

MEĐUNARODNA
NAUČNA KONFERENCIJA

*Stanje i perspektive
inkluzivnog obrazovanja
u državama Zapadnog Balkana*

ZBORNİK RADOVA



Budva, 2019



Edicija – Obrazovanje i savremeno društvo
TEMATSKI ZBORNIK RADOVA MEĐUNARODNOG ZNAČAJA
Stanje i perspektive inkluzivnog obrazovanja u državama Zapadnog Balkana

Izdavač:

Prosvjetna zajednica Crne Gore, Podgorica
Društvo defektologa Crne Gore, Podgorica

Za izdavača:

Krsto Vuković, predsjednik PZCG

Urednici:

Svetlana Vukašinić, predsjednica DDCG
Krsto Vuković

Naučni odbor (recenzentske komisije):

Dr Vladimir Trajkovski
Dr Goran Nedović
Dr Zlatko Bukvić
Dr Nada Šakotić
Dr Čedo Veljić
Dr Valentina Smolović
Dr Zorica Tončić
Dr Saša Milić
Dr Predrag Zenović
Mr Željko Darmanović
Mr Olivera Leković

Organizacioni odbor:

Svetlana Vukašinić, Krsto Vuković, Miruna Maksimović,
Sara Vuković, Sara Đurašević

Lektura:

Veljko Dedejić, prof.

Dizajn, priprema i štampa:

Impress - Budva

Tiraž:

200

Crna Gora, Budva, 2019

EFEKTI PROJEKTA O INKLUZIJI NA PROMENU STAVOVA I POVEĆANJE KOMPETENCIJA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA REDOVNIH ŠKOLA

Srboljub V. Đorđević², Goran M. Nedović³, Lucija S. Đorđević⁴

²Pedagoški fakultet u Vranju Univerziteta u Nišu RS

³Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu RS

⁴ŠOSO „Vule Antić“ Vranje RS

Apstrakt: U radu su prikazani rezultati istraživanja koje je imalo za cilj da utvrdi efekte projekta o inkluziji na promenu stavova i povećanje kompetencija za inkluzivno obrazovanje nastavnika redovnih škola. Reč je o projektu „Razvoj funkcionalnog modela inkluzivnog obrazovanja u Srbiji“ koji je realizovan tokom 2009. i 2010. godine od strane Ministarstva prosvete RS. Uzorak istraživanja je činilo 33 nastavnika OŠ koja je bila uključena u projekat i 24 nastavnika OŠ koja nije bila uključena u projekat. Za utvrđivanje razlika između grupa primenili smo t – test nezavisnih uzoraka, dok smo primenom ANOVE utvrdili postojanje razlika između više kategorija. Da bismo utvrdili između kojih grupa ili kategorija su prisutne statistički značajne razlike urađen je LSD Post Hoc test. Očekivane razlike između nastavnika inkluzivne i neinkluzivne škole nisu pronađene, što upućuje na potrebu za dodatnim istraživanjima načina sprovođenja inkluzivnog obrazovanja u našim uslevima, kao i efikasnosti sprovođenja projekata i savetovanja o inkluzivnom obrazovanju.

Cljučne reči: *inkluzivno obrazovanje, projekat, stavovi, kompetencije*

UVOD

Inkluzija kao termin u Srbiji se pojavio između 2000-2001. god. Njegova upotreba je postala učestalija sa pojavom koncepta *kvalitetnog obrazovanja za sve*, pa se često sam termin inkluzija poistovećuje sa njim, što se i može razumeti ako se ima u vidu činjenica da inkluzivno obrazovanje pretpostavlja *moćnost škole da obezbedi dobro obrazovanje svoj deci*, bez obzira na postojanje određenih različitosti među njima. Sam pojam inkluzija se povezuje i sa procesima demokratizacije u društvu i u obrazovanju, te se u tom kontekstu često govori o društvenoj inkluziji u širem smislu, pa i o obrazovnoj inkluziji, kada se pod tim podrazumeva uključivanje u obrazovanje učenika iz takozvanih marginalizovanih grupa (Đorđević et al., 2016).

„U RS je inkluzivno obrazovanje zakonski utemeljeno *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* donetim septembra meseca 2009. godine. Ovim zakonom je ukinuta upisna politika koja diskriminiše i ne omogućava jednako obrazovanje za sve i određeno da se od školske 2010/2011. godine sva deca uključuju u redovan sistem obrazovanja“ (Đorđević, 2011:50).

Inkluzivno obrazovanje, pored ostalog, nužno u fokus stavlja i pitanje stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju dece sa posebnim potrebama. Pozitivan stav i mišljenje i sa tim povezano ponašanje mogu biti značajna potpora inkluzivnom obrazovanju. Mišljenja, stavovi i vrednosti međusobno se razlikuju po svojoj otpornosti na

zahteve za promenama, kao i stabilnosti tokom vremena, kao i tome da li su zasnovani na direktnom ili indirektnom iskustvu sa objektom stava (Martin and Viecelli, 1988; Najman Hižman et al., 2008; Sharma et al., 2006; Leutar and Štambuk, 2006; Tak-fai Lau and Cheung, 1999; Ross-Hill, 2009).

Mnoge studije ukazuju na određene razlike u stavovima prema različitim kategorijama smetnji u razvoju ili invaliditeta, pri čemu se posebno ističe stigmatizacija osoba sa intelektualnim smetnjama u odnosu na osobe sa motoričkim poremećajima ili senzornim oštećenjima na starijem školskom uzrastu, adolescentnom i odrasloj dobi (Avramidis et al., 2000; Hodkinson, 2007; Hrnjica & Sretenov, 2003; Ilshitz et al., 2004; Najman Hižman et al., 2008; Tur-Kaspa et al., 2000; Dorđević et al., 2018), dok su na predškolskom uzrastu dobijeni rezultati obrnuti (Laws & Kelly, 2005).

U skladu sa tendencijama koje se u poslednje vreme posvećuju procesu inkluzije dece sa posebnim potrebama, sprovedeno je niz studija koje su u fokusu istraživanja imale ispitivanje stavova vaspitača i nastavnika prema uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole. U ovim istraživanjima istaknuta je važnost stavova za uspeh inkluzije u predškolskom, osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju i vaspitanju (Seruggs & Mastropieri, 1996; Avramidis & Norwich, 2002; Kunstmann, 2003; Rose, 2001; Pearce, 2009; Carter & Hughes, 2006).

Postoje i istraživanja u kojima se zaključuje da je za proces uspešne implementacije IO potrebna dobro pripremljena školska sredina, adekvatni programi, bolja opremljenost škole, kao i *adekvatna profesionalna obuka nastavnika* (Angelides et al., 2006; Buell et al., 1999).

Dakle, pored stavova, za uspešnu implementaciju IO značajnu kariku (ako ne i najznačajniju) predstavljaju *kompetencije* nastavnika. Sam konstrukt *kompetentnost* podrazumeva više značenja. Ne ulazeći u razmatranje pitanja njegovog pojmovnog određenja od strane pojedinih autora, mogli bismo da naglasimo da se pod njim, kod većine autora, podrazumeva određena kombinacija znanja, veština, stavova, motivacije i ličnih karakteristika koje pojedincu omogućuju da aktivno i efikasno deluje u određenoj specifičnoj situaciji (Louson & Gerrod, 2000; Lohithakshan, 2002; Bratanić, 2003). Kada je reč o kompetencijama nastavnika, mora se istaći da su one veoma brojne i da variraju od opštih do veoma specifičnih i stručnih. Imajući u vidu kompetencije nastavnika za IO istakli bismo poseban značaj pedagoško-psiholoških kompetencija koje sadrže dve dimenzije: predmetne kompetencije i didaktičko-metodičke kompetencije, koje posebno ističemo saopzirom na sam predmet našega rada.

METOD

Predmet i cilj istraživanja

U većem broju istraživanja uticaj edukacije bilo koje vrste je pozitivno uticao na stavove o inkluziji i deci sa posebnim potrebama u odnosu na one nastavnike koji nisu bili obuhvaćeni takvim oblicima obrazovanja. Rezultati pokazuju da osećaj kompetentnosti i efikasnosti igra veliku ulogu u promeni stavova i spremnosti za rad sa decom sa posebnim potrebama. Na osnovu toga, predmet našeg istraživanja je bio da se ispitaju efekti projekta o inkluziji na promenu stavova i povećanje kompetencija za IO nastavnika redovnih škola.

Prvenstveno nas je interesovala promena stavova i povećanje kompetencija za IO nastavnika u zavisnosti od njihovog dodatnog obrazovanja, odnosno uključenosti u projekat o IO. Reč je o projektu „*Razvoj funkcionalnog modela inkluzivnog obrazovanja u Srbiji*“ realizovanom 2009. i 2010. godine od strane Ministarstva prosvete RS u okviru projekta „Pružanje unapređenih usluga na lokalnom nivou- DILS“. U projekat je, sa cele teritorije RS, bilo uključeno osam redovnih OŠ i jedna SŠ. Sve škole su do tadarazvijale inkluzivnu praksu sa ciljem da se dalje razvijaju modeli uključivanja dece sa posebnim obrazovnim potrebama i prikažu postojeći primeri iz prakse“ (MPRS, 2010: 5).

Implementacija projekta se odvijala u dve faze. U prvoj fazi su pilot škole popunjavale upitnik o svom prethodnom iskustvu u radu „sa učenicima iz osetljivih grupa“ i pilotirale, pored ostalih, sledeće aspekte IO:

- Povećanje kompetencija nastavnika za individualizaciju učenja.
- Procena i opis deteta za potrebe pisanja individualnog obrazovnog plana (IOP-a).
- Pravljenje portfolija za dete.
- Plan saradnje sa roditeljima i njihovo uključivanje u život škole.

Druga faza implementacije projekta se sastojala u opremanju tzv. *inkluzivnog kutka* i radu na prikupljanju i pripremanju primera inkluzivne prakse. Na osnovu realizovanog projekta zaključeno je da njegov glavni ishod činipovećanje senzibiliteta nastavnog osoblja za inkluzivno obrazovanje kroz realizaciju stručnog usavršavanja. Kompetencije nastavnika su povećane raznim vidovima stručnog usavršavanja i razmenom iskustava. Nastavnici su sigurniji u sopstvene potencijale vezane za primenu IO. Povećana je motivacija za rad sa decom sa posebnim obrazovnim potrebama. Oseća se promena u smislu da nema više otpora inkluzivnom obrazovanju, nastavnici su sigurniji u sebe i svoja znanja, daju sugestije i predloge za rešavanje pojedinih metodičkih i drugih problema i pitanja...” (MPRS, 2010: 21).

Hipoteze istraživanja

Glavna hipoteza je da postoje statistički značajne razlike između nastavnika inkluzivne i neinkluzivne škole u pogledu stavova i kompetencija nastavnika za IO.

Instrument

U istraživanju je korišćen instrument *PITI-skaler* (Suzić, 2008).

Proveru pouzdanosti instrumenta izvršili smo Kronbah-alfa testom. Utvrđena je pouzdanost korišćenog instrumenta u visini 0.86.

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činili su nastavnici dveju osnovnih škola Grada Zaječara. OŠ „Ljubica Radosavljević Nada“ je škola koja je bila uključena u projekat Ministarstva prosvete o IO. Škola je neformalno dobila naziv „inkluzivna“. Druga škola obuhvaćena istraživanjem je OŠ „Ljuba Nešić“ koja nije bila u projektu i njeni nastavnici nisu po-

hadali seminare o inkluziji. Nastavnici su se sporadično uključivali u izvesna predavanja o inkluziji, edukovali se putem literature, medija i sl. Ova škola je, takođe, neformalno dobila naziv „neinkluzivna“.

Ispitivanjem je obuhvaćeno 33 nastavnika iz inkluzivne škole i 24 nastavnika iz neinkluzivne škole.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Da bismo utvrdili da li postoje razlike između nastavnika inkluzivne i neinkluzivne škole u pogledu saradnje sa porodicom, stavova o inkluziji, stavova o deci sa posebnim potrebama i težnji ka stručnom usavršavanju, urađeno je poređenje aritmetičkih sredina ispitivanih varijabli oba uzorka.

Tabela 1: *Razlike između nastavnika inkluzivne i neinkluzivne škole u odnosu na zavisne varijable*

Zavisna Varijabla	Inkluzivna škola	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Saradnja sa porodicom	Da	33	17.30	5.79	1.139	0.170
	Ne	24	15.29	7.54		
Stavovi o inkluziji	Da	33	31.81	7.53	1.231	0.193
	Ne	24	29.12	8.95		
Stavovi o deci sa posebnim potrebama	Da	33	23.79	4.43	-0.418	0.346
	Ne	24	24.33	5.42		
Stručno usavršavanje	Da	33	26.76	9.36	0.249	0.158
	Ne	24	26.08	11.06		

Na osnovu dobijenih rezultata (Tabela 1) zaključujemo da nisu pronađene statistički značajne razlike između nastavnika inkluzivne i neinkluzivne škole u pogledu izraženosti ispitivanih konstrukata.

Da bismo utvrdili da li postoje razlike u izraženosti ispitivanih konstrukata između nastavnika sa različitom dužinom radnog staža izvršeno je poređenje različitih grupa radnog staža pomoću jednofaktorske analize varijanse.

Tabela 2: Razlike u izraženosti ispitivanih konstrukata u odnosu na broj godina radnog staža nastavnika (ANOVA)

Zavisna varijabla	Godine radnog staža	N	M	SD	df	F	p
Saradnja sa porodicom	0-10 godina	16	14,37	5,70	2	1,325	0,274
	10-20 godina	26	16,77	6,65			
	20 godina i više	15	18,13	7,23			
	Ukupno	57	16,46	6,59			
Stavovi o inkluziji	0-10 godina	16	31,50	6,32	2	0,109	0,897
	10-20 godina	26	30,31	8,44			
	20 godina i više	15	30,47	9,86			
	Ukupno	57	30,68	8,19			
Stavovi o deci sa posebnim potrebama	0-10 godina	16	23,69	3,61	2	0,357	0,701
	10-20 godina	26	23,69	5,22			
	20 godina i više	15	24,93	5,43			
	Ukupno	57	31,50	4,83			
Stručno usavršavanje	0-10 godina	16	30,88	6,66	2	3,136	0,050*
	10-20 godina	26	26,23	9,96			
	20 godina i više	15	22,20	11,64			
	Ukupno	57	26,47	10,02			

*Razlike su značajne na nivou 0,05

Dobijeni rezultati (Tabela 2) potvrđuju da razlike u izraženosti ispitivanih konstrukata u odnosu na broj godina radnog staža nastavnika postoje jedino u pogledu stručnog usavršavanja. Da bismo utvrdili između kojih grupa nastavnika postoje razlike u pogledu stručnog usavršavanja, ali i ostalih subskala, urađen je *Post hoc test* kojim su poredene sve tri grupe nastavnika.

Tabela 3: Razlika izraženosti ispitivanih konstrukata u odnosu na broj godina radnog staža nastavnika (Post hoc test)

Zavisna varijabla	(I) Radni staž	(J) Radni staž	Razlika M (I-J)	p
Saradnja sa porodicom	0-10 godina	10-20	-2,39	0,256
		20 i više	-3,76	0,117
	10-20 godina	0-10	2,39	0,256
		20 i više	-1,36	0,524
	20 godina i više	0-10	3,76	0,117
		10-20	1,36	0,524
Stavovi o inkluziji	0-10 godina	10-20	1,19	0,654
		20 i više	1,03	0,731
	10-20 godina	0-10	-1,19	0,654
		20 i više	-0,16	0,953
	20 godina i više	0-10	-1,03	0,731
		10-20	0,16	0,953
Stavovi o deci sa posebnim potrebama	0-10 godina	10-20	-0,00	0,998
		20 i više	-1,25	0,481
	10-20 godina	0-10	0,00	0,998
		20 i više	-1,24	0,437
	20 godina i više	0-10	1,25	0,481
		10-20	1,24	0,437
Stručno usavršavanje	0-10 godina	10-20	4,64	0,136
		20 i više	8,68*	0,016
	10-20 godina	0-10	-4,64	0,136
		20 i više	4,03	0,204
	20 godina i više	0-10	-8,68*	0,016
		10-20	-4,03	0,204

* Razlike su značajne na nivou 0,05

Dobijeni rezultati potvrdili su da postoje jedino razlike između nastavnika u pogledu težnje za stručnim usavršavanjem u odnosu na dužinu radnog staža. Pronadene su statistički značajne razlike između nastavnika sa radnim stažom do 10 godina i nastavnika sa radnim stažom preko 20 godina u pogledu izraženosti težnje ka stručnom usavršavanju. Kod nastavnika sa radnim stažom do 10 godina pronadena je izraženija težnja za stručnim usavršavanjem u odnosu na nastavnike sa radnim stažom preko 20 godina.

DISKUSIJA

Pretpostavke da postoje statistički značajne razlike između nastavnika inkluzivne i neinkluzivne škole u pogledu ispitivanih konstrukata nisu potvrđene. Iz Tabele 1. u kojoj je predstavljena izraženost konstrukata na uzorku nastavnika inkluzivne i neinkluzivne škole, možemo videti da je izraženost saradnje sa porodicom veća kod nastavnika inkluzivne škole u odnosu na nastavnike neinkluzivne škole, kao i to da su izraženiji pozitivni stavovi o inkluziji kod nastavnika inkluzivne škole u odnosu na nastavnike neinkluzivne škole. Konstrukt stavovi o deci sa posebnim potrebama je izraženiji kod nastavnika neinkluzivne škole, dok je težnja za stručnim usavršavanjem neznatno izraženija kod nastavnika inkluzivne škole. Međutim, utvrđene razlike nisu dovoljne, odnosno statistički značajne da opovrgnu nultu hipotezu da razlike između nastavnika dve škole iz uzorka ne postoje.

Dobijeni rezultati sprovedenog istraživanja, u pogledu izraženosti ispitivanih konstrukata u odnosu na dužinu radnog staža nastavnika (prikazani u tabeli 2 i 3), potvrdili su prisutnost statistički značajnih razlika samo u pogledu stručnog usavršavanja (razlike su značajne na nivou 0.05). Naime, kod grupe nastavnika sa radnim stažom do 10 godina utvrđena je prisutnost izraženije težnje za stručnim usavršavanjem u odnosu na nastavnike sa radnim stažom preko 20 godina.

S obzirom na to da je IO u RS gotovo deceniju zakonski utemeljeno i prisutno u praksi škola, kao i to da se inkluzivnom školom smatra škola čiji su nastavnici pohađali izvestan broj seminara, postavlja se pitanje da li je to dovoljno da načini pomak u stavovima i kompetencijama nastavnika koji su te seminare pohađali. Naše istraživanje je na ovo pitanje dalo negativan odgovor, iako je sprovođenje samog procesa inkluzije u školama još uvek u razvoju, o inkluziji se često govori u medijima. Izloženost nastavnika sadržajima vezanim za inkluziju posredstvom medija može predstavljati faktor koji doprinosi izjednačavanju stavova nastavnika inkluzivne i neinkluzivne škole.

Značajno je napomenuti i to da su pojedini nastavnici iz uzorka obeju škola prepoznali potrebu za podrškom defektologa u cilju sprovođenja IO, ali i kao stručnjaka koji odgovara profilu nastavnika dobrog za IO.

ZAKLJUČAK

Hipoteze da postoje statistički značajne razlike između nastavnika inkluzivne i neinkluzivne škole u pogledu izraženosti saradnje sa porodicom učenika sa posebnim potrebama, stavova o inkluziji, stavova o deci sa posebnim potrebama i težnje ka stručnom usavršavanju nisu potvrđene.

Rezultati do kojih se došlo nakon istraživanja ukazuju na mali uticaj sprovedenog projekta o IO na promenu stavova i povećanje kompetencija za IO nastavnika redovnih škola. Ovo upućuje na potrebu reorganizacije i obogaćivanja budućih projekata, kao i potrebu za dodatnim istraživanjima načina sprovođenja IO u našim uslovima.

Čini se da u ovom trenutku ima više pitanja koja se odnose na pitanje sprovođenja IO u praksi, nego što ima odgovora, ali to ne znači da treba odustati od ideje sprovođenja IO, pre svega iz razloga prisustva velikog broja dece sa posebnim potrebama u redovnim školama. Ovim naglašavanjem ne želimo da kažemo da je ideja IO sporna, ali želimo da istaknemo da se ne može zaključiti da je to idealan obrazovni model (Ainscow, 2006). To, u stvari, znači da još uvek nemamo jasne i sveobuhvatne predstave o prednosima.

ali i izvesnim nedostacima IO u Evropi i kod nas. Nedostaju i sveobuhvatne i suptilnije analize dosadašnje inkluzije u školama, kako IO ne bi doživelo sudbinu nekih prethodnih pokreta. Za takve ocene potrebno je vreme, odnosno empirijska verifikacija tog, za mnoge optimalnog modela obrazovanja, bez njegove nepotrebne „idealizacije i glorifikacije“.

Pažljivo vodena istraživanja o uslovima i načinu sprovođenja IO, kao i razvoj strategije podrške učenicima sa posebnim potrebama u okviru redovnog sistema obrazovanja i vaspitanja predstavljaju osnovu u kojoj se treba tražiti argumentacija za sprovođenje ideje IO. Upravo su to „ona pitanja“ na koja se mora dati odgovor kako bi ideja IO postala moguća i održiva u praksi.

LITERATURA

- Ainscow, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 231-238.
- Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 94-99.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 227-293.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes toward integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bratanić, M. (2003): Kompetencije visokoškolskog nastavnika. U: Vrgoč, M. (ur.), *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*. Zagreb: Hrvatski pedagoški književni zbor, str. 262-267
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. & Scheer, S. (1999). A Survey of General and special Education Teachers' Perceptions and Inservice Needs Concerning Inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
- Carter, L. W. & Hughes, C. (2006). Including high school students with severe disabilities in general education classes: perspectives of general and special educators, para professionals and administrators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 174-185.
- Ђорђевић, С. (2011). Ставови учитеља и стручних сарадника према инклузивном образовању. Годишњак Учитељског факултета у Врању, Врање, 49-59.
- Ђорђевић, С., Рапајић, Д., Одовић, Г., Илић, С., Арсић, Р. & Ђорђевић, Л. (2016). Some theoretical consideration on inclusive education of attitudes and its implementation. In S. Potić, S. Golubović & M. Šećeranović (Eds.), *INCLUSIVE THEORY AND PRACTICE - International Thematic Collection of Papers*, (pp. 7-10), Novi Sad: Society of defectologists of Vojvodina.
- Ђорђевић, С., Stanojević, D. & Ђорђевић, Л. (2018): Attitudes towards inclusive education from the perspective of teachers and professional associates. *Temelji*, 11 (1), 1-15.
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability

and disabled people: recipe for disaster or catalyst of change? *Research in Education*, 77, 56-76.

Hrnjica, S. & Sretenov, D. (2003). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji- trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta i Save the Children.

Kunstmann, A. (2003). A path analysis for factors affecting Head Start teacher' beliefs about inclusion. [Doctoral dissertation]. Columbus: Ohio State University.

Lavys, G. & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.

Leutar, Z. & Štambuk, A. (2006). Stavovi mladih prema osobama s tjelesnim invaliditetom. *Revijazasociologiju*, 37(1-2), 91-102.

Lifshitz, H., Glaubman, R. & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 172-190.

Lolihthakshan, P.M. (2002). *Dictionary of Education A Practical Approach*. New Delhi: Kanishka Publishers Distributors.

Louson, T. & Gerrod, D. (2000). *Sociologija A-Z*. Moskva: Grand.

Martin, T. N. & Viecelli, L. (1988). The business of rehabilitation placement: What to understand about private employers before approaching them. *Journal of Rehabilitation*, 54 (4), 49-55.

Najman Hižman, E., Leutar, Z. & Kancijan, S. (2008). Stavovi građana prema osobama sa invaliditetom u Hrvatskoj u usporedbi s Evropskom unijom. *Socijalna ekologija*, 17(1), 71-93.

Pearce, M. (2009). The inclusive secondary school teacher in Australia. *International Journal of Whole Schooling*, 5(2), 1-13.

Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, 53(2), 147-157.

Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitudes towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198.

Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. & Earle, C. (2006). Pre-service teachers- attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: an international comparison of novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-92.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.

Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.

Tak-fai Lau, J. & Cheung, C. (1999). Discriminatory attitudes to people with intellectual disability or mental health difficulty. *International Social Work*, 42(4), 431-444.

Tur-Kaspa, H., Weisel, A. & Most, T. (2000). A multidimensional study of special education students attitudes towards people with disabilities: a focus on deafness. *European Journal of Special Needs Education*, 15(1), 13-23.

ЗБИРКА ПРИМЕРА ИНКЛУЗИВНЕ ПРАКСЕ (2010). Инклузивно образовање
Развој и примена делотворног модела инклузивног образовања у Србији. Приредила
Биљана Јањић. Београд: Министарство просвете Републике Србије.