. Stvaranje stava, trajnost i otpornost na promjene, kao i mogućnost mijenjanja, zavise od funkcionalne osnove, motivacijske snage i psihološke strukture stava (Bermanec, 2018). Brže se uočava i pamti ono što je u skladu sa postojećim stavom, a ono što nije u skladu sa stavom se zaboravlja i predviđa. Pod utjecajem stava je fizičko i psihološko udaljavanje te izbjegavanje osoba i skupina sa suprotnim stavom, kao i izbjegavanje izvora novih spoznaja koje su u suprotnosti sa postojećim stavom (Bermanec, 2018).

„Inkluzija je aktivno uključivanje djece u sve komponente odgojno-obrazovnog procesa, pri čemu se djeca tretiraju kao aktivni subjekti, a ne pasivni primatelji informacija u uvjetima koji su na raspolaganju. Cilj tako organizovanog odgoja i obrazovanja je stvaranje sistema koji je prilagođen različitostima djece i koji svojoj djeci osigurava kvalitetne uvjete za učenje, bez obzira na različitosti njihovih potreba“ (Bouillet, 2010, prema Rodić, 2019. str.4). Pregled istraživanja i literature pokazuje da je uključivanje djece sa teškoćama u razvoju u redovne predškolske i školske programe dovelo do pozitivnog razvoja, kako djece sa teškoćama u razvoju tako i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja (Allen i Schwartz, 2001., McDonnell i Hardman, 1988, prema Sardelić, 2016). Kao jedan od najvažnijih razloga za ukidanje izdvojenog školovanja djece s teškoćama u specijalnim školama te njihovo uključivanje u sve oblike društvenog života navodi se ostvarivanje uspješne socijalizacije djece s teškoćama u razvoju (Sekulić-Majurec, 1997, prema Sardelić, 2016). Dobrobiti inkluzivnog obrazovanja za djecu s teškoćama ogledaju se i u sticanju socijalnih, komunikacijskih i općih kompetencija, dok su dobrobiti za njihove vršnjake razvoj empatije, prihvaćanja različitosti i razvoj metakomponentnosti (Velki i Romestein, 2015).

Teškoće u razvoju i posebne potrebe učenika mogu dovesti do stigme i neugodnih osjećaja. Stavovi prema djeci s teškoćama formiraju se pod utjecajem vlastitog iskustva i informacija koje se primaju od drugih. Najefektivnija je strukturirana promjena stavova, odnosno kada se djeca sa i bez teškoća od ranog djetinjstva imaju priliku družiti, igrati i komunicirati. Istraživanja pokazuju da se najbolji rezultati postižu uključivanjem djece u zajedničke aktivnosti, kao što su učenje, sport, muzika ili umjetnost. Kada se posmatra sistem u cjelini može se izvesti zaključak da stavovi o inkluzivnom obrazovanju djece s teškoćama još uvijek nisu dovoljno pozitivni. Razlozi koji dovode do formiranja negativnih stavova su strah od nepoznatog i nedovoljna informiranost o inkluziji. Tome još doprinosi i nepostojanje jedinstvenog stava o inkluziji djece s teškoćama, kao ni jedinstvena platforma o implementaciji. Djeca u inkluzivnom procesu postaju sastavni dio određene zajednice te žele toj zajednici doprinositi, a ne ovisiti o pomoći zajednice. Dobra preporuka je da djeca sa teškoćama pohađaju lokalne vrtiće i škole, jer tako ljudi u lokalnoj zajednici mogu razumjeti njihove probleme i potrebe (Bermanec, 2018).

Osim rada sa djecom koja imaju poteškoće u određenim aspektima funkcionisanja, zadatak psihologa jeste i rad sa djecom bez poteškoća, tj. tipičnom djecom. I to na način da prvobitno upoznaju djecu da će svoje vrijeme provoditi sa nekim ko je po bilo čemu različit od njih, a zatim da skupa sa njima radi na njihovom prihvaćanju različitosti, kao i razvijanju empatije. Pružanjem kvalitetnih informacija o specifičnim potrebama djece koja imaju određene teškoće, kao i rad na stvaranju ličnih kontakata sa njima mogu biti značajni za razvijanje povoljne klime i uključivanje djece sa teškoćama u redovno obrazovanje (Jablan i Kovačević, 2008).

U ovom radu će se nastojati dati odgovori na sljedeća pitanja:

1. Šta je inkluzivno obrazovanje?
2. Stavovi učenika tipičnog razvoja o inkluzivnom obrazovanju tj. o učenicima s teškoćama u školi.
3. Značaj i uloga psihologa u inkluzivnom obrazovanju?

INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

*„Inkluzija je proces traganja za odgovorima
kako da živimo sa različitostima i
kako možemo da naučimo od različitosti.“
(Ainscow, 2005, str.15).*

Definicija inkluzivnog obrazovanja i njen nastanak

Uključivanje djece s teškoćama u redovni obrazovni sistem je koncept novijeg datuma. Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva aktivno uključivanje djece s teškoćama u redovni školski sistem. Ranije su se djeca s teškoćama obrazovala u specijalnim institucijama koje su bile namjenjene za specijalno obrazovanje i vaspitanje. Djeca koja su se obrazovala u specijalnim institucijama vrlo često nisu imala kontakta sa djecom bez teškoća (Jablan i Kovačević, 2008).

Ideje o inkluzivnom obrazovanju javile su se sredinom prošlog vijeka u vidu različitih reformnih procesa i pravaca koji su razvijeni kako bi ukazali na to da se sve osobe trebaju posmatrati kao zasebne individue sa osobnim pravima i potrebama (Radonjić, 2013). U okviru medicinskopsihološke paradigme, početkom osamdesetih godina prošlog vijeka, u središtu interesovanja bila je teškoća koju osoba ima, a ne sama osoba. Specijalne službe imale su cilj da smanje teškoće te promijene osobu kako bi se mogla uklopiti u sredinu. Kada se to ne bi postiglo ili nije bilo moguće da se postigne, osoba sa teškoćom bila bi smještena u stacionarne ustanove i specijalne škole. Rad specijalnih škola zasnovan je na ovoj paradigmi. Nakon medicinskopsihološke paradigme javio se socijalni model u okviru kojeg učenici dijele zajednički kontekst učenja. Socijalni model ne podrazumijeva da svi usvoje ista znanja te on sagledava cjelokupnu osobu i zahtjeva prilagodbu okruženja. Inkluzivno obrazovanje se zasniva na socijalnom modelu. Popularna ideja o inkluzivnom obrazovanju svoj oslonac dobila je u velikom broju međunarodnih dokumenata. Najpoznatiji i najutjecajniji je dokument Izjava iz Salamanke i Okvir za akciju (UNESCO, 1994) u čijoj osnovi je ideja o pravu svakog čovjeka na jednake mogućnosti za obrazovanje. Svjetska konferencija, u Salamanki (Španija), o posebnim obrazovnim potrebama okupila je 92 zemlje i 25

međunarodnih organizacija i izvršila utjecaj u praktičnom i teorijskom utemeljenju inkluzivnog obrazovanja. Odluke i zaključci koji su donijeti u Salamanki imali su utjecaj na kreiranje obrazovne politike mnogih zemalja svijeta. Definicija inkluzivnog obrazovanja koja je proizašla iz konferencije u Salamanki govori o tome da je inkluzivno obrazovanje pravo svakoga ko uči da dobije kvalitetno obrazovanje koje zadovoljava njegove potrebe i obogaćuje život. Obrazovni sistem zamišljen na ovaj način nastoji da svakom pojedincu omogući da svoje potencijale iskoristi do krajnjih granica. Inkluzivno obrazovanje ima krajnji cilj, a to je prevazilaženje svih oblika diskriminacije i posticanje socijalne kohezije (UNESCO, 1994). Poruka koja se može izvući iz „Izjave iz Salamanke“ je da svako dijete ima pravo da bude dio redovnog obrazovnog sistema koji treba da bude pripremljen tako da svakom djetetu omogući optimalan napredak u skladu sa njegovim sposobnostima (Đević, 2015).

Prema Thomasu (1997, prema Đević, 2015) inkluzivno obrazovanje je praksa koja obezbjeđuje socijalna iskustva djeci sa teškoćama u razvoju u istoj školi i učionici koju bi pohađali i da nemaju teškoće u razvoju. Inkluzija je proces u kojem sva djeca pohađaju istu školu bez obzira na njihove sposobnosti i potrebe, njeguje individualnost i omogućava svakom djetetu da se razvije u skladu sa osobnim mogućnostima, talentima i vještinama. „*Steinbek i Steinbek inkluzivno obrazovanje definišu kao praksu uključivanja svih učenika, bez obzira na poteškoće, u redovno školovanje i razred gdje će se moći uspješno odgovoriti na njihove potrebe. Pri tom naglašavaju da je inkluzivna škola mjesto gdje je svako prihvaćen, i mjesto koje izlazi u susret svačijim obrazovnim potrebama*“ (Radonjić, 2013, str.57). Prema autorima Daniels i Staford inkluzija je proces u kojem se djeca sa teškoćama u razvoju obrazuju zajedno sa svojim vršnjacima koji takve teškoće nemaju, ali su ravnopravni u pogledu zasluga, bez obzira koliki izazov to predstavlja za dijete sa nekom teškoćom (Radonjić, 2013.).

„Indeks za inkluziju“ (Booth i Ainscow, 2002) u posljednjoj deceniji dao je značajan doprinos u širem definisanju inkluzije i inkluzivnog obrazovanja, a njegov osnovni cilj je da podrži škole u realizaciji inkluzivnog obrazovanja, objezbjeđujući im materijale za istraživanje sopstvene politike, prakse i kulture. To je instrument za samovrednovanje, vrednovanje i razvoj inkluzije u školi. Indeks za inkluziju nije unaprijed dati plan, nego je zamišljen kao vodič koji treba da pomogne određenoj školi u prikupljanju i analizi podataka o trenutnim okolnostima za inkluzivno obrazovanje te

kreiranje smjernica za dalje planiranje koje omogućava mijenjanje i unapređivanje dotadašnje prakse. „Indeks za inkluziju“ ima veliki značaj za razvijanje i unapređivanje teorije i prakse inkluzivnog obrazovanja (Đević, 2015).

„Inkluzivnim obrazovanjem izjednačavaju se prava svih članova društvene zajednice na obrazovanje bez obzira na bilo koji identitet različitosti (nacionalni, vjerski, kulturni, dobni, spolni, jezični i socijalni) i bez obzira na različitost u sposobnostima za učenje, poučavanje i socijalizaciju“ (Ivančić i Stančić, 2013, prema Velki i Romestein, 2015, str.11). Inkluzivno obrazovanje označava značajnu promjenu u funkcionisanju škole, osmišljavanju programa i prilagodbi kako bi se zadovoljile potrebe učenika u odnosu na nastavne metode, tehnike i strategije poučavanja te izrada individualiziranih učeničkih programa i prilagođavanje nastavnih sadržaja. Osnovna ideja inkluzivnog obrazovanja je zadovoljavanje posebnih potreba pojedinca, kao i uključivanje društva u cjelini, posebno lokalnu zajednicu u kojoj pojedinac živi (Sardelić, 2016).

Dobrobiti inkluzivnog obrazovanja

Obrazovanje se odnosi na sticanje širokog raspona vještina. To se ne odnosi samo na sticanje akademskih vještina, nego i životnih vještina koje omogućavaju pojedincu da se što efikasnije prilagodi promjenama u vanjskoj sredini. Jedan od glavnih ciljeva obrazovanja jeste postizanje samostalnosti i individualnosti u funkcionisanju (Brooks-Gunn, Denner & Klebanov, 1994, prema Čolin, T. 2005, prema Jablan i Kovačević, 2008). Inkluzija se može definisati kao pokret protiv predrasuda i diskriminacije kojim se želi povećati osjećaj društvene zajednice za toleranciju te razvoj pozitivnih stavova prema osobama sa teškoćama u razvoju (Cerić, 2008).

Dobrobiti inkluzivnog obrazovanja ogledaju se u uključivanju djece sa teškoćama u širu društvenu zajednicu te se time smanjuje njihovo etiketiranje kao drugačijih i prihvataju se kao ravnopravni članovi društva. Uključivanje djece sa teškoćama u redovnu školu i druženje sa vršnjacima tipičnog razvoja doprinosi razvoju socijalnih vještina (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016). Mogućnost zajedničkog učenja i druženja sve djece ima mnogobrojne obostrane koristi. Djeca sa teškoćama imaju mogućnost da češće stupaju u interakciju sa vršnjacima tipičnog razvoja, da

usvajaju modele uspješnog vršnjačkog ponašanja, stječu mnogobrojne socijalne vještine te unaprjeđuju svoje socijalne kompetencije kao i sve aspekte svog razvoja. S druge strane, učenici tipičnog razvoja izgrađuju osjetljivost za različitost te se tako stvaraju uslovi za prevazilaženje predrasuda, povećanje tolerancije, humanosti, uvažavanje različitosti i potreba drugih. Također, djeca tipičnog razvoja u interakciji sa vršnjacima s teškoćama razvijaju nove socijalne vještine i unaprjeđuju znanje (Đević, 2015). Istraživanja su pokazala da je druženje sa učenicima s teškoćama pozitivno utjecalo na samopouzdanje učenika tipičnog razvoja te da su zbog druženja i pomaganja s tim učenicima postali popularniji u odjeljenju i školi (Staub i Peck, 1994, prema Đević, 2015). Stvaranje prijateljskog odnosa u razrednim sredinama između učenika tipičnog razvoja i učenika s teškoćama ima važnu ulogu u emocionalnom razvoju obje skupine (Murray-Seegert, 1989; Staub, Schwartz, Gallucci i Peck, 1994; Shevlin i O'Moore, 2000, prema Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009). Autori Staub, Schwartz, Gallucci i Peck (1994, prema Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009) pokazali su da prijateljstvo s tipičnim vršnjacima u razrednoj sredini ima važnu ulogu u emocionalnom razvoju učenika s teškoćama, kao što je osjećaj socijalnog samopoštovanja, socijalne uključenosti i sigurnosti. Prema autoru Murray-Seegerta (1989, prema Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009) prijateljski odnos sa učenicima s teškoćama ima pozitivan utjecaj na razvoj self-koncepta, socijalnog rasuđivanja, emocionalnog prihvaćanja i tolerancije različitosti kod vršnjaka tipičnog razvoja. Dobit od inkluzivnog obrazovanja za djecu s teškoćama se vidi i u prihvaćenosti, pomaganju i prepoznavanju vrijednosti inkluzije od strane učitelja što dovodi do napretka djece u redovnim školama (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016).

Osim navedenih dobrobiti, inkluzivno obrazovanje omogućava i drugim akterima u obrazovno-vaspitnom procesu (nastavnicima, pedagogima, psiholozima, direktorima, roditeljima) da budu u kontaktu sa djecom s teškoćama te se tako stvaraju mogućnosti za razvijanje pozitivnih stavova prema ovoj djeci. Direktni kontakt sa djecom s teškoćama utječe na razvoj pozitivnih stavova prema njima, što predstavlja jedan od najvažnijih preduslova za uspješnu inkluziju (Đević, 2015). Uspješnosti inkluzije doprinosi i interakcija vršnjaka tipičnog razvoja sa djecom s teškoćama od najranije dobi (Žic-Ralić, 2004, prema Sardelić, 2016). Istraživanja su pokazala da su stavovi vršnjaka tipičnog razvoja prema djeci s teškoćama pozitivniji u školama

inkluzivnog tipa, nego u školama koje ne provode inkluzivno obrazovanje. Da bi se ostvarilo prihvatanje i razumijevanje osoba s teškoćama, potrebno je da se od djetinjstva ova djeca igraju, uče i druže sa vršnjacima tipičnog razvoja (Đević, 2015).

STAVOVI UČENIKA TIPIČNOG RAZVOJA O INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU TJ. O UČENICIMA S TEŠKOĆAMA U ŠKOLI

Djeca sa teškoćama

„Dijete sa fizičkim ili mentalnim smetnjama treba da uživa pun i kvalitetan život u uslovima koji obezbjeđuju dostojanstvo, unapređuju samopouzdanje i olakšavaju njegovo aktivno učešće u zajednici“.

(UNICEF, 1989, Konvencija o pravima djeteta, str.20, član 23)

„Djeca sa teškoćama u razvoju ona su djeca koja pokazuju određena razvojna odstupanja i koja zbog toga trebaju dodatnu potporu okruženja u području zdravstvene njege i zaštite, rehabilitacije, odgoja i obrazovanja, socijalne zaštite i drugo“ (Bouillet, 2010, prema Veliki i Romstein, 2015, str.11). Prema Stoppard (2004, prema Sardelić, 2016) dijete s teškoćama u razvoju je dijete kojem je potrebna posebna briga i pažnja, dijete koje se nalazi na jednom ili drugom kraju spektra mentalnih sposobnosti, odnosno ispod ili iznad prosjeka, dijete čiji razvoj trpi zbog problema u učenju, fizičkog ili senzornog nedostatka, ili invalidnosti. Novi Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju u definiciji o učeniku s teškoćama u razvoju kaže da je riječ o učeniku čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a uzrokovane su: tjelesnim, mentalnim, intelektualnim, osjetilnim oštećenjima i poremećajima funkcija te kombinacijom više vrsta prethodno navedenih stanja (Veliki i Romstein, 2015; Bermanec 2018). Autori Vizek-Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković (2003) termin „djeca s teškoćama u razvoju“ definišu kao svaku razliku koja takvu djecu odvaja od one prosječne tipične djece u određenoj društvenoj ili kulturnoj zajednici. Razlike se odnose na:

1. Senzorne sposobnosti (oštećenje vida i sluha),

2. Komunikacijske sposobnosti (teškoće u govorenju i govorne smetnje),
3. Intelektualne sposobnosti (pažnja, pamćenje, opažanje, zaključivanje, rješavanje problema),
4. Socijalno ponašanje i emocionalno doživljavanje,
5. Tjelesne sposobnosti.

Navedene razlike zahtijevaju dodatni napor i poseban pristup u obrazovanju da bi dijete na pravilan način moglo razvijati svoje sposobnosti (Kolar, 2017). Ranije se na teškoće gledalo kroz medicinski model, objašnjavajući je kao bolest. Danas se na teškoće u razvoju gleda kroz ekološki model, posmatrajući ih u interakciji sa okolinom (Vizek-Vidović, 2003, prema Odošić, 2019). Ekološki model govori o tome da poteškoće nisu nešto što je nepromjenjivo i zauvijek određeno. Mnoge poteškoće, uz rano otkrivanje i odgovarajući tretman, mogu biti ublažene ili u potpunosti uklonjene. Bez obzira na genetski materijal koji je određen, okolina utiče na to da li će se teškoća pojaviti (Odošić, 2019). U nastavku će biti ukratko objašnjene prethodno navedene teškoće.

Senzorne smetnje se odnose na poteškoće koje otežavaju primanje informacija iz vanjskog svijeta. U senzorne smetnje se ubrajaju: vidne i slušne. Učenici sa vidnim smetnjama mogu se svrstati u dvije skupine: slijepi i slabovidni učenici. Slijepi učenici imaju visok stepen slabovidnosti bez funkcionalne upotrebe vida, očuvanost vida je do 10%, dok slabovidni učenici imaju očuvanost vida od 10% do 40% i funkcionalnost vida koja se postiže upotrebom pomagala (naočala ili leća). Dijete koje je slijepo, znanja i vještine stječe pomoću osjetila sluha i opipa stvarajući „sliku“ o određenom predmetu, dok slabovidni učenici koriste preostali vid za svakodnevne životne aktivnosti. Prema autoricama Dulčić i Kondić (2002, prema Veliki i Romstein, 2015) oštećenje sluha je nemogućnost ili smanjena mogućnost primanja, provođenja i registrovanja slušnih podražaja zbog urođenih ili stečenih oštećenja, nerazvijenosti ili umanjene funkcionalnosti slušnog organa, slušnog živca ili slušnih centara u mozgu. Oštećenje sluha se najjednostavnije može podijeliti na gluhoću i naglušost. Gluhe su one osobe koje imaju prosječan gubitak sluha iznad 90dB i ne mogu ni uz pomoć slušnog aparata cjelovito percipirati govor. Ove osobe vizualno čitaju govor s lica i usana sagovornika i

služe se znakovnim jezikom. Nagluhe osobe imaju prosječan gubitak sluha od 20 do 90dB. U percepciji govora čitaju sa usana sagovornika, a nekima značajniju pomoć može pružiti slušni aparat ili ugradnja umjetne pužnice. U zavisnosti od životne dobi i stepena razvitka glasovnog govora u kojem je nastao gubitak sluha, gluhoća se dijeli na gubitak sluha bez usvojene vještine glasovnog sporazumijevanja i gubitak sluha sa usvojenom vještinom glasovnog sporazumijevanja (Odošić, 2019; Kolar, 2017; Veliki i Romstein, 2015).

Govorne smetnje. Teškoće glasovno-jezično-govorne komunikacije su sva stanja u kojima je komunikacija govorom otežana ili ne postoji. Teškoće se mogu manifestirati u različitim oblicima: artikulacijske teškoće- teškoće u izgovaranju i artikulaciji glasova i njihova međusobna povezivanja, i teškoće fluentnosti kao što su mucanje i brzopletost. Poremećaj glasa je odsutnost ili odstupanje u foniranju, to jeste zvučnosti glasa. Karakterizuje ga neprimjereno visok glas (visok skok, suviše nizak, prekidan uzdisaj), neprimjerena kvaliteta glasa, neprimjerena glasnoća i trajanje. Jezične teškoće su teškoće u izražavanju (ekspresiji) i teškoće u razumijevanju (receptiji) jezika i mogu biti od vrlo jakih do blagih teškoća u ekspresivnom ili receptivnom jeziku (Kolar, 2017).

Snižene intelektualne sposobnosti. Intelektualne teškoće su značajno ograničenje u intelektualnom funkcioniranju i adaptivnim vještinama. Intelektualne teškoće se očituju u otežanom prosuđivanju, rješavanju problema, apstraktnom mišljenju, planiranju, odlučivanju, akademskom učenju i učenju iz iskustva (Veliki i Romstein, 2015). Postoje četiri razine intelektualnih teškoća:

1. Lake ili blage intelektualne teškoće (koeficijent inteligencije od 50 do 69). Ova djeca se mogu školovati u redovnom odgojno-obrazovnom okruženju uz prilagođene obrazovne programe. Djeca sa blagim intelektualnim teškoćama sa zakašnjenjem stječu jezične vještine, vještine čitanja, pisanja i računanja. U većini slučajeva djeca sa blagim intelektualnim teškoćama se otkriju pri polasku u školu i čine oko 89% od ukupnog broja djece sa intelektualnim teškoćama.

2. Umjerene intelektualne teškoće (koeficijent inteligencije od 35 do 49). U obrazovanju i odgoju ove djece naglasak se stavlja na vještine samostalnog življenja i brige o sebi. Kontinuirana podrška im je potrebna u učenju i radu te se ne

opismenjavaju u smislu da znaju čitati i pisati, nego je dovoljna razina prepoznavanja slova. Djeca sa umjerenim intelektualnim teškoćama obrazuju se po posebnim programima.

3. Teške intelektualne teškoće (koeficijent inteligencije od 20 do 34). Intelektualno funkcionisanje djece sa teškim intelektualnim teškoćama odgovara hronološkoj dobi od tri do šest godina. Potrebna im je kontinuirana podrška. Imaju usporen i ograničen govorni i psihomotorni razvoj. Kada je riječ o pedagoškom i rehabilitacijskom radu naglasak se stavlja na učenje osnovnih vještina brige o sebi.

4. Duboke intelektualne teškoće (koeficijent inteligencije niži od 20). Djeca sa dubokim intelektualnim teškoćama često imaju pridružene teškoće kao što su teška pokretljivost ili potpuna nepokretnost. Imaju značajna ograničenja u interakciji sa okruženjem te im je potrebna stalna pomoć i njega.

Prilikom uključivanja djece sa sniženim intelektualnim teškoćama u redovne škole potrebno je prilagoditi programe i strategije poučavanja te djece. Škole imaju veliku važnost u poticanju mogućnosti da osobe vode brigu o sebi i razviju osobne odgovornosti kako bi u budućnosti mogle voditi samostalni život (Odobasić, 2019; Kolar, 2017; Veliki i Romstein, 2015.).

Teškoće u učenju neurološki su poremećaji koji mogu utjecati na jednu ili više temeljnih psiholoških procesa uključenih u razumijevanje i upotrebu govornog ili pisanog jezika (Hallahan i Kauffman, 1994, prema Veliki i Romstein, 2015). Procjene su da oko 20% djece s neuspjehom u školi ima neku od teškoća učenja. Najčešće teškoće u učenju su disleksija, disgrafija i diskalkulija. Disleksija je teškoća čitanja koja obuhvata fluentnost, tačnost i razumijevanje pročitano g te je niže od očekivanog kada se uzme u obzir hronološka dob. Glasno čitanje karakterizirano je iskrivljavanjem, zamjenama ili ispuštanjima glasova, sporošću i pogreškama u razumijevanju. Disgrafija je teškoća u savladavanju vještine pisanja prema pravopisnim načelima određenog jezika, a manifestira se u mnogobrojnim, trajnim i tipičnim greškama. Ove greške nisu povezane sa neznanjem pravopisa i prisutne su bez obzira na dovoljan stepen intelektualnog i govornog razvoja. Diskalkulija je skup specifičnih teškoća u učenju matematike i obavljanju matematičkih zadataka. Može se očitovati u teškoćama od pisanja brojeva do nemogućnosti da se razumiju i usvoje (Odobasić, 2019; Veliki i

Romstein, 2015). Navedene teškoće u učenju mogu varirati po težini, intenzitetu i prisutnosti dodatnih simptoma. Učenici koji imaju neku od teškoća u učenju često su prosječne ili čak iznadprosječne inteligencije. Tokom obrazovanja prisutan je nesrazamjer između intelektualnih potencijala i akademskih postignuća, što može kod djeteta dovesti do frustracija, niskog samopoštovanja i odustajanja od rada i učenja. Teškoće u učenju ne mogu se izliječiti, ali se mogu ublažiti simptomi (Veliki i Romstein, 2015).

Hiperaktivnost i poremećaji pažnje su posebna vrsta teškoća koje dovode do otežanog učenja. Glavna karakteristika ove smetnje je nemogućnost djeteta da se usredotoči na neku aktivnost ili sadržaj jer je dominantno narušena samokontrola djeteta. Razlog nemogućnosti djeteta da se usmjeri na neku aktivnost je taj što dijete reaguje na više podražaja odjednom, pri čemu je konstantno nemirno i u pokretu. Djeca sa navedenom teškoćom imaju probleme u svakodnevnom životu kod kuće, u školi i sa vršnjacima jer ne mogu da iskontrolišu svoje nagone i imaju teškoće u poštivanju pravila. Problemi se ogledaju u trima skupinama simptoma: hiperaktivnost, impulzivnost i deficit ponašanja. Hiperaktivnost i impulzivnost javljaju se zbog teškoća u zaustavljanju reakcije koje ometaju izbor najprimjerenijeg ponašanja u nekoj situaciji. Učenicima sa spomenutim teškoćama nije potrebna pomoć pri usvajanju sadržaja, već im je potreban individualizirani odgojno-obrazovni program koji će biti posebno planiran. Pozitivne strane djece s poremećajima pažnje i hiperaktivnosti su mogućnost usmjeravanja pažnje na stvari koje su za njih značajne i zanimljive. Tokom primanja informacija mogu ih obrađivati vrlo brzo i na različite načine, što rezultira velikim stepenom kreativnosti (Odošić, 2019; Kolar, 2017; Veliki i Romstein, 2015).

Teškoće u ponašanju i emocionalne teškoće uključuju teškoće u samokontroli emocija i/ili ponašanja. Teškoće u ponašanju uključuju odstupanje od uobičajenog i društveno prihvatljivog ponašanja određene sredine (Kolar, 2017; Veliki i Romstein, 2015). Djeca s teškoćama u ponašanju imaju neke od sljedećih simptoma: suprostavljanje autoritetu, neprijateljski osjećaji, nedostatak osjećaja krivice, anksioznost, povučенost, plašljivost, osjetljivost, potištenost, pretjerana ovisnost o drugima, nezainteresovanost i nespремnost na suradnju, sklonost delikventnom ponašanju i konzumiranju droge (Kerr i Nelson, 1989, prema Vizek Vidović i sur., 2003). Navedena ponašanja ometaju dijete u redovnom funkcionisanju te odstupaju od

normi uobičajenog ponašanja za određenu dob, spol, situaciju i okruženje. Kada je riječ o nastavnom procesu, učenike sa teškoćama u ponašanju i emocionalnim teškoćama treba posebno poticati, odnosno davati im podršku kako bi se spriječile dodatne teškoće. Važno je postaviti granice i odrediti očekivanja, kao i učiti ih socijalizaciji, emocionalnim vještinama i razvoju empatije (Kolar, 2017; Veliki i Romstein, 2015).

Definicija i karakteristike stavova

„Stav je trajno vrednovanje ljudi, objekata ili ideja.“

(Aronson, Wilson i Akert, 2005, str.217)

Stav je jedan od osnovnih pojmova za razumijevanje društvenog života i ponašanja. Ljudi formiraju stavove kako bi lakše odredili svoj odnos prema velikom broju različitih pojava i adekvatno reagovali na njih. Stavovi omogućavaju da se steknu standardi za prosuđivanje i postupanje, što olakšava ocjenjivanje i klasificiranje objekata i situacija te omogućuje lakše i brže djelovanje (Prpić, 2005).

Jedna od najstarijih definicija stava je iz 1935. godine, koju je dao Gordon Allport, a u kojoj se kaže da je stav mentalna i neuralna dispozicija, formirana kroz iskustva, koja ima direktan i dinamičan utjecaj na djelovanje individue prema objektima i situacijama s kojima dolazi u dodir (Pennington, 1997). Iz navedene definicije se može zaključiti:

- stavovi su relativno trajni, to jeste nepomjenjivi zbog svoje fiziološko-nervne osnove koja utječe na način reagovanja;
- stavovi se temelje na iskustvu i mogu se razviti kao posljedica izravnih ili neizravnih iskustava;
- stavovi imaju direktan i dinamičan utjecaj te djeluju na to kako će individua reagovati.

Savremenija definicija stava glasi: *„Stav je stečena, relativno trajna i stabilna organizacija pozitivnih ili negativnih emocija, vrednovanja i reagovanja prema nekom objektu“* (Petz i sur., 1992, str. 426). Definicija stava prema autorima Eagly i Chaiken (1998; prema Hewstone i Stroebe, 2003, str. 196) glasi: *„Stav je psihološka tendencija*

izražena vrednovanjem nekog objekta s određenim stupnjem odobravanja ili neodobravanja“. Objekt stava može biti sve što osoba razlikuje ili ima na umu i može biti konkretan ili apstraktan, neživa stvar, osoba ili grupa. S obzirom na objekt stava koji uključuju, neki stavovi nazivaju se različitim terminima: stavovi prema socijalnim grupama, naročito kada su negativni, nazivaju se predrasudama; stavovi prema sebi nazivaju se samopoštovanje; a stavovi prema apstraktnim objektima nazivaju se vrijednostima (Lemut, 2012). Stavovi se mogu svrstati u kategorije s obzirom na predmet na koji se odnose i na pojedine karakteristike stava. Stavovi se s obzirom na predmet dijele na osobne i socijalne. Osobni stavovi su karakteristični samo za određene pojedince, odnose se na objekte i pojave iz užeg socijalnog kruga pojedinca te nisu značajni za širu društvenu zajednicu. Socijalni stavovi su oni stavovi koji su zajednički velikom broju ljudi te se odnose na objekte, pojave i situacije koje su značajne za mnoge pojedince i društvo (Aronson, Wilson i Akert, 2005).

Stavovi pojedinaca o različitim objektima stava međusobno se razlikuju prema kvalitativnim i kvantitativnim karakteristikama- *dimenzijama stavova*. Glavna kvalitativna dimenzija stava je valencija, odnosno smjer ili predznak, koja označava da li je odnos pojedinca prema objektu stava pozitivan ili negativan. Glavna kvantitativna dimenzija stava je stepen pozitivnosti ili negativnosti, to jeste stepen ekstremnosti (intenziteta) stava, što označava stepen u kojem se neki objekt prihvaća ili odbija. Bitna dimenzija stava je i složenost, odnosno psihološka struktura koja se sastoji od emocionalne, spoznajne i ponašajne sastavnice. Usklađenost sastavnica stava upućuje na stepen u kojem sve tri sastavnice stava imaju istu ili sličnu valenciju, stepen ekstremnosti i složenosti. Dosljednost je dimenzija stava koja ukazuje na to da li se prilikom susreta sa istim objektom zauzima isti stav, dok je snaga stava stepen otpornosti stava na promjenu prilikom susreta sa sadržajima koji nisu u skladu sa stavom. Dimenzija stava je i otvorenost koja se ogleda u spremnosti pojedinca da javno iskaže svoj stav (Jonjić, 2017; Pripić, 2005).

Stavovi su sastavljeni od tri dijela: emocionalne, spoznajne i ponašajne sastavnice. Emocionalnu sastavnicu čine emocionalne reakcije prema objektu stava, one sadrže osjećajni odnos prema objektu stava, odnosno doživljaj da li je objekat ugodan i privlačan ili je neugodan i odbojan. Pozitivan emocionalan odnos formirati će se ako je objekt stava doživljen kao ugodan i privlačan, dok će se negativan emocionalni odnos

formirati ako se objekt stava doživljava kao neugodan i odbojan. Spoznajnu sastavnicu stava čine misli i vjerovanja o objektu stava. Određena znanja i vjerovanja pretpostavka su za vrednovanje objekta prema kojem se zauzima stav. Znanje može biti usko i ograničeno, toliko da dozvoljava razlikovanje jedne pojave od druge, ili može biti toliko da se radi o cijelom sistemu znanja i informacija. Ponašajnu sastavnicu stava čine postupci ili vidljivo ponašanje prema objektu stava. Ova sastavnica stava očituje se u spremnosti na akciju i djelovanje prema objektu stava. Stavovi mogu biti pozitivni ili negativni. Ako postoji tendencija da se objekt stava podrži, pomogne i zaštiti, znači da je stav pozitivan. Negativni stav se ogleda u tome da se objekt izbjegava, onemogućiti ili napadne. Navedene tri sastavnice stava mogu biti više ili manje ekstremene, ali postoji povezanost između stupnjeva razvijenosti pojedinih sastavnica. Ako je jedna sastavnica stava izrazito pozitivna, vjerovatno će biti i druge dvije sastavnice pozitivne, a ako je jedna sastavnica stava izrazito negativna, vjerovatno će i preostale sastavnice biti negativne (Jonjić, 2017; Aronson, Wilson i Akert, 2005; Prpić, 2005).

Svi stavovi imaju emocionalnu, spoznajnu i ponašajnu komponentu, ali svaki pojedini stav može biti više zasnovan na jednom tipu iskustva nego na drugom (Zanna i Rempel, 1988, prema Aronson, Wilson i Akert, 2005). Spoznajno zasnovani stavovi zasnivaju se na vjerovanjima o obilježjima objekta stava. Funkcija takvih stavova jeste procjena objekta, to znači da objekte klasificiramo prema nagradama i kaznama koje nam omogućuju (Katz, 1960, prema Aronson, Wilson i Akert, 2005). Emocionalno zasnovani stav se više zasniva na emocijama i vrijednostima nego na objektivnoj analizi prednosti i nedostataka (Breckler i sur., 1989, prema Aronson, Wilson i Akert, 2005). Stavovi zasnovani na ponašanju proizašli su na opažanju vlastitog ponašanja prema objektu stava (Aronson, Wilson i Akert, 2005). Važni čimbenici u oblikovanju stavova su dodir sa objektom stava, promjene na objektu, situacijska promjena, promjene u pripadnosti skupini, nametnute promjene u ponašanju i uloga obavještanja. Svi navedeni čimbenici izvori su segregacijskih stavova i specifične reakcije na različito i neobično (Borić i Tomić, 2012).

Kada se govori o stavovima i ponašanju, može se pretpostaviti da stavovi uzrokuju određeno ponašanje, to jeste da će se pojedinac ponašati u skladu sa svojim stavom. Međutim, istraživanja su pokazala da odnos stava i ponašanja nije tako jednostavan. Stavovi i ponašanja mogu se precizno definisati u odnosu na samu akciju,

njen objekt, aspekt u kojem je izvedena i vremensku komponentu. Malo je vjerovatno da je moguće tačno predvidjeti specifično ponašanje iz opće mjere stava, ali je takav pristup bio primjenjivan u mnogim istraživanjima u kojima se tražila jaka veza između stavova i ponašanja. Jedan od takvih primjera je istraživanje koje je proveo La Piere (1934), koji se s mladim kineskim parom uputio na putovanje širom SAD-a. U to vrijeme u Americi su bile raširene predrasude prema Kinezima. Autor istraživanja je pretpostavljao da će se mladi kineski par u svakom hotelu i restoranu koji posjete susresti sa predrasudom prema Azijatima i da će im biti uskraćena usluga. Međutim, to se nije dogodilo, od 251 objekta koji su posjetili, samo su u jednom odbili pružiti im uslugu. La Piere je nakon povratka odlučio na drugačiji način istražiti stavove prema Azijatima. U svaki objekat koji su posjetili, poslao je pismo sa pitanjem da li bi ugostili posjetitelje Kineze. Od većine objekata koji su odgovorili, samo je jedan rekao da bi, a više od 90% je reklo da ne bi. Iz navedenog istraživanja vidljivo je da su stavovi ljudi, izraženi u odgovoru na La Pierov upit, bili potpuno suprotni njihovom stvarnom ponašanju. Snažna povezanost stavova i ponašanja javit će se samo ako se stavovi i ponašanje podudaraju u stepenu njihove specifičnosti (Aronson, Wilson i Akert, 2005). Prema Rathausu (2000, prema Jonjić, 2017), mogućnost predviđanja ponašanja na osnovu stavova pod utjecajem je sljedećih elemenata:

- specifičnost- specifična ponašanja mogu se bolje predvidjeti na osnovu specifičnih stavova nego na osnovu općih stavova;
- snaga stavova- jaki stavovi više određuju ponašanje pojedinca od slabih stavova;
- osobna dobrobit- vjerovatnije je da će se pojedinac ponašati u skladu sa svojim stavovima ako je zainteresovan za ishod određene akcije;
- dostupnost- ljudi će više izražavati svoje stavove ako ih se mogu lako dosjetiti.

Iz navedenog može se zaključiti da je veza između stavova i ponašanja jaka u onom stepenu u kojem stavovi i ponašanje koreliraju u svojoj specifičnosti te u kojem su ti jednostavni aspekti, funkcije i sastavnice stava slični u vrijeme kada se stav i ponašanje mjere. Ipak, jaka povezanost između stava i ponašanja nije dovoljna da se donese zaključak da stavovi uzrokuju ponašanje. Na vezu između stavova i ponašanja utječu i varijable ličnosti. Ponašanje pojedinca kod kojeg je prisutno nisko samomotrenje dosljednije je njegovim stavovima, jer je glavni motiv tog tipa ličnosti ponašanje u

skladu sa osobnim stavovima. Ponašanje pojedinca sa visokim samomotrenjem nije toliko dosljedno njegovim stavovima, jer takav pojedinac svoje ponašanje više prilagođava društvenoj situaciji nego svom stavu (Jonjić, 2017).

Stavovi su važan dio čovjekove ličnosti jer ni jedna druga osobina toliko ne utječe na dešavanja u društvenom okruženju, niti je toliko pod djelovanjem samog društva. Stavovi se usvajaju, oblikuju i mijenjaju tokom socijalnog razvoja pojedinca, a formiraju se na osnovu raznih vrsta učenja i socijalnih iskustava. Stavovi imaju djelovanje na ljudsko pamćenje, mišljenje, postupke i opažanje te mogu podupirati ljubav ili mržnju. Prisutna je sklonost kod ljudi da pojave opažaju i interpretiraju u skladu sa svojim stavovima (Jonjić, 2017).

Stavovi društva prema inkluzivnom obrazovanju i djeci s teškoćama

„Stavovi društva čine da mogućnosti i potencijali djece nisu određeni objektivnom procjenom njihovog uspjeha, već negativnim osjećanjima, emocijama i mišljenjima koji su uzburkani u nama i pod utjecajem tradicionalnih zabluda.“ (Izedbegović, 2006, str.13)

Stavovi društva prema djeci i osobama s teškoćama mijenjali su se kroz historiju, od izrazito negativnih do pozitivnih stavova. U početku, teškoća je bila u središtu pa je odnos prema osobama s teškoćama bio nehuman. Položaj djece i odraslih s teškoćama kroz historiju obilježila je njihova različitost od drugih članova društva zbog čega su bili stigmatizirani, etiketirani i odbačeni u svojoj sredini i zajednici. U današnje vrijeme stavovi prema osobama s teškoćama znatno se razlikuju od prošlosti. U civilizovanom društvu preovladava sistem integracije i inkluzije koji podrazumijeva uključivanje djece i osoba s teškoćama u sve sfere društvenog života, kao i postizanje jednakosti između osoba sa teškoćama i osoba tipičnog razvoja. Još uvijek tu ima prostora za napredovanje i razvijanje pozitivnije slike o djeci i osobama s teškoćama, jer i dalje postoje specijalne škole koje pohađaju djeca koja bi mogla ići u redovnu školu, kao i to da se mnoga djeca s teškoćama ne pokušavaju integrirati u redovan obrazovni sistem (Cesarić, 2019; Koščak, 2017).

Stavovi prema djeci i osobama s teškoćama nisu urođeni, nego su naučeni kroz proces socijalizacije i dobijenim informacijama, predrasudama i neznanjem drugih, kao i u neposrednom ili posrednom kontaktu s objektom stava. Stavovi su relativno otporni na promjene i trajni, ali se pod utjecajem izmijenjenih okolnosti i novih iskustava mogu mijenjati. U posljednjih 30 godina došlo je do promjene društva prema djeci i osobama s teškoćama, ali da bi u potpunosti došlo do promjene stava potrebno je omogućiti interakciju između osoba tipičnog razvoja i osoba s teškoćama u čemu je prvi korak uključivanje djece u redovni sistem odgoja i obrazovanja, budući da se pokazalo da se takvom interakcijom stiču pozitivna iskustva (Cesarić, 2019; Koščak, 2017).

Kada se postavi pitanje kako društvena zajednica gleda na osobe s teškoćama, odgovor može dati istraživanje autora Hižman i suradnika (2008, prema Burušić, 2017).

Cilj istraživanja je bio analizirati stavove građana Republike Hrvatske prema osobama s teškoćama. Rezultati su pokazali da vrlo mali postotak ispitanika osjeća nelagodu prilikom kontakta s osobama s teškoćama. Veliki broj ispitanika odgovorio je kako se u takvom društvu osjeća potpuno opušteno. Rezultati ovog istraživanja pokazuju visok postotak mišljenja ispitanika da je potrebno nešto poduzeti kako bi se osobe s teškoćama više uključile u društvenu zajednicu. Građani su zauzeli stav kako je potrebno ukloniti prostorne barijere i poticati međusobnu interakciju, ali s druge strane i dalje osjećaju sažaljenje prema osobama s teškoćama, naročito prema djeci (Burušić, 2017).

Kada je riječ o stavovima građana prema inkluzivnom obrazovanju, rezultati istraživanja provedenog u Bosni i Hercegovini (Bermanec, 2018) pokazuju da građani smatraju da djeca s teškoćama trebaju pohađati posebne obrazovne ustanove. Manje od 5% ispitanika smatra da djeca s teškoćama trebaju pohađati redovne škole s istim programom kao i djeca tipičnog razvoja. Također smatraju da obrazovanje u redovnim školama djece s teškoćama pozitivno utječe na njihov razvoj, da se razvijaju društvene vještine i tolerancija djece tipičnog razvoja te da će imati bolje razumijevanje od strane njihovih vršnjaka. Nešto pozitivniji stav građana prema inkluzivnom obrazovanju pokazan je u istraživanju u kojem je sudjelovalo 670 ispitanika (Cesarić, 2019). Cilj istraživanja je bio ispitati stavove prema djeci i osobama s teškoćama. Kada je riječ o inkluzivnom obrazovanju djece s teškoćama, rezultati su pokazali da nešto više od polovice ispitanika, njih 53,7%, smatra da bi se mjesto obrazovanja djece s teškoćama trebalo odrediti ovisno o vrsti teškoće, u redovnim školama tako da je gradivo prilagođeno djetetovim potrebama, ili u posebno odgojno-obrazovnim ustanovama. Manje od 1% ispitanika, njih 0,7%, smatra da bi se djeca s teškoćama trebala obrazovati u redovnim školama. Rezultati ovog istraživanja dalje su pokazali da su ispitanici dovoljno informisani o djeci i osobama s teškoćama, upoznati s procesom inkluzije te o mogućnostima uključivanja djece i osoba s invaliditetom u društvenu zajednicu. U istraživanju autorice Koščak (2017), u kojem je sudjelovalo 300 ispitanika dobijeni su različiti rezultati od prethodno navedenih. Cilj istraživanja je bio ispitati stavove o djeci s teškoćama. Na osnovu rezultata istraživanja može se zaključiti da su stavovi prema djeci s teškoćama u većini slučajeva pozitivni. U prilog toj činjenici ide da gotovo polovina ispitanika svakodnevno dolazi u kontakt sa djecom s teškoćama, a

poznato je da interakcija i druženje dovodi do veće prihvaćenosti. Prema rezultatima ovog istraživanja, 80% ispitanika smatra da bi se djeca s teškoćama trebala obrazovati u redovnim školama uz prilagodbu gradiva. Također, više od polovine ispitanika smatra da bi se šira društvena zajednica trebala prilagoditi djeci s teškoćama kako bi im se olakšao svakodnevni život, a oko 75% ispitanika je izjavilo da je uz pomoć institucija i društva u cjelini moguće dijete s teškoćama osposobiti za život u društvu. Rezultati ovog istraživanja dalje su pokazali da većina ispitanika nema probleme s neugodom u blizini djece s teškoćama te pokazuju razumijevanje da djeca s teškoćama trebaju biti dio svakog društva i trebaju imati jednaka prava i mogućnosti kao i djeca tipičnog razvoja.

Stavovi društva imaju mogućnost da odražavaju definiciju koju većina članova šire društvene zajednice ima o određenoj situaciji te time kreira okvir za njihovo ponašanje. Na primjer, ako većina ljudi doživljava osobe s teškoćama kao zavisne, ponašati će se u skladu sa tim svojim uvjerenjima i tom definicijom. To može dovesti do očekivanja bespomoćnosti ili neprihvatanju nezavisnosti ili samostalnosti pojedinca. Negativni stavovi društva predstavljaju prepreku koja korespondira sa kvalitetom života, uspješnom prilagodbom kao i rehabilitacijom osoba s teškoćama i ne daje mogućnost osobama da razviju sve svoje potencijale. S tim u vezi, negativni stavovi moraju biti identifikovani i uvedeni u intervencijske programe koji imaju za cilj promjenu stavova (Ninković Budimlija, 2019). Sa razvojem svijeta i društva stavovi prema djeci s teškoćama se mijenjaju. Inkluzivno obrazovanje vrlo je važan segment u procesu socijalizacije, jer uključivanje djece s teškoćama u redovne škole i interakcija s vršnjacima tipičnog razvoja doprinosi boljem povezivanju i razumijevanju. Rezultati navedenih istraživanja pokazuju da stavovi prema inkluzivnom obrazovanju i djeci s teškoćama još uvijek nisu u potpunosti pozitivni. Dobri pokazatelji da bi stavovi u budućnosti mogli biti pozitivniji su svjesnost učesnika istraživanja da djeca s teškoćama nisu dovoljno uključena u društvo, da treba poraditi na ravnopravnosti i pravima djece s teškoćama što bi im omogućilo nesmetan rast i razvoj, u smislu inkluzije i interakcije sa svim članovima društvene zajednice. Ovim bi se postigao kvalitetniji život kako same djece s teškoćama tako i njihovih porodica.

Stavovi roditelja prema inkluzivnom obrazovanju i djeci s teškoćama i njihov utjecaj na stavove tipičnih vršnjaka

„Porodica je ta koja kod djeteta razvija stavove moralnog, intelektualnog, tjelesnog, estetskog i radnog odgoja i o njoj ovisi kako će dijete shvaćati sebe i svijet oko sebe.“

(Šoštarko, 2016, str.1)

Kulturološke norme i vrijednosti prenose se s generacije na generaciju putem procesa učenja. Takve norme i vrijednosti djeci najčešće prenose roditelji, učitelji i druge važne osobe u djetetovom životu. Netolerancija, odnosno tolerancija prema različitosti se uči putem procesa socijalizacije te se stavovi formiraju na osnovu iskustva u neposrednom kontaktu s objektom stava ili posrednoj interakciji sa socijalnom okolinom. Netolerancija prema različitosti najviše se uči u roditeljskom domu uz netolerantne roditelje, koji na primjer, ne dopuštaju da njihovo dijete tipičnog razvoja sjedi u klupi sa djetetom s teškoćama. Roditeljski utjecaj na formiranje stavova je najvažniji, prvenstveno jer je prvi u djetetovom životu te se u vrtiću, školi i na igralištu druže djeca sličnog odgoja i sličnih stavova koje donose iz roditeljskog doma. Kada je u pitanju razvoj djeteta važno je uzeti u obzir socijalni kontekst u kojem se dijete odgaja, porodičnu strukturu, kulturalnu povijest i političko-ekonomsku organizovanost (Koščak, 2017; Leutar i Štambuk, 2006).

Od roditelja u najvećoj mjeri ovisi cjelokupno ponašanje i razvoj djeteta. Pod utjecajem roditelja u najvećoj mjeri, dijete oblikuje svoju ličnost. Dijete od roditelja usvaja sistem vrijednosti koji postoji u društvenoj zajednici te tako i stavove prema svemu što se nalazi u njihovoj okolini (Adilović, 2012). Kao što je već rečeno, porodica je najvažniji faktor u procesu socijalizacije i unutar nje dijete izgrađuje svoju ličnost i usađuju mu se vrijednosti koje se koriste u procesu obrazovanja. Važno je da se djeci s teškoćama internalizira stav da unatoč njihovim teškoćama nisu manje vrijedna od druge djece, a djeci tipičnog razvoja treba prenijeti vrijednosti o različitosti te da je vrlo važno pomagati onima kojima je to potrebno što može rezultirati razvojem osjećaja ponosa i samoispunjenja. Na razvoj empatije kod djece tipičnog razvoja veliki utjecaj imaju roditelji, jer tokom odgajanja djecu trebaju naučiti kako je različitost lijepa, da je treba istražiti i prihvatiti (Sardelić, 2016).

Roditelji imaju značajnu ulogu u inkluzivnom obrazovanju te se zbog toga stavlja fokus na njihove stavove prema inkluzivnom obrazovanju. Roditelji imaju i važnu ulogu u formiranju stavova vlastite djece te je vrlo važno proučavati i istražiti te stavove. Istraživanja su pokazala da su stavovi djece prema osobama s teškoćama pozitivno povezani sa stavovima njihovih roditelja u ranoj dječjoj dobi (Ninković Budimlija, 2019). Peck, Carkson i Helmstetter (1992, prema Ninković Budimlija, 2019) utvrdili su da djeca roditelja s pozitivnim pogledom na inkluzivno obrazovanje više prihvaćaju različitosti, osjetljivija su za potrebe drugih i imaju manje predrasuda od djece čiji roditelji imaju negativne stavove. S druge strane, Richardson (1970, prema Ninković Budimlija, 2019) je utvrdio da djeca niže hronološke dobi imaju pozitivnije stavove od svojih roditelja, ali se taj odnos postepeno mijenja i tokom odrastanja vrijednosti i stavovi djece približavaju se onima roditelja istog spola.

Različite varijable utječu na individualne stavove roditelja prema inkluzivnom obrazovanju, kao što je na primjer vrsta oštećenja, starost djeteta i iskustvo roditelja sa inkluzivnim obrazovanjem (Ninković Budimlija, 2019). Autori istraživanja Leyser i Kirk (2004, prema Ninković Budimlija, 2019) su došli do rezultata da roditelji višeg socioekonomskog statusa, višeg obrazovanja i iskustva sa osobama s teškoćama imaju pozitivnije stavove od roditelja nižeg socioekonomskog statusa, nižeg obrazovanja i manje iskustva s inkluzivnim okruženjem. Istraživanja nekih autora (Stoiber, Gettinger i Goetz, 1998; Hilbert, 2014, prema Ninković Budimlija, 2019) pokazala da su i bračni status te broj djece povezani sa stavovima roditelja. Pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju imaju roditelji u braku i oni s manje djece. Utjecaj na stavove imaju i težina i vrsta teškoće te su stavovi roditelja manje pozitivni kod inkluzije djece s teškoćama u ponašanju i djece s intelektualnim teškoćama (Leyser i Kirk, 2004, prema Ninković Budimlija, 2019). Važna i najčešće ispitivana varijabla koja diferencira različite stavove prema osobama s teškoćama je kontakt s djecom ili osobama s teškoćama, koji se može definisati kao stepen bliskosti, ali i kao stepen učestalosti susreta s djecom/osobama s teškoćama. Autori istraživanja, Gaier, Linkowski i Jacques (1968, prema Ninković Budimlija, 2019) nisu našli značajnu povezanost između stavova prema osobama s teškoćama i bliskog kontakta s njima, dok su Hastings i Remington (1993, prema Ninković Budimlija, 2019) došli do suprotnih rezultata. Osobe koje su bile u kontaktu s osobama s teškoćama imale su negativnije stavove. Brojna

istraživanja stavova i predrasuda prema osobama s teškoćama pokazala su da je bliži kontakt povezan s pozitivnijim stavovima (Begab, 1970; Beh-Pajooj, 1991; Nowicki, 2006; Voeltz, 1982; Yaker i sur., 1960, prema Ninković Budimlija, 2019).

Uspješnost provođenja inkluzivnog obrazovanja zavisi i od stavova roditelja, odnosno od njihovog prihvatanja ili neprihvatanja različitosti. Roditelji predstavljaju važnu komponentu na relaciji učenik-škola, a poznato je da stavove roditelja u velikoj mjeri djeca prihvataju te je prihvatanje različitosti proces koji se odvija u više pravaca. Istraživanje koje je proveo Lewis (1975, prema Adilović, 2012) pokazuje da stavovi roditelja koji su zasnovani na predrasudama, očituju se u strahu da će djeca s teškoćama negativno utjecati na razvoj njihove djece tipičnog razvoja. Istraživanja o stavovima roditelja prema inkluzivnom obrazovanju u Bosni i Hercegovini pokazala su da jedan broj roditelja učenika tipičnog razvoja ima otpor prema zajedničkom školovanju, uglavnom zbog predrasuda ili zbog toga što misle da će njihova djeca biti oštećena kroz realizaciju inkluzivnog programa i većeg angažmana nastavnika prema učenicima s teškoćama (Iličković, 1999; Mešalić i sar, 2002; Mešalić, 2005; Hatibović, 2003; Vukajlović, 2004; prema Adilović, 2012). U istraživanju, čiji je cilj bio utvrditi stavove roditelja na regiji Zenice prema odgojno-obrazovnoj inkluziji, sudjelovalo je 236 roditelja oba spola, od čega su formirana dva poduzorka: 22 roditelja učenika s teškoćama i 214 roditelja učenika tipičnog razvoja. Rezultati su pokazali da roditelji učenika tipičnog razvoja smatraju da učenici s teškoćama negativno utječu na razvoj ostalih učenika u statistički značajno većoj mjeri nego roditelji učenika s teškoćama. Roditelji učenika s teškoćama smatraju da se djeca s teškoćama bez tuđe pomoći teško uključuju u društvo, u statistički većoj mjeri nego roditelji učenika tipičnog razvoja. Rezultati ovog istraživanja pokazuju i opći stav roditelja prema inkluziji djece s teškoćama u redovne škole i vrtiće, 69,9% roditelja pozitivno se izjasnilo po pitanju inkluzivnog obrazovanja djece s teškoćama u redovnim školama (Adilović, 2012). Roditelji djece sa i bez teškoća slažu se u tome da je inkluzija pozitivna edukacijska praksa za djecu s teškoćama kao i za djecu tipičnog razvoja (Hilbet, 2014, prema Ninković Budimlija, 2019). Rezultati različitih istraživanja su pokazala da roditelji djece tipičnog razvoja uglavnom imaju pozitivne stavove (Peck, Staub, Gallucci i Schwartz, 2004, prema Ninković Budimlija, 2019) ili neutralne stavove (Tafa i Manolitsis, 2011, prema Ninković Budimlija, 2019) prema inkluzivnom obrazovanju

djece s teškoćama. Roditelji djece tipičnog razvoja naglasili su pozitivne strane inkluzivnog obrazovanja za svoju djecu, kao što su dobrobiti za socijalni razvoj svoje djece, prihvaćanje različitosti i razvijanje empatije (de Boer i sur, 2010, prema Ninković Budimlija, 2019). Iako roditelji djece tipičnog razvoja uglavnom imaju pozitivne stavove, Peck i sur (2004, prema Ninković Budimlija, 2019) istaknuli su da u manjem broju roditelji izražavaju zabrinutost za moguća ometajuća ponašanja djece s teškoćama te vrijeme koje učitelji posvećuju djeci s teškoćama u odnosu na ostalu djecu. Kada se govori detaljnije o rezultatima ovog istraživanja, pokazano je da 78% roditelja smatra da boravak u inkluzivnom razredu ne utječe na akademsko napredovanje njihove djece tipičnog razvoja, a 22% roditelja smatra da će biti smanjeno individualno vrijeme koje nastavnici posvećuju njihovoj djeci. Kada je riječ o utjecaju inkluzije na socioemocionalni razvoj djece, roditelji djece tipičnog razvoja uglavnom imaju pozitivne stavove, 67% roditelja smatra kako je povećano prihvatanje različitosti među ljudima, 65% smatra da je povećano prihvatanje različitosti u smislu ponašanja te 29% smatra kako je povećano samopouzdanje. Ovi rezultati o stavovima pokazuju kako roditelji djece tipičnog razvoja ne smatraju da su akademska i socijalna učenja međusobno povezana.

Nije jednostavno razumjeti kako djeca razvijaju pozitivne ili negativne stavove. Dječji stavovi se stiču i nauče pod utjecajem roditelja, učitelja, socijalnoj interakciji i igri. Djeci tipičnog razvoja roditelji, škola i nastavnici trebaju prenijeti pozitivne stavove te ih trebaju naučiti poštovati različitosti i na tome treba raditi od njihove najranije dobi. Na taj način će djeca tipičnog razvoja kada dođu u interakciju sa djecom s teškoćama znati kako se ponašati (Sardelić, 2016). Roditelji učenika tipičnog razvoja nisu dovoljno educirani i ne susreću se često sa osobama s teškoćama te zbog toga razmišljaju da li će učenik s teškoćama u razredu njihovog djeteta na bilo koji način ugrožavati ostale učenike (Burušić, 2017). Iako roditelji djece tipičnog razvoja izražavaju zabrinutost zbog uključivanja djece s teškoćama, postoje dobrobiti inkluzivnog obrazovanja za roditelje vršnjaka, a to su: spoznaja individualnih razlika među djecom i način kako pojedine porodice rade sa svojom djecom s teškoćama te otkrivanje novih puteva i načina za međusobnu podršku (Izedbegović, 2006).

„Sva djeca imaju pravo da se igraju i uče zajedno.“

(Izedbegović, 2006, str. 29)

Djeca s teškoćama razlikuju se po određenim osobinama i ponašanju od djece tipičnog razvoja te tako izazivaju različite reakcije među svojim vršnjacima. Često se razvijaju predrasude i stereotipi. Predrasude podrazumijevaju stav da se o nekome misli, osjeća ili reaguje na temelju njegove pripadnosti određenoj društvenoj skupini, dok su stereotipi pojednostavljena slika ili generalizacija o ljudima zasnovana na onesposobljenju, rasi, religiji, spolu ili na ograničenim, ponekad netačnim informacijama. Ovakvi stavovi rezultiraju neprijateljskim odnosima, diskriminaciji, konfliktima i zlostavljanju (Borić i Tomić, 2012).

Zagovornici inkluzivnog obrazovanja tvrde da će pohađanje redovnih škola učenicima s teškoćama povećati mogućnost za socijalnim sudjelovanjem (United Nations, 2006). Međutim, uključenost u redovne škole ne znači i automatsko pozitivno prihvaćanje ili prijateljstvo (Pijl, 2005; prema De Boer, Pijl i Minnaert, 2012). Autor Kovačević (2005, prema Jablan i Kobačević, 2008) u istraživanju o odnosima između djece s teškoćama u razvoju i vršnjaka tipičnog razvoja, ističe da 48,60% djece sa teškoćama otežano uspostavlja kontakte sa vršnjacima tipičnog razvoja, 30,70% djece tipičnog razvoja ispoljava negativne stavove u obliku zadirkivanja i „ismijavanja“ i da 20,70% djece s teškoćama ispoljava agresivno ponašanje. Rezultati istraživanja koje se bavilo analizom stavova učenika nižih razreda osnovnih škola prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju pokazuje da su stavovi učenika razredne nastave o inkluziji učenika s teškoćama pozitivni i ne razlikuju se mnogo od stavova samih učenika s teškoćama, čiji je sociometrijski status u razredu relativno povoljan, ali ne i idealan, ne odstupa mnogo od sociometrijskog statusa drugih učenika (Rodić, 2019). Pretpostavlja se da u pozitivnom prihvaćanju učenika sa teškoćama važnu ulogu imaju učenici tipičnog razvoja. Autori De Boer, Pijl i Minnaert (2012) u svom istraživanju predstavili su pregled studija koje su ispitivale stavove učenika. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da u većini studija učenici imaju neutralne stavove, osjećaje i namjere ponašanja prema vršnjacima s teškoćama. Autori navode da ovakvi neutralni ishodi nisu razlog za

zabrinutost jer, barem, stavovi nisu negativni. Uprkos ukupnom neutralnom rezultatu, bilo je i učenika koji su zauzimali više pozitivnije ili daleko više negativne stavove. Autori su došli i do rezultata da na stavove učenika utječe nekoliko varijabli, kao što su spol, dob, iskustvo s inkluzivnim obrazovanjem i znanje o teškoćama. Ovo istraživanje pokazalo je da učenici tipičnog razvoja prihvaćaju više kada im se znanje i razumijevanje o vršnjacima s teškoćama poveća.

Istraživanje autorice Stanković-Đorđević (2008) koje je imalo za cilj da ispita stavove djece tipičnog razvoja prema njihovim vršnjacima s teškoćom u razvoju, pokazuje da su spol ispitanika i uzrast statistički značajno povezani sa stavom prema djeci sa teškoćama. Djevojčice imaju pozitivniji stav prema djeci sa teškoćama u odnosu na dječake. U istraživanju je potvrđeno postojanje statistički značajne povezanosti između uzrasta i stava prema djeci s teškoćama- adolescenti, učenici 8. razreda imaju pozitivniji stav u odnosu na učenike 4. razreda. Kada je autorica ovog istraživanja analizirala izvore informacija o djeci s teškoćama, dobila je da procentualno najznačajniji utjecaj porodice- 51,47%, zatim utjecaj sredstava javnog informisanja- 24,02%, vršnjaka- 15,20% i škole- 9,31%. Rezultate ovog istraživanja podupiru nalazi koje su dobili Vignes i sur.(2009) u studiji čiji je cilj bio ispitati faktore povezane sa stavovima učenika tipičnog razvoja prema vršnjacima s teškoćama. Ispitanici su bili učenici 7. razreda, ukupno njih 1135, iz 12 škola u regiji Toulousea. Rezultati su pokazali da faktori povezani sa pozitivnijim stavom su spol, dobar kvalitet života, prijateljstvo sa djecom s teškoćama i informacije o teškoćama od strane roditelja ili učitelja. Među osobnim karakteristikama najčešća odrednica stavova djece tipičnog razvoja prema vršnjacima s teškoćama je spol, pri čemu djevojčice uglavnom pokazuju pozitivnije stavove od dječaka. Većina pokazatelja kvalitete života ili blagostanja bilo je pozitivno povezano sa stavovima. Djeca sa boljom percepcijom vlastitog života otvorenija su prema vršnjacima s teškoćama. Djeca tipičnog razvoja koja su izjavila da imaju prijatelja s teškoćama imala su pozitivniji stav prema njima, što može biti uzrokovano povećanim kontaktom, razvijanjem razumijevanja i osjetljivosti prema tim vršnjacima te ih zbog toga doživljavaju pozitivnije. Prisustvo inkluzivnog razreda za djecu s kognitivnim teškoćama bilo je povezano s više negativnih stavova. Pokazalo se da su stavovi negativniji prema vršnjacima sa kognitivnim teškoćama u odnosu na one sa tjelesnim teškoćama. Ovo istraživanje identifikovalo je različite osobne i okolinske

faktore na kojima bi se mogle temeljiti intervencije usmjerene na poboljšanje odnosa učenika tipičnog razvoja prema vršnjacima s teškoćama. Još jedno istraživanje u kojem se dob pokazala kao značajna varijabla je istraživanje autora Leutar i Štambuk (2006), o stavovima mladih prema osobama s teškoćama. Učestvovalo je 80 studenata 3. i 4. godine različitih studijskih grupa i 86 učenika osmog razreda osnovne škole. Analizirali su se stavovi s obzirom na kognitivne i emocionalne komponente. Kognitivne komponente stavova uključivale su segregaciju osoba s teškoćama i tragično sagledavanje osoba s teškoćama. Emocionalna komponenta uključivala je nelagodu u interakciji sa osobama s teškoćama. Rezultati su pokazali da je dob ispitanika važna u stavovima prema osobama s teškoćama, odnosno mlađe osobe imaju manje iskustva sa osobama s teškoćama i njihovi stavovi su manje pozitivni od stavova studenata. Učenici osmih razreda i studenti se statistički značajno razlikuju kada je riječ o implikaciji devijantnih karakteristika i segregaciji osoba s teškoćama, kao i tragičnom sagledavanju osoba s teškoćama, gdje studenti imaju pozitivnije stavove. Kod kognitivnih komponenti stavova nađene su razlike s obzirom na spol i prisutnost osobe s teškoćom u porodici. Ispitanici koji su imali iskustvo u ophođenju sa osobom s teškoćom ne osjećaju se toliko neugodno i nesigurno u interakciji s njima. Ovim istraživanjem je pokazano da učenici osmih razreda imaju nedovoljno razvijene pozitivne stavove prema osobama s teškoćama. Na osnovu rezultata ovog istraživanja može se izvesti zaključak da učenici iz osnovne škole imaju ni pozitivan ni negativan stav, ali da idu prema pozitivnijem, dok studenti uglavnom imaju pozitivan stav prema osobama s teškoćama.

U Grčkoj i Sjedinjenim Američkim Državama provedeno je istraživanje o stavovima djece prema osobama s teškoćama čiji su autori Nikolarazi i sur. (2005). U istraživanju je sudjelovalo 196 djece vrtićke dobi. Rezultati su pokazali da djeca u Grčkoj i Sjedinjenim Američkim Državama prihvaćaju osobe s teškoćama. Nisu pronađene značajne razlike u stepenu prihvaćanja između dječaka i djevojčica. Pokazano je i da djeca koja pohađaju inkluzivne vrtiće imaju pozitivnije stavove od djece koja ne pohađaju inkluzivne vrtiće. Ovaj nalaz je u skladu sa prethodnim istraživanjima koja su pokazala da djeca koja pohađaju inkluzivne razrede više prihvaćaju vršnjake s teškoćama u odnosu na djecu koja ne pohađaju inkluzivne razrede (Diamond i Carpenter, 2000; Diamond i Hestenes, 1994; Diamond et al., 1997; Favazza i Odom, 1997; Favazza, Phillipsen i sur., 2000, prema Nikolarazi i sur, 2005).

Međutim, u ovom istraživanju značajne razlike odnosile su se uglavnom na sudionike iz Grčke jer je rezultat za djecu koja pohađaju neinkluzivne razrede bio poprilično nizak. Ovaj rezultat može biti povezan sa činjenicom da su razredi u Grčkoj imali slabu zastupljenost učenika s teškoćama u odnosu na američke razrede, koji su imali umjerenu i visoku zastupljenost učenika s teškoćama. Kao rezultat toga, djeca u Sjedinjenim Američkim Državama bila su više upoznata sa osobama s teškoćama kroz obrazovno okruženje. Slične rezultate dobio je Dyson (2005) u istraživanju koje se bavilo ispitivanjem razumijevanja i stavova djece u vrtiću prema vršnjacima s teškoćama. U istraživanju je obavljen intervju sa 77 kanadske djece koja su pohađala inkluzivne vrtiće. Rezultati su pokazali da djeca tipičnog razvoja u vrtiću općenito imaju pozitivan stav prema vršnjacima s teškoćama te da konceptualiziraju teškoće uglavnom prema fizičkom izgledu i imaju prilično tačno razumijevanje određenih segmenata teškoća. Kao referentni okvir za definisanje teškoće djeca su se koristila percepcijskim i tjelesnim osobinama te im je teškoća značila drugačiji izgled i nemogućnost igranja. Ovo istraživanje ne podržava rezultate ranijih istraživanja (Billings, 1963; Jones i Sisk, 1970; Graffi i Minnes, 1988; Favazza i Odom, 1997, prema Dyson, 2005) gdje se pokazalo da djeca u vrtiću manje prihvaćaju vršnjake s teškoćama. S druge strane, rezultati ovog istraživanja u skladu su s istraživanjem Okagaki i sur (1998, prema Dyson, 2005), koji je zaključio da su djeca tipičnog razvoja u neinkluzivnim učionicama pokazivali jednako pozitivne stavove prema vršnjacima s teškoćama i bez teškoća. Također, rezultati ovog istraživanja u skladu su sa rezultatima Tamma i Prellwitza (2001, prema Dyson, 2005), koji su pokazali da su stavovi djece tipičnog razvoja između 6 i 8 godina pozitivni. Ono što je zanimljivo u ovom istraživanju jeste činjenica da iako je velika većina djece tipičnog razvoja pokazala da prihvaćaju vršnjake s teškoćama, samo polovina njih izvijestila je da ima prijatelje s teškoćama. Takav nesklad može ukazivati na to da uprkos pozitivnom stavu prema njima, djeca s teškoćama u inkluzivnim učionicama nemaju puno prijatelja te je potrebno raditi na promoviranju socijalne interakcije djece sa i bez teškoća. Novi fokus intervencije bi trebao biti djeca s teškoćama, a programi bi trebali razvijati njihove socijalne i funkcionalne sposobnosti, jer je pokazano da su faktori koji pridonose prihvaćanju djece s teškoćama socijalna kompetencija i funkcionalne vještine ove djece (Dyson, 2005). Istraživanje autorice Studen (2008, prema Đević, 2015) podupire rezultate prethodno

navedenih istraživanja. Rezultati su pokazali da učenici tipičnog razvoja imaju pozitivan stav prema zajedničkom pohađanju škole sa vršnjacima s teškoćama. Mnogo veći broj učenika tipičnog razvoja izrazili su da se slaže sa tvrdnjom da učenici s teškoćama treba zajedno sa njima da se školuju, nego kada se radilo o opciji sjedenja i zajedničkog učestvovanja sa njima u nastavi. Iz navedenog, autorica ovog istraživanja upućuje na zaključak da pozitivan stav učenika tipičnog razvoja prema zajedničkom školovanju sa vršnjacima s teškoćama ne znači i spremnost učenika da stvaraju bliže kontakte sa njima. Kada je ispitivan individualni odnos učenika tipičnog razvoja prema vršnjacima s teškoćama, rezultati su pokazali da pozitivniji odnos prema njima imaju učenici čije su škole inkluzivne, što upućuje na to da zajedničko učenje i druženje ima utjecaj na formiranje pozitivnih stavova prema vršnjacima s teškoćama. U skladu sa ovim nalazima su i rezultati pojedinih analiza odnosa između djece sa i bez teškoća. Vujačić (2010) u svom istraživanju dolazi do zaključka da su kod djece tipičnog razvoja prisutni negativni stavovi prema vršnjacima s teškoćama, ali da dalji razvoj tih stavova ovisi o socijalnoj situaciji u kojoj se odvija njihova interakcija. Prihvatanje i pozitivni stavovi se razvijaju kada su djeca sa i bez teškoća uključena u zajedničke aktivnosti koje su usmjerene ka pozitivnom cilju, odnosno kada je klima obrazovnog procesa strukturirana tako da potiče učenike na suradnju prilikom učenja. Rezultati ovog istraživanja dalje ukazuju da ako djeca nisu uključena u zajedničke aktivnosti i zadatke tokom učenja i ako vlada negativna klima koja ne obezbjeđuje njihovu međuovisnost, manje su šanse da će se razviti pozitivni stavovi i međusobno prihvatanje. Pozitivna i uspješna interakcija između djece razviti će se samo ukoliko djeca sa i bez teškoća ostvare konstruktivne odnose.

Istraživanje koje su proveli Špelić, Zuliani i Krizmanić (2009) bavilo se socijalizacijom učenika s teškoćama u redovnim razrednim sredinama. Cilj istraživanja bio je ispitati uspješnost socijalizacije djece s teškoćama u njihovim razrednim sredinama tokom početnog osnovnoškolskog obrazovanja i ulogu razine prosocijalnog ponašanja i empatije učenika tipičnog razvoja. Ukupan broj sudionika iznosio je 60, učenici trećeg i četvrtog razreda osnovnih škola u Puli, među kojima su i četiri učenika s teškoćama. Korišteni instrumenti su: upitnik empatije, procjena prosocijalnosti i sociometrijski postupak. Rezultati istraživanja su ukazali na lošu socijalizaciju učenika s teškoćama u razrednim sredinama. Sva četiri učenika s teškoćama u svojim razredima

su bila „zvijezde odbijanja“. Kada je riječ o problemu socijalnog neprihvatanja učenika s teškoćama rezultati pokazuju da prosocijalnost učenika tipičnog razvoja u njihovim razredima ne predstavlja značajnu varijablu. Kao značajnom varijablom pokazala se empatija, odnosno učenici tipičnog razvoja koji odbijaju interakciju sa učenicima s teškoćama pokazuju nižu razinu empatijske brige u odnosu na ostale učenike. Autori ovog istraživanja objašnjavaju da dobijeni rezultati mogu biti posljedica teškoća koje djeca imaju. Četiri učenika s teškoćama koja su sudjelovala u istraživanju imali su teškoće govorno-glasovne komunikacije, poremećaj pažnje i hiperaktivnost, specifične teškoće u učenju i intelektualne teškoće. Neuspjeh u socijalizaciji učenika sa govorno-glasovnim teškoćama može biti posljedica važnosti verbalne komunikacije u tom razvojnom periodu, jer tada djeca započinju svoj proces socijalizacije te takvi učenici mogu mnogo manje sudjelovati u komunikaciji. Učenici sa poremećajem pažnje i hiperaktivnosti imaju izraženu motornu uznemirenost i anksioznost te u interakciji sa drugom djecom djeluju egocentrično što se ogleda kroz pretjerano pričanje i velikom potrebom za pažnjom okoline. Navedena ponašanja mogu predstavljati opterećenje u razrednom okruženju, naročito u grupnim zadacima i aktivnostima. Učenci sa intelektualnim teškoćama mogu imati sporije i manje učinkovito učešće u grupnim aktivnostima i igrama s vršnjacima što može utjecati na njihovu lošiju socijalizaciju. U skladu sa rezultatima ovog istraživanja su i rezultati koje su dobili Špelić, Zuliani i Milošević (2013) u istraživanju čiji je cilj bio ispitati uspješnost socijalizacije učenika s teškoćama u redovnim razredima osnovnih škola u Puli. Rezultati istraživanja dobijeni pomoću sociometrijskog postuka ukazuju na postojanje značajnih razlika u socijalizaciji između učenika sa i bez teškoća. Učenici s teškoćama imaju značajno niži socijalni status u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja. Rezultati ovog istraživanja su pokazali da učenici u inkluzivnim razredima imaju višu razinu empatijske brige u odnosu na učenike u neinkluzivnim razredima te autori ovakve rezultate objašnjavaju da inkluzivni razredi mogu imati pozitivan utjecaj za razvoj empatijske brige učenika tipičnog razvoja.

Na stavove učenika tipičnog razvoja prema učenicima s teškoćama može utjecati i sama teškoća koju njihovi vršnjaci imaju. Stavovi učenika tipičnog razvoja su negativniji prema vršnjacima s teškoćama koji ispoljavaju neprimjerena ponašanja, dok su stavovi više pozitivni prema onim vršnjacima s teškoćama koji ispoljavaju

pozitivnije oblike ponašanja (Đević, 2015). Pojedini nalazi istraživanja ukazuju na to da socijalni status učenika s teškoćama može da oscilira i da svi učenici s teškoćama nemaju nizak status (Đević, 2015). Učenici sa teškoćama koji manifestiraju agresivne oblike ponašanja imaju nizak socijalni status, a učenici sa Downovim sindromom i učenici s tjelesnim teškoćama imaju značajno viši socijalni status u redovnim razredima. Viši socijalni status učenika s Downovim sindromom može biti uzrokovan njihovim blagim temperamentom i manifestiranjem pozitivnih oblika ponašanja (Scheepstra, Nakken i Pijl, 1999, prema Đević, 2015). Učenici koji imaju tjelesne teškoće bez neuroloških oštećenja imaju viši socijalni status u odnosu na ostale vršnjake s teškoćama, jer fizička vidljivost teškoće pruža bolje razumijevanje od strane vršnjaka tipičnog razvoja te ih to potiče na prihvatanje (Koster, Pijl, Nakken i Van Houten, 2010). Pojedine grupe učenika s teškoćama su posebno u riziku kada je u pitanju njihova socijalna prihvaćenost (Frostad i Pijl, 2007). Učenici koji su u riziku su oni koji imaju teškoće u komunikaciji i razumijevanju sa vršnjacima i to su najčešće učenici sa autizmom, problemima u ponašanju i intelektualnim teškoćama (Đević, 2015). Istraživanja pokazuju da su učenici sa autizmom u posebnom riziku kada je riječ o odnosima sa vršnjacima tipičnog razvoja, jer dobijaju manju socijalnu podršku od strane vršnjaka i manje su uključena u socijalnu interakciju sa vršnjacima tipičnog razvoja (Humphrey i Symes, 2011). Učenici sa senzornim smetnjama rijetko ostvaruju prijateljstva sa vršnjacima tipičnog razvoja i imaju poteškoća u socijalnom funkcionisanju te su od strane vršnjaka neprihvaćeni i u sociometrijskim istraživanjima okarakterisani kao nepopularni (Celeste, 2006). S druge strane, rezultati istraživanja Avramidisa (2010) pokazuju da su učenici s teškoćama, jednako kao i vršnjaci tipičnog razvoja, bili pripadnici vršnjačkih grupa i imali slične oblike socijalne uvezanosti. Prihvaćenosti učenika s teškoćama u njihovoj vršnjačkoj grupi doprinijeli su pozitivni oblici ponašanja. U skladu sa ovim rezultatima su i rezultati istraživanja Fredriksona i Furnhama (2004) u kojem su poređeni odbačeni učenici s teškoćama sa odbačenim učenicima tipičnog razvoja te popularni učenici s teškoćama sa popularnim učenicima tipičnog razvoja. Rezultati su pokazali da su odbačeni učenici s teškoćama od strane vršnjaka imali niži nivo pozitivnih oblika ponašanja, a odbačeni učenici tipičnog razvoja imali su nizak nivo pozitivnih oblika ponašanja, a visok nivo manifestiranih negativnih oblika ponašanja. Popularne učenike s teškoćama karakterizirali su nizak

nivo negativnih oblika ponašanja, dok su popularni učenici tipičnog razvoja imali nizak nivo negativnih, a visok nivo pozitivnih ponašanja.

Stavovi učenika tipičnog razvoja prema vršnjacima s teškoćama mogu zavisi i od spola i uzrasta. Istraživanja su pokazala da djevojčice u poređenju sa dječacima imaju pozitivnije stavove prema vršnjacima s teškoćama, spremnije su da ostvare socijalne kontakte te češće razvijaju prijateljstva s njima (Han i Janis, 2004, prema Đević, 2015). Nalazi pojedinih istraživanja pokazuju da i u periodu studiranja žene imaju pozitivnije stavove prema osobama s teškoćama u odnosu na muškarce (Craig, 2009, prema Đević, 2015). S druge strane, u nekim istraživanjima spol nije bio značajna varijabla koja je utjecala na formiranje stavova učenika tipičnog razvoja prema vršnjacima s teškoćama (Han i Janis, 2004; Đević, 2009, prema Đević, 2015). Kada je riječ o uzrastu djece, istraživanja su pokazala da mlađa djeca tipičnog razvoja imaju pozitivniji stav prema vršnjacima s teškoćama (Hrnjica i Sretenov, 2003, prema Đević, 2015), dok starija djeca tipičnog razvoja imaju negativniji stav prema njima (Tang, Davis, Wu i Oliver, 2000). Tokom osnovne škole socijalne interakcije između učenika tipičnog razvoja i učenika s teškoćama su učestalije, nego tokom srednje škole (Staub, 1998, prema Đević, 2015). Ovi nalazi istraživanja mogu se objasniti složenošću vršnjačkih interakcija u periodu adolescencije, koje zahtjevaju primjenu složenijih socijalnih vještina koje često manjkaju vršnjacima s teškoćama (Đević, 2015).

Važno je naglasiti da je negativne i neutralne stavove djece tipičnog razvoja prema vršnjacima s teškoćama moguće sistematski preoblikovati u pozitivnije ukoliko djeca od najranije dobi pohađaju razrede u kojima učitelji kreiraju pozitivnu atmosferu u kojoj su svi ravnopravni te ako se kod djece razvija osjećaj empatije prema vršnjacima s teškoćama i stvara mogućnost da provode vrijeme zajedno kroz različite zadatke i aktivnosti (Burušić, 2017). Preoblikovanju stavova u pozitivnije može doprinijeti i kvalitetno informisanje djece tipičnog razvoja o specifičnim potrebama i mogućnostima vršnjaka s teškoćama (Jablan i Kovačević, 2008). Kontakt sa učenicima s teškoćama je bitan faktor koji može utjecati na formiranje pozitivnih stavova prema njima te se očekuje da će inkluzivno obrazovanje vremenom imati utjecaj na mijenjaje stavova učenika tipičnog razvoja u pozitivnom smjeru (Đević, 2015).

ZNAČAJ I ULOGA PSIHOLOGA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

*"Obrazovanje je ono što preživljava
kada je ono što je naučeno zaboravljeno"*

(B.F. Skinner)

Uloga psihologa u obrazovanju, kao i inkluzivnom obrazovanju, je osiguravanje odgovarajućeg, sigurnog i poticajnog okruženja u kojem će svako dijete rasti i razvijati se u skladu sa svojim mogućnostima. Zadatak psihologa kao stručnog saradnika je da kroz savjetovanje i edukativne programe radi sa djecom sa i bez teškoća, odgajateljima i prosvjetnim radnicima, i roditeljima. Jedna od osnovnih funkcija psihologa jeste prevencija, odnosno procjena, identifikacija i edukacija, i rana intervencija koja podrazumijeva poduzimanje odgovarajućih mjera. Važan zadatak psihologa u predškolskim i školskim ustanovama je učešće u organizaciji i provođenju trajnog i stalnog usavršavanja i edukacije odgajatelja i prosvjetnih radnika, a sve s ciljem njihovog profesionalnog i ličnog rasta i razvoja te ostvarivanje njihovog profesionalnog kapaciteta (Sindek i Benaković-Ranogajec, 2008).

Jedan od uslova za uspješno inkluzivno obrazovanje je stvaranje prihvatajuće, poticajne i podržavajuće atmosfere u razredima predškolskih i školskih ustanova. Stoga je zadatak psihologa da omogući kvalitetno informisanje djece tipičnog razvoja o specifičnim potrebama vršnjaka s teškoćama i njihovim mogućnostima. Da bi djeca tipičnog razvoja prihvatila vršnjaka s teškoćama potrebno ih je pripremiti da će u njihovom razredu biti dijete koje će se po nekim svojim sposobnostima, mogućnostima i tempu rada razlikovati od njih. Priprema treba da pruži djeci priliku da saznaju šta znači biti različit i imati teškoće u razvoju. Jako je važno dijete s teškoćama predstaviti kao dijete koje mnoge stvari radi dobro, ali da mu je u nekim aktivnostima potrebna pomoć te tako podstaći djecu tipičnog razvoja na razmišljanje kako mogu pomoći vršnjaku s teškoćama. Pored toga, potrebno je razvijati programe namjenjene djeci s teškoćama kako bi ih se upoznalo sa sistemom rada u redovnoj školi, načinima sticanja znanja, kao i o mogućnostima za funkcionisanje u redovnom obrazovnom sistemu (Jablan i Kovačević, 2008). Također, zadatak psihologa je i da provodi intervencije usmjerene prema povećanju kvalitete socijalnih interakcija djece sa i bez teškoća, kako bi obje skupine imale socijalnu korist. Intervencije trebaju biti usmjerene na povećanje

socijalne kompetencije djece s teškoćama kako bi se povećala kvaliteta socijalnih interakcija i kreiranje socijalno pozitivnog okruženja u kojem će se poticati socijalne interakcije (Žic Ralić i Ljubas, 2013).

Kada se govori o socijalizaciji djece s teškoćama u redovne škole, važno je spomenuti učitelje i nastavnike. Učitelji i nastavnici imaju važnu ulogu u uspostavljanju kvalitetnih odnosa sa vršnjacima tipičnog razvoja. Poželjno je da u razredu učitelji i nastavnici razvijaju pozitivnu atmosferu prihvaćanja sve djece i da ne tolerišu odbijanje nekog učenika u razredu. Poznato je da djeca uče po modelu, pa tako ako učitelji i nastavnici izražavaju pozitivan stav prema učenicima s teškoćama, vrlo je vjerovatno da će takav stav imati i djeca tipičnog razvoja. Socijalni razvoj u školskom okruženju učitelji i nastavnici mogu potpomoći aktivnostima koje se obavljaju u paru ili malim grupama te usamljenim učenicima potrebno je pružiti podršku i pomoći im pri uključivanju u komunikaciju sa drugim učenicima. Jako je važna priprema učitelja i nastavnika za rad sa djecom s teškoćama u čemu im može pomoći psiholog kroz savjetodavni rad i edukacijske programe. Naglasak se stavlja na planiranje, organizovanje i provođenje odgojno-obrazovnih aktivnosti kojima se potiču socijalne interakcije među učenicima sa i bez teškoća (Sardelić, 2016). Autorica Žic (2002, prema Žic Ralić i Ljubas, 2013) utvrdila je u svom istraživanju da su djeca s teškoćama čiji su učitelji učestvovali u edukaciji kojom su povećali svoje kompetencije za rad sa učenicima s teškoćama, procijenila svoje odnose sa vršnjacima statistički značajno bolje nego djeca s teškoćama čiji učitelji nisu sudjelovali u edukaciji. Kvalitetna pripremljenost učitelja i nastavnika za inkluzivno obrazovanje utječe na razvijanje njihovih pozitivnih stavova prema inkluziji. Za uspješno provođenje inkluzije potrebno je da učitelji i nastavnici upotrebljavaju odgovarajuće metode rada koje potiču saradnju učenika tokom učenja. Na raspolaganju su im različite nastavne strategije koje unapređuju socijalne interakcije u razrednom okruženju kao što su kooperativno učenje i vršnjačke strategije- vršnjačko podučavanje i „krug prijatelja“. Psiholog može da pomogne i podučiti učitelje i nastavnike u provođenju strategija poučavanja, kao i da ih upozna koje su pozitivne a koje negativne strane svake strategije i vrste poučavanja. Saradnja psihologa sa učiteljima i nastavnicima je vrlo važna, jer učitelj i nastavnik koji ima podršku i adekvatno je obučen za rad u inkluzivnom razredu ima pozitivne stavove

prema djeci s teškoćama, prenositi će takve stavove na druge učenike, kolege i roditelje učenika sa i bez teškoća (Đević, 2015).

Porodica je prvi i najvažniji faktor u dječjem životu. Zbog toga je važno uspostaviti kvalitetnu saradnju između stručnih saradnik i nastavnika u školi i roditelja djece sa i bez teškoća. Psiholog saradnju sa roditeljima može poticati kroz savjetodavni rad i radionice na roditeljskim sastancima ili individualno te potaći saradnju između roditelja djece sa i bez teškoća. Za napredak djeteta s teškoćama potrebno je razviti partnerski odnos između roditelja, nastavnika i stručnih saradnika, koji je zasnovan na poštovanju, komplementarnim očekivanjima i spremnosti učenja jednih od drugih. Roditelji djece s teškoćama svakodnevno brinu o supješnosti svoje djece u školi te im je potrebno prenositi informacije o svakom malom koraku koje njihovo dijete napravi ka uspjehu. Kod nekih roditelja djece tipičnog razvoja može biti prisutan strah da će njihovo dijete imitirati neprikladna ponašanja djece s teškoćama te im psiholog može pomoći da na zajedničko obrazovanje gledaju sa pozitivnije strane, upoznavajući ih sa teškoćama kako bi postali tolerantiji prema različitosti. Korisno je da psiholog kreira interventne programe podrške koji bi uključivali učenike sa i bez teškoća, kao i njihove roditelje, koji će biti provedeni u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju. Programi rada koje psiholog pripremi trebaju biti zasnovani na konkretnim potrebama učenika sa i bez teškoća, saradničkom djelovanju različitih učesnika u obrazovnoj praksi, da se sprovede u prirodnim uslovima te da se po mogućnosti proširuju i van učionice. Na kraju, može se izvesti zaključak da je cilj rada psihologa u inkluzivnom obrazovanju razviti obrazovanje usmjereno na učenika i njegov razvoj osnovnih sposobnosti koje će mu omogućiti cjeloživotno učenje, kao i pomoći učenicima, nastavnicima i roditeljima da razviju svoje potencijale i uspješnu saradnju (Đević, 2015; Adilović, 2012; Izedbegović, 2006).

ZAKLJUČAK

Inkluzija je nov odnos prema različitosti koji potiče međusobno podržavanje i različite mogućnosti. Inkluzija omogućava maksimalan razvoj svih individualnih potencijala i potreba pojedinca. Nije zasnovana na pretpostavci da su svi jednaki, nego na poštovanju svakog pojedinca kao ravnopravnog sudionika u obrazovnom sistemu i društvenoj zajednici. Specifičnost inkluzije je u zadovoljavanju posebnih potreba, ali to se ne odnosi samo na pojedinca s teškoćama nego i na društvenu zajednicu kao cjelinu, naročito na lokalnu zajednicu u kojoj pojedinac živi. Važan aspekt inkluzivnog obrazovanja je i razvoj osjećaja pripadnosti razrednom kolektivu i školi, kao i razvoj prijateljskih odnosa sa vršnjacima u školi te razvoj socijalnih kompetencija. Svakom djetetu je potrebno školsko okruženje u kojem će razviti mnogobrojne socijalne veze te će se u skladu sa svojim potencijalima pripremiti za život u društvu. U takvom okruženju sa tipičnim vršnjacima, djeca s teškoćama mogu da ostvaruju kontakte sa njima, usvoje socijalno prihvatljivo ponašanje, unaprijede socijalne vještine i socijalnu kompetentnost. S druge strane, tipični učenici uče da prihvataju različitosti, postaju tolerantniji te prevazilaze predrasude. Jako je važno da se inkluzija provodi od najranijeg uzrasta kako bi bila kvalitetnija te kako bi se smanjili negativni stavovi i predrasude prema djeci s teškoćama i njihovom uključivanju u redovne škole.

Stavovi predstavljaju jedan od osnovnih pojmova za razumijevanje društvenog života i ponašanja ljudi. Formiranjem stavova ljudi lakše određuju svoj odnos prema različitim pojavama. Stavovi društva prema inkluzivnom obrazovanju i djeci s teškoćama mijenjali su se kroz historiju, od negativnih do pozitivnih. Pregledom istraživanja može se izvesti zaključak da u današnje vrijeme stavovi društva prema inkluzivnom obrazovanju i djeci s teškoćama još uvijek nisu u potpunosti pozitivni. Dobri pokazatelji da bi u budućnosti stavovi mogli biti značajno pozitivniji je svjesnost društva da djeca s teškoćama nisu dovoljno uključena u društveni život i da se trebaju obrazovati u redovnim školama. Kada se govori o inkluzivnom obrazovanju i stavovima učenika, važno je spomenuti i stavove roditelja jer oni imaju utjecaj na formiranje stavova djece i važni su za uspješnu realizaciju inkluzije. Rezultati mnogih istraživanja su pokazali da su stavovi roditelja prema inkluzivnom obrazovanju i djeci s teškoćama u određenoj mjeri pozitivni. Roditelji uglavnom podržavaju zajedničko školovanje djece

sa i bez teškoća, ali izražavaju zabrinutost za moguća ometajuća ponašanja djece s teškoćama te da njihovoj djeci tipičnog razvoja nastavnici neće posvetiti dovoljno vremena. Pregledom istraživanja može se izvesti zaključak da su stavovi učenika tipičnog razvoja prema inkluzivnom obrazovanju i vršnjacima s teškoćama uglavnom pozitivni. Dob, spol, prijateljstvo sa djecom s teškoćama i informacije o teškoćama pokazali su se kao značajne varijable u formiranju stavova učenika tipičnog razvoja. Učenici nižih razreda osnovne škole imaju manje pozitivne stavove prema vršnjacima s teškoćama u odnosu na učenike viših razreda osnovne i srednje škole i fakulteta. To može biti uzrokovano manjim životnim iskustvom, odnosno manjim iskustvom sa djecom s teškoćama. Kada je riječ o spolu, istraživanja su pokazala da djevojčice imaju pozitivnije stavove prema vršnjacima s teškoćama u odnosu na dječake. Ovakvi rezultati su se pokazali i tokom fakultetskog obrazovanja, to jeste, žene su imale pozitivnije stavove prema osobama s teškoćama u odnosu na muškarce. Prijateljstvo sa djecom s teškoćama i informiranost o teškoćama utjecali su na formiranje pozitivnih stavova. Istraživanja su pokazala da djeca koja su izjavila da imaju prijatelja s teškoćama, imaju pozitivniji stav prema njima u odnosu na djecu koja nisu imala prijatelja s teškoćama. Iz svega prethodno navedenog jasno je da postoji potreba za informisanjem djece tipičnog razvoja o teškoćama, kao i poticanje socijalne interakcije između učenika da i bez teškoća. Pojedina istraživanja pokazuju da su stavovi djece tipičnog razvoja koja su pohađala inkluzivne razrede u značajnoj mjeri pozitivniji u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja koji su pohađali neinkluzivne razrede.

Uloga psihologa u inkluzivnom obrazovanju je od velike važnosti, jer radi sa djecom s teškoćama i bez teškoća, odgajateljima i prosvjetnim radnicima, i roditeljima. Kada se radi o uključivanju djece s teškoćama u redovne škole, važno je da psiholog djecu s teškoćama predstavi kao pojedince koji određene stvari rade odlično, ali da im je, kao i svima nama, u nekim stvarima potrebna pomoć. Oni trebaju biti predstavljeni u pozitivnom svjetlu, nikako ih ne treba predstavljati kao pojedince koje treba sažaljevati. Provođenje raznih aktivnosti u razredu može podstaći djecu da i sami razmisle kako i na koji način mogu pomoći drugu ili drugarici, što dovodi do obostrane koristi kako za dijete sa teškoćama tako i za dijete tipičnog razvoja. Osim rada sa djecom sa i bez teškoća, zadatak psihologa jeste i rad sa učiteljima i nastavnicima. Oni su ti koji svoje znanje prenose na učenike, oni im predstavljaju uzor i često stavove koje imaju

nastavnici učenici uzimaju kao jedine istinite i prave. Upravo zbog toga posao psihologa jeste da i kod nastavnika djeluje na razvijanje svijesti o djeci sa teškoćama, što će oni prenositi na svoje učenike. Psiholog saraduje i sa roditeljima učenika sa i bez teškoća kroz savjetodavni rad i radionice kako bi se bolje nosili sa izazovima koje pred njih stavlja inkluzivno obrazovanje, kao i da na sve to gledaju sa pozitivnije strane i postanu tolerantiji prema različitostima. Za funkcionisanje jedne grupe, u ovome slučaju škole je jako bitno da sve strane budu upućene i edukovane za rad, što će sigurno rezultirati pozitivnim stavom učenika prema vršnjacima koji imaju određene teškoće.

LITERATURA

- Adilović, M. (2012). Stavovi roditelja o uključivanju učenika s podebnim potrebama u redovne škole. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, (10), 21-36..
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20.
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. (2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.
- Bermanec, J. (2018). *Inkluzija učenika s teškoćama u razvoju u srednje škole-stavovi učenika i nastavnika* (Doctoral dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Faculty of Medicine Osijek.).
- Booth, T., i Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds).
- Borić, S., i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Methodological Horizons*,7(16).
- Burušić, J. (2017). *Razlikuju li se roditelji, učenici i nastavnici u stavovima prema osobama s tjelesnim teškoćama?* (Doctoral dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Faculty of Education. Department of Social Sciences.).
- Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of visual impairment & Blindness*, 100(2), 75-90.
- Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 3(5), 49-62..
- Cesarić, V. (2019). *Stavovi društva prema djeci i odraslim osobama s invaliditetom* (Doctoral dissertation, University North. University centre Varaždin. Department of Nursing.).
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.
- Dević, R. S. (2015). *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi* (Doctoral dissertation, Univerzitet u Beogradu-Filozofski fakultet).

- Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 391-410.
- Frostad, P., i Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.
- Hewstone, M. i Stroebe, W. (2003). *Socijalna psihologija europske perspektive*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Humphrey, N., i Symes, W. (2011). Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings. *Autism*, 15(4), 397-419.
- Izedbegović, A. (2006). Vodič kroz inkluziju u obrazovanju. *Društvo ujedinjenih građanskih akcija DUGA, Sarajevo*.
- Jablan, B., i Kovačević, J. (2008). Obrazovanje u redovnim školama i školama za decu ometenu u razvoju: zajedno ili paralelno. *Nastava i vaspitanje*, 57(1), 43-54.
- Jonjić, V. (2017). *Stavovi i stereotipi* (Doctoral dissertation, University of Split. Faculty of Maritime Studies. Department of maritime systems and processes.).
- Kolar, D. (2017). *Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u primarnom obrazovanju* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Teacher Education.).
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., i Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.
- Košćak, A. (2017). *Stavovi o djeci s invaliditetom* (Doctoral dissertation, University North. University centre Varaždin. Department of Nursing.).
- Kranjčec Mlinarić, J.; Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju*. Tematski broj, str. 1-392. Zagreb.
- Lemut, I. (2012). *Stavovi i promjena stava* (Doctoral dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Faculty of Humanities and Social Sciences.).
- Leutar, Z., i Štambuk, A. (2006). Stavovi mladih prema osobama s tjelesnim invaliditetom. *Revija za sociologiju*, 37(1-2), 91-102.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., i Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes

toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119.

- Ninković Budimlija, H. (2019). *Stavovi roditelja predškolske djece prema djeci s teškoćama u razvoju* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Education and Rehabilitation Sciences.).
- Odobašić, A., (2019). Motivacija prosvjetnih radnika za rad sa učenicima s teškoćama u školi. Sarajevo.
- Pennington, D.C. (1997). *Osnove socijalne psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Petz, B., i Furlan, I. (1992). *Psihologijski rječnik*. Prosvjeta.
- Prpić, M. (2005). Kontrukcija skale za mjerenje stavova o ulasku republike Hrvatske u NATO savez. Zagreb.
- Radonjić, M. (2013). Inkluzivno obrazovanje- teorijsko metodološke osnove i praktična realizacija. Odjeljak I. Trenutna pitanja korektivnog i inkluzivnog obrazovanja, 56. Niš.
- Rodić, B. (2019). *Stavovi učenika razredne nastave o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju* (Doctoral dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Faculty of Education.).
- Sardelić, M. (2016). *Analiza nekih istraživanja o školskom uspjehu i socijalizaciji djece s teškoćama u razvoju u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju* (Doctoral dissertation, University of Zadar. Department of Pedagogy.).
- Sindek, J., i Benaković-Ranogajec, K. (2008). Ljudski resursi u dječjim vrtićima i uloga psihologa. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*,3(6), 47-57.
- Stanković-Đorđević, M. (2008). Stavovi učenika prema vršnjacima sa smetnjama u razvoju. *Pirot*.
- Šoštarko, J. (2016). *Utjecaj roditeljskog odgoja na razvoj djeteta*(Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Teacher Education.).
- Špelić, A., Zuliani, Đ., i Krizmanić, M. (2009). Socijalizacija učenika s posebnim potrebama u razrednim sredinama. *Monografija međunarodnog znanstvenog i stručnog skupa Dani Mate Demarina'Škola po mjeri'*,(str. 175–195). *Kadum V.(ur.)*, 24-25.
- Špelić, A., Zuliani, Đ., i Milošević, I. (2013). Prosocijalnost i empatija u kontekstu integracijskih razreda. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(1), 135-150.
- Tang, C. S. K., Davis, C., Wu, A., i Oliver, C. (2000). Chinese children's attitudes toward mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 12(1), 73-87.

- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework on special needs education. Paris: UNESCO.
- UNICEF (1989). Konvencija o pravima djeteta. UNICEF Beograd. Preuzeto 09.05.2020. sa adrese <https://www.unicef.org/serbia/media/3186/file/Konvencija%20o%20pravima%20deteta.pdf>
- United Nations. (2006). *Convention of the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York: Author
- Velki, T. i Romstein, K. (ur.) (2015). *Učimo zajedno*. Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Osijek. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., i Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473-479.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP.
- Vujačić, M. (2010). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole* (Doctoral dissertation, University of Novi Sad, Faculty of Philosophy).
- Žic Ralić, A., i Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 22(3), 435-453.