



# Stavovi učenika tipičnog razvoja prema inkluzivnom obrazovanju u Republici Srpskoj

Andrijana B. Bakoč

*Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Medicinski fakultet Foča, Foča, Bosna i Hercegovina*

*Uvod:* Stavovi učenika tipičnog razvoja, te njihova priprema za prihvatanje i saradnju sa vršnjacima s ometenošću, važan su faktor za realizaciju i uspjeh inkluzivnog obrazovanja. *Cilj:* Cilj istraživanja je da se utvrde stavovi učenika tipičnog razvoja prema inkluzivnom obrazovanju i njihova povezanost sa stavovima prema osobama s ometenošću, učestalošću kontakta, klimom u odjeljenju, polom i razredom. *Metode:* Uzorak čini 331 učenik od trećeg do petog razreda redovne osnovne škole. Podjeljen je na dva poduzorka: ispitanike koji pohađaju inkluzivna i neinkluzivna odjeljenja. Za procjenu su korišteni: Skala za procjenu stavova vršnjaka prema osobama sa hendikepom, Čedok–Mekmasterova skala za procjenu stavova prema osobama sa hendikepom, Skala za procjenu kontakta sa osobama s ometenošću i Inventar moga odjeljenja. *Rezultati:* Rezultati pokazuju da su stavovi učenika prema inkluzivnom obrazovanju vršnjaka s ometenošću pretežno negativni. Kao značajni prediktori ovih stavova izdvojili su se: učestalost kontakta, nesuglasice, kompetitivnost i razred koji učenici pohađaju. S druge strane, pohađanje odjeljenja zajedno sa vršnjacima s ometenošću, stavovi prema osobama s ometenošću, zadovoljstvo odjeljenjem i pol nisu bili značajni prediktori. *Zaključak:* Rezultati ukazuju na potrebu za ranom pripremom učenika tipičnog razvoja za zajedničko obrazovanje sa vršnjacima s ometenošću kroz kontakt i njegovanje saradničke klime u odjeljenju.

*Cljučne riječi:* učenici tipičnog razvoja, stavovi, inkluzivno obrazovanje

## Uvod

Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva restrukturisanje sistema redovnog obrazovanja, tako da svaka škola bude u stanju da se prilagodi svakom djetetu, bez obzira na ometenost ili neku drugu karakteristiku, kao i da obezbijedi da svi učenici pripadaju zajednici (Brojčin, 2013). Djeca s ometenošću imaju pravo na kvalitetno obrazovanje, kao i njihovi vršnjaci tipičnog razvoja (TR), a najbolji način da se to ostvari jeste da budu u istom

---

\* Korespondencija: Andrijana Bakoč, [andrijana.bakoc@ues.rs.ba](mailto:andrijana.bakoc@ues.rs.ba)

obrazovnom okruženju (Hsiao, 2020; Odom & Diamond, 1998). Pored akademskih dobrobiti, zagovornici inkluzivnog obrazovanja smatraju da će zajedničko obrazovanje imati za rezultat i bolje socijalne ishode, kako kod učenika s ometenošću, tako i kod učenika TR (Bunch & Valeo, 2004; Kart & Kart, 2021).

Stavovi, namjere i ponašanje učenika TR prema vršnjacima s ometenošću važni su faktori u uključivanju djece s ometenošću u zajednički život (Bebetsos et al., 2013). Stavovi se definišu kao naučene i stabilne predispozicije da se prema određenom objektu, osobi ili grupi ponašamo na stereotipan i dosledan način (Hunt & Hunt, 2000). Odnosno, stavovi predstavljaju misli, vjerovanja, osjećanja i ponašanja prema osobi, objektu ili situaciji (Çiçek Gümüş & Öncel, 2021).

Stavovi učenika TR, njihova priprema za prihvatanje i saradnju sa vršnjacima s ometenošću u istom odjeljenju, u okviru redovne škole, smatraju se jednim od najvažnijih faktora za realizaciju i uspjeh inkluzivnog obrazovanja (Panagiotou et al., 2008; Werner et al., 2015). Učenici koji imaju pozitivnije stavove prema ometenosti, imaju tendenciju da češće stupaju u interakciju sa vršnjacima s ometenošću u odjeljenju (Cross et al., 2004; Kwon et al., 2017; Okagaki et al., 1998). Prihvatanje i interakcija sa vršnjacima s ometenošću jedan je od bitnijih faktora koji čini da učenici s ometenošću budu percipirani kao članovi odjeljenja, kao i da se oni sami osjećaju kao pripadnici grupe (Reina et al., 2016).

Važno je da učenici imaju pozitivnu percepciju inkluzivnog obrazovanja. Ukoliko učenici imaju pozitivno viđenje takvog načina obrazovanja, onda mogu biti i spremniji da budu prijatelji sa vršnjacima s ometenošću (Cheung et al., 2015). Pozitivni stavovi učenika TR prema vršnjacima s ometenošću mogu da ukazuju na njihova pozitivna uvjerenja i spremnost da se oni uključe u inkluzivnu nastavu (Bebetsos et al., 2014; Soulis et al., 2016). Negativni stavovi prema vršnjacima s ometenošću, s druge strane, predstavljaju glavnu barijeru socijalnoj participaciji učenika s ometenošću unutar škole (Çiçek Gümüş & Öncel, 2021; McDougall et al., 2004), jer mogu nepovoljno uticati na učešće, interakciju i prihvatanje učenika s ometenošću (Cheung et al., 2015; Fisher et al., 1998; Kwon et al., 2017). Takođe, mogu dovesti i do neprihvatanja od vršnjaka, odbačenosti, usamljenosti ili bulinga (de Boer et al., 2012).

Rezultati studija koje su se bavile ispitivanjem stavova učenika TR prema inkluzivnom obrazovanju ne daju ujednačenu sliku o stavovima prema uključivanju učenika s ometenošću u redovnu nastavu i kreću se od pozitivnih (Kapinga, 2020; McGregor, 2003; McKay et al., 2015; Radisavljević Janić i sar., 2018) do negativnih (Cheung et al., 2015; Soulis et al., 2016; Wang & Qi, 2020). Nešto pozitivnije stavove učenici TR imaju prema zajedničkom obrazovanju sa učenicima s tjelesnim invaliditetom i učenicima sa vizuelnim smetnjama (Kapinga, 2020; McGregor & Forlin, 2005; Roberts & Lindsell, 1997) u odnosu na učenike s intelektualnom ometenošću ili bihevioralnim

problemima (McGregor & Forlin, 2005). Na primjer, rad Siperstajna i saradnika (Siperstein et al., 2007) pronalazi da učenici smatraju da inkluzija ima dobre i loše strane i vjeruju da učenici s intelektualnom ometenošću mogu da učestvuju u neakadskoj, ali ne i akademskoj nastavi. U drugom istraživanju, sprovedenom u Grčkoj, pronađeno je da su učenici spremniji da imaju druga s ometenošću u školi, kao i da zajedno rade školske zadatke, nego da sjede s njim, igraju se ili pohađaju isto odjeljenje (Magiati et al., 2002).

Ispitani su neki faktori za koje se pretpostavljalo da mogu biti u vezi sa stavovima učenika prema inkluzivnom obrazovanju, poput kontakta, pola i razreda.

Jedna od najčešće citiranih teorija kojom se nastoji objasniti smanjivanje predrasuda među različitim grupama jeste Olporova teorija kontakta (*Allport Intergroup Contact Theory*, Allport, 1954, prema Bridges & Tomkowiak, 2010). Prema njoj, kontakt može dovesti do pozitivnijih stavova ukoliko su zadovoljeni određeni uslovi, poput toga da kontakt ne smije biti površan, da mora da bude podržan i ohrabren od autoriteta, da bude prijatan i da učesnici koji stupaju u kontakt imaju jednak status, pri čemu ciljevi treba da budu kooperativni, a ne kompetitivni, kao i da se pripadnici manjinske grupe vide kao pozitivni primjeri te grupe (Allport, 1954, prema Bridges & Tomkowiak, 2010; Barr & Bracchitta, 2015).

Istraživački nalazi po pitanju uticaja kontakta na stavove učenika TR prema inkluziji učenika s ometenošću u redovne razrede nisu konzistentni. Prema Hant i Hant (Hunt & Hunt, 2000) veća učestalost kontakta vodi pozitivnijim stavovima, dok pozitivne socijalne interakcije među učenicima mogu voditi smanjivanju predrasuda i stigmatizacije (Salend & Garrick Duhaney, 1999). Rezultati većeg broja studija idu u prilog postojanja pozitivne veze između kontakta i stavova učenika prema inkluziji (Al Salim, 2021; Campos et al., 2014; Clunies-Ross & O'meara, 1989; Ocete et al., 2020; Reina et al., 2019; Roberts & Lindsell, 1997; Wang & Qi, 2020). S druge strane, postoje i studije čiji rezultati ukazuju na negativnu korelaciju između ovih varijabli (Hall, 2003; Hutzler & Levi, 2008; McKay et al., 2018). Takođe, uočeno je da pohađanje odjeljenja zajedno sa učenicima s ometenošću u velikoj mjeri utiče na stavove učenika prema inkluziji. Tako učenici koji pohađaju nastavu zajedno sa vršnjacima s ometenošću, imaju i pozitivnije mišljenje o tome da učenici s ometenošću treba da pohađaju redovne razrede (Soulis et al., 2016; Wang & Qi, 2020).

Različite rezultate pronalazimo i kada je u pitanju veza između stavova učenika prema inkluzivnom obrazovanju i pola. U većini slučajeva djevojčice imaju pozitivnije stavove prema uključivanju učenika s ometenošću u redovne razrede (Al Salim, 2021; Campos et al., 2014; Hutzler, 2003; Reina et al., 2019; Wang & Qi, 2020). S druge strane, postoje i studije u kojima nije potvrđena veza između stavova i pola (Arampatzi et al., 2011; McKay et al., 2018).

Mali broj studija razmatrao je vezu između stavova prema inkluziji i razreda. U pojedinim studijama učenici mlađeg školskog uzrasta imaju i pozitivnije stavove prema uključivanju učenika u redovne razrede (Hall, 2003; Radisavljević Janić i sar., 2018). Druge studije ne uočavaju statistički značajnu vezu u pogledu razreda koji učenici pohađaju i stavova prema inkluziji (Verderber et al., 2003; Wang & Qi, 2020).

Veliku važnost za uključivanje učenika s ometenošću u redovno obrazovanje imaju stavovi prema toj populaciji. U literaturi pronalazimo brojne studije kojima su ispitivani stavovi učenika TR prema vršnjacima s ometenošću. Velika većina njih govori o pozitivnim ili neutralnim stavovima učenika (Alnahdi, 2019; Anku et al., 2021; de Boer et al., 2012; Georgiadi et al., 2012; Gonçalves & Lemos, 2014; Soulis et al., 2016). Takođe, uočeno je da učenici manje pozitivne stavove izražavaju prema vršnjacima koji imaju bihevioralne probleme ili intelektualnu ometenost, u odnosu na učenike s tjelesnom invalidnošću, kao i oštećenjem vida ili sluha (Barr & Bracchitta, 2015; Brown et al., 2011; de Laat et al., 2013; Hastings & Oakford, 2003; Nowicki, 2006). Pored toga, učenici koji pohađanju odjeljenja ili škole u kojima se nalaze učenici s ometenošću izražavaju i pozitivnije stavove prema njima (Alnahdi, 2019; Alnahdi et al., 2021; Bunch & Valeo, 2004; Georgiadi et al., 2012; Nikolarazi et al., 2005; Nowicki & Sandieson, 2002; Sirlopu et al., 2008). S druge strane, postoje i studije u kojima nije dobijena razlika u stavovima učenika prema vršnjacima s ometenošću u odnosu na prisustvo učenika s ometenošću u njihovim odjeljenjima (Schwab, 2017; Szumski et al., 2020).

Iako postoji razumna pretpostavka o važnosti stavova prema osobama s ometenošću za pozitivnije viđenje i ostvarljivost samog procesa inkluzivnog obrazovanja, istraživanja u kojima je ispitivana direktna povezanost ova dva faktora rijetko su realizovana. Soulis i saradnici (Soulis et al., 2016) bavili su se ispitivanjem stavova učenika prema vršnjacima s ometenošću i njihovim viđenjem inkluzivnog obrazovanja. Na reprezentativnom uzorku od 2.683 učenika TR rezultati pokazali su da učenici imaju pozitivne stavove prema njihovim vršnjacima s ometenošću, ali ne i toliko pozitivno viđenje inkluzivnog obrazovanja. Većina učenika smatrala je da učenici s ometenošću ne bi trebalo da budu u inkluzivnim učionicama. Ipak, nije dobijena statistički značajna povezanost između ovih varijabli.

Stvaranje prijatne socioemocionalne klime u razredu, u kojoj će se učenici osjećati bezbjedno, cijenjeno i prihvaćeno i gdje im je obezbjeđeno aktivno učešće, važan je uslov za uspješan razvoj inkluzivne prakse (Santos et al., 2009, prema Santos et al., 2016). Poštovanje različitosti unutar grupe može da koristi cjelokupnoj klimi u razredu (Allodi, 2002). Klima u razredu odnosi se na ukupnu atmosferu u učionici, koju oblikuju interakcije koje se odvijaju u učionici, uključujući ponašanje nastavnika, interakciju između nastavnika i učenika, kao i interakcije među učenicima (Gazelle, 2006; Khalfouli et al., 2021).

Najčešće se pravi razlika između pozitivne i negativne klime u odjeljenju. Kao pozitivne karakteristike navode se postojanje osjećaja sigurnosti i prihvaćenosti, razumijevanje perspektive drugog, tolerantnost, uvažanje različitosti i slično. S druge strane, kao glavne odlike negativne klime navode se postojanje otpora i nezadovoljstva kod nastavnika i učenika, sukobljavanje, neprihvaćenost, kao i distanca između nastavnika i učenika (vidjeti u Marković, 2018; Radovanović i Kovačević, 2020). U nekim istraživanjima pronalazi se da odjeljenja u koja su uključeni učenici s ometenošću karakteriše nizak nivo neslaganja, takmičenja ili individualizma. Nasuprot tome, stepen kohenzivnosti je visok u poređenju sa odjeljenjima u kojima nema takvih učenika (Allodi, 2002; Schmidt & Čagran, 2006). Postoje i istraživanja koja pronalaze veoma mali uticaj djece s ometenošću na klimu u razredu, i to samo u određenim aspektima koji su uključivali podršku nastavnika u aktivnostima učenja i nivo saradnje tokom školskih aktivnosti (Bochiş et al., 2020).

Uključivanje učenika s ometenošću u redovne razrede posljednjih decenija postalo je globalni trend. Uprkos toj činjenici na području Bosne i Hercegovine, kao i susjednih zemalja, pronalazimo samo par studija koje su se bavile ispitivanjem stavova učenika TR prema inkluzivnom obrazovanju. Najveći procenat učenika smatrao je da učenici s ometenošću treba da pohađaju redovne razrede, dok je manji procenat onih koji su kao najbolje rješenje za obrazovanje učenika s ometenošću vidjeli u posebnim školama ili posebnim odjeljenjima pri redovnim školama (Bermanec, 2018; Džafić, 2015; Radisavljević Janić i sar., 2018; Rodić, 2019; Takacz, 2019).

Imajući u vidu nedostatak relevantnih podataka na području Republike Srpske (BiH), cilj ovog rada je da utvrdi stavove učenika TR prema inkluzivnom obrazovanju i njihovu povezanost sa stavovima ovih učenika prema osobama s ometenošću, učestalošću kontakta, klimom u odjeljenju, polom i razredom koji pohađaju.

## Metode

### Uzorak

Uzorkom istraživanja obuhvaćen je 331 učenik iz 18 odjeljenja, od trećeg do petog razreda redovne osnovne škole. Učenici su pohađali škole iz opština Gacko, Nevesinje, Istočno Novo Sarajevo (Lukavica i Kasindo), Istočna Ilidža (Vojkovići), Šekovići i Sokolac, kao i grada Trebinja.

Uzorak je podijeljen na dva poduzorka – ispitanike koji pohađaju inkluzivna odjeljenja (IOD), odnosno odjeljenja koje pohađa i jedan učenik s intelektualnom ometenošću (u ospegu od umjerene do lake intelektualne ometenosti) i neinkluzivna odjeljenja (NIOD), tj. odjeljenja u kojima nema učenika sa ometenošću. Učenici s intelektualnom ometenošću razvrstani su na osnovu nalaza i mišljenja prvostepene stručne komisije za procjenu potreba i usmjeravanje lica sa smetnjama u razvoju.

U IOD je uključeno 49.2% ispitanika, a u NIOD 50.8%. Najveći broj ispitanika je pohađao treći razred (40.5%), potom peti (38.1%), dok je najmanje ispitanika pohađalo četvrti razred (21.5%). Prema polnoj strukturi u uzorku je bilo 48.6% dječaka i 51.4% djevojčica.

### Instrumenti istraživanja

Skala za procjenu stavova vršnjaka prema osobama sa hendikepom (*Peer Attitude Toward the Handicapped Scale* – PATHS; Bagley & Greene, 1981) korištena je za procjenu stavova učenika prema inkluzivnom obrazovanju. Sadržaj ajtema odnosi se na izražavanje mišljenja učenika u pogledu najpogodnijeg obrazovnog okruženja za učenika sa različitim vrstama ometenosti. Instrument se sastoji od 30 ajtema, a svaki od njih opisuje hipotetičkog učenika sa tjelesnim invaliditetom, oštećenjem vida ili sluha, teškoćama u učenju i problemima u ponašanju. Od učenika se očekuje da pročitaju vinjete i na osnovu toga izaberu jedno od pet ponuđenih okruženja, u zavisnosti od toga gdje, po njihovom mišljenju, opisani učenik treba da se obrazuje. Moguće opcije su: (1) u mom odjeljenju (sa mnom u grupi), (2) u mom odjeljenju, ali ne u mojoj grupi, (3) individualno sa nastavnikom (bez drugih učenika), (4) u drugom odjeljenju ili prostoriji i (5) kod kuće (ne dolazi u školu). Odgovori se rangiraju od pet do jedan, pri čemu viši skor ukazuje na pozitivnije stavove. Za popunjavanje Skale potrebno je u prosjeku 15 minuta, a može da se zadaje individualno ili grupno.

Instrument je pokazao zadovoljavajuću pouzdanost unutrašnje konzistencije za ukupan skor na skali ( $\alpha = .80$ ), kao i za subskalu kojom se izražavaju stavovi prema obrazovanju učenika sa tjelesnim invaliditetom ( $\alpha = .71$ ). Međutim, za druge dvije subskale, kojima se procjenjuju stavovi prema obrazovanju učenika sa teškoćama u učenju i problemima u ponašanju, dobijene su niže vrijednosti Krombahovog alfa koeficijenta ( $\alpha = .63$ ,  $\alpha = .64$ ), pa je u daljoj analizi uzet u obzir samo ukupan skor na skali.

Stavovi učenika TR prema osobama s ometenošću procijenjeni su Čedok–Mekmasterovom skalom za procjenu stavova prema djeci sa hendikepom (*Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps scale* – CATCH; Rosenbaum et al., 1986). Skala je zasnovana na trokomponentnom modelu stavova Triandisa (Triandis, 1971) i obuhvata kognitivni, afektivni i bihevioralni domen. Namijenjena je za procjenu stavova djece uzrasta od devet do 13 godina. Obuhvata 36 ajtema, od kojih je u svakoj komponenti po 12 ajtema, sa jednakim brojem pozitivnih i negativnih tvrdnji. CATCH je petostepena skala Likertovog tipa, pri čemu viši skorovi na skali ukazuju na prisustvo pozitivnijih stavova. U ovom radu korišten je samo ukupan skor na skali. Izračunavanjem Krombahovog koeficijenta utvrđeno je da skala u cjelini ima visoku pouzdanost unutrašnje konzistencije ( $\alpha = .86$ ).

Učestalost kontakta sa vršnjacima s ometenošću procijenjena je Skalom za procjenu kontakta s osobama s ometenošću (*The Contact with Disabled Persons Scale* – CDP; Yunker & Hurley, 1987). Skala se sastoji od 20 ajtema, Likertovog je tipa, sa sljedećim vrijednostima koje opisuju učestalost kontakta: 1 (nikada), 2 (jednom ili dva puta), 3

(nekoliko puta), 4 (često) i 5 (veoma često). Veći skorovi ukazuju na veću učestalost kontakta. Interna konzistentost mjerena Krombahovim alfa koeficijentom je .84.

Za procjenu klime u odjeljenju korišten je Inventar moga odjeljenja (*My Class Inventory* – MCI; Fisher & Fraser, 1981). Primijenjena je kraća forma instrumenta, koja je konstruisana na osnovu široko primjenjivanog instrumenta pod nazivom Inventar okruženja za učenje (*Learning Environment Inventory* – LEI; Fraser et al., 1982). Instrument sadrži 25 ajtema, podjeljenih u pet subskala (kohezivnost, nesuglasice, poteškoće, zadovoljstvo i kompetitivnost). Faktorskom analizom na našem uzorku izdvojena su tri faktora (nesuglasice, kompetitivnost i zadovoljstvo). Novonostale subskale pokazuju zadovoljavajuću pouzdanost izraženu pomoću Krombahovog alfa koeficijenta (prvi faktor  $\alpha = .79$ , drugi  $\alpha = .74$  i treći  $\alpha = .69$ ). Ispitanici biraju između dva ponuđena odgovora: „da” – ukoliko se nešto odnosi na njihovo odjeljenje, odnosno „ne” ukoliko se ne odnosi. Ispitivač vrednuje njihove odgovore tako što ispitanik dobija tri poena ukoliko je dao potvrđan odgovor, odnosno jedan poen ukoliko je odgovorio negativno. Veći skor na subskali nesuglasice ukazuje na viši stepen nesuglasica u odjeljenju. Odnosno, veći skor na subskali kompetitivnost i zadovoljstvo ukazuje na viši nivo kompetitivnog ponašanja, kao i na viši stepen zadovoljstva odjeljenjem.

Za prikupljanje podataka o polu, uzrastu, razredu i nivou intelektualnog funkcionisanja korišten je sociodemografski uputnik posebno kreiran za potrebe ovog istraživanja. Podaci su preuzeti iz dokumentacije koju vodi pedagoško-psihološka služba škole.

## Procedura istraživanja

Istraživanje je sprovedeno tokom drugog polugodišta školske 2019/2020. godine i realizovano je u nekoliko faza. U prvoj fazi dobijena je saglasnost Ministarstva prosvjete i kulture Republike Srpske za sprovođenje istraživanja u osnovnim školama. Tokom druge faze uspostavljen je kontakt sa predstavnicima škola sa područja tri regije (Sarajevsko-romanijska, Istočna Hercegovina i Podrinje), nakon čega su prikupljeni podaci o djeci sa smetnjama u razvoju. Takođe, upravi škole je dostavljen dokument sa detaljno objašnjenim ciljem i svrhom istraživanja, zajedno sa odobrenjem Ministarstva. Treća faza obuhvatala je odabir odgovarajućih odjeljenja u kojima se nalaze učenici s intelektualnom ometenošću, kao i odjeljenja u kojima nema učenika s ometenošću. Bilo je neophodno da odjeljenja budu istog razreda, kao i da se nalaze u istoj školi. U četvrtoj fazi uspostavljen je kontakt sa predmetnim nastavnicima kojima je objašnjen cilj istraživanja, kao i način njegove realizacije. Nastavnici su sa istraživanjem upoznali i djecu, i njihove roditelje. Pri tome je pribavljena informisana saglasnost roditelja. Završna faza obuhvatala je prikupljanje podataka i procjenu ispitanika. Procjenu je obavljao sam istraživač, a u prisustvu predmetnog nastavnika. Ispitanici su instrumente popunjavali tokom dva školska časa. Učenicima su data uputstva i detaljno im je objašnjen način popunjavanja svakog korištenog instrumenta. Takođe, istaknuto im je objašnjen način popunjavanja svakog korištenog instrumenta. Takođe, istaknuto je da je istraživanje anonimnog karaktera, da nema tačnih i pogrešnih odgovora, kao i da rezultati neće uticati na njihove ocjene u školi.

## Obrada podataka

Statistička obrada podataka urađena je pomoću SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences, version 20*) softverskog statističkog paketa. Za procjenu normalnosti distribucije skrova korišten je Kolmogorov–Smirnov test, koji je pokazao da su podaci normalno raspoređeni samo na PATHS skali ( $p = .20$ ). U odnosu na to, za prikazivanje deskriptivnih parametara korištena je medijana, minimalne i maksimalne vrijednosti i kvantili. Pri dovođenju u odnos ispitivanih varijabli korišten je Man–Vitnijev U test, Spirmanova korelacija ranga, point biserijska korelacija i višestruka regresiona analiza.

## Rezultati istraživanja

Nakon obrade podatka pristupilo se analizi rezultata dobijenih procjenom stavova učenika prema uključivanju vršnjaka s ometenošću u redovan vaspitno-obrazovni sistem, kao i njihovoj povezanosti sa drugim varijablama, poput stavova prema osobama s ometenošću, učestalošću kontakta s tom populacijom i percipiranom klimom u odjeljenju.

Analizom podataka prikazanih u Tabeli 1 uočavamo da postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika TR u IOD i NIOD prema inkluzivnom obrazovanju ( $U = 11976.50$ ,  $Z = -1.97$ ,  $p = .05$ ). Učenici u IOD imaju značajno pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju vršnjaka s ometenošću. Međutim, raspodjela po kvartilima ukazuje na to da obje grupe učenika naginju ka negativnijim stavovima prema uključivanju vršnjaka u redovno obrazovanje, budući da najveći procenat ispitanika ostvaruje skorove niže od 82 (neinkluzivna odjeljenja), odnosno 85 (inkluzivna odjeljenja).

**Tabela 1**

*Rezultati dobijeni procjenom stavova prema inkluzivnom obrazovanju*

PATHS	Mdn	Min	Max	Q1	Q3	Man–Vitnijev U	Z	p
IOD	75.00	45	116	67.00	85.00	11976.50	-1.97	.05
NIOD	73.00	37	105	64.00	82.00			

Napomena: teorijski raspon skorova na PATHS skali kreće se od 30 do 150

Pronađena je statistički značajna pozitivna korelacija, ali zanemarljive visine ( $r_s = .17$ ,  $p = .03$ ), između stavova učenika prema inkluzivnom obrazovanju vršnjaka s ometenošću i stavova prema osobama s ometenošću kod učenika u IOD. S druge strane, veza između stavova učenika prema inkluzivnom obrazovanju i učestalosti kontakta sa osobama s ometenošću ( $r_s = .13$ ,  $p = .09$ ), kao i faktora putem kojih je sagledavana klima u odjeljenju, nije bila statistički značajna (nesuglasice:  $r_s = .05$ ,  $p = .53$ , kompetitivnost:  $r_s = -.14$ ,  $p = .06$ , zadovoljstvo:  $r_s = .12$ ,  $p = .13$ ). Takođe, uočene su značajne, pozitivne i niske korelacije između stavova učenika prema osobama s ometenošću sa učestalošću kontakta s njima ( $r_s = .27$ ,  $p < .001$ ) i nivoa zadovoljstva učenika odjeljenjem



( $r_s = .19, p = .02$ ), kao i između nivoa nesuglasica i prisustva kompetitivnog ponašanja kod učenika ( $r_s = .30, p < .001$ ). S druge strane, značajne, negativne i niske korelacije pronađene su između nivoa nesuglasica i zadovoljstva učenika odnosima u odjeljenju ( $r_s = -.33, p < .001$ ), kao i između kompetitivnosti učenika i zadovoljstva ( $r_s = -.26, p < .001$ ).

U NIOD su uočene stastički značajne, pozitivne i niske korelacije stavova učenika prema inkluzivnom obrazovanju sa stavovima učenika prema osobama s ometenošću ( $r_s = .21, p = .01$ ), učestalošću kontakta sa osobama s ometenošću ( $r_s = .33, p < .001$ ) i nivoa nesuglasica među učenicima u odjeljenju ( $r_s = .19, p = .01$ ). Dakle, pozitivniji stavovi prema osobama s ometenošću, veća učestalost kontakta sa tom populacijom, ali i veći stepen nesuglasica u odjeljenju, povezani su sa pozitivnijim stavovima učenika prema inkluzivnom obrazovanju. Statistički značajne, pozitivne i niske korelacije pronađene su između stavova učenika prema osobama s ometenošću i učestalosti kontakta sa tom populacijom ( $r_s = .36, p < .001$ ), kao i nivoa nesuglasica i kompetitivnog ponašanja učenika ( $r_s = .39, p < .001$ ). Nasuprot tome, značajne i negativne korelacije dobijene su između zadovoljstva učenika i nivoa nesuglasica među učenicima u odjeljenju ( $r_s = -.50, p < .001$ ), kao i nivoa kompetitivnog ponašanja učenika i njihovog zadovoljstva odjeljenjem ( $r_s = -.19, p = .01$ ) (Tabela 2).

**Tabela 2**

*Odnos stavova učenika prema inkluzivnom obrazovanju vršnjaka s ometenošću sa stavovima učenika prema osobama s ometenošću, kontaktom i klimom u odjeljenju*

Varijable	1.	2.	3.	4.	5.	6.
PATHS		.17*	.13	.05	-.14	.12
CATCH	.21**		.27***	-.76	-.11	.19*
CDP	.33***	.36***		.14	.01	.02
Nesuglasice	.19**	-.11	.02		.30***	-.33***
Kompetitivnost	-.00	-.08	-.03	.39***		-.26***
Zadovoljstvo	-.04	.13	-.04	-.50***	-.19**	

Napomena: iznad dijagonale – vrednosti za IOD, ispod dijagonale – vrednosti za NIOD; \* $p \leq .05$ , \*\* $p \leq .01$ , \*\*\* $p \leq .001$

Statistički značajna i pozitivna korelacija dobijena je i između stavova učenika prema inkluzivnom obrazovanju i razreda koji učenici pohađaju, iako su dobijene vrijednosti zanemarljive i niske (IOD:  $r = .17, p = .03$ ; NIOD:  $r = .26, p < .001$ ). S druge strane, nije bilo statistički značajne povezanosti između stavova učenika prema inkluzivnom obrazovanju i pola (IOD:  $r = .11, p = .18$ ; NIOD:  $r = .06, p = .43$ ) (Tabela 3).

**Tabela 3***Odnos stavova učenika prema inkluzivnom obrazovanju sa polom i razredom*

PATHS	Razred		Pol	
	$r_s$	$p$	$r_{bis}$	$p$
IOD	.17	.03	.11	.18
NIOD	.26	.001	.06	.43

Rezultati provjere pokazuju da pretpostavke o nepostojanju multikolinearnosti, normalnosti, linearnosti i homogenosti varijanse nisu bile narušene (Tabela 4). Primjenom hijerarhijske višestruke regresije promjenljive su unošene postepeno, unaprijed određenim redosljedom. U prvom koraku unijete su varijable: pohađanje inkluzivnih/neinkluzivnih odjeljenja i kontakt. U drugom koraku unijete su druge dvije varijable: stavovi prema osobama s ometenošću i klima u odjeljenju, a u trećem koraku pol i razred.

**Tabela 4***Značajnost regresionih koeficijenata za rezultate dobijene procjenom stavova prema inkluzivnom obrazovanju vršnjaka s ometenošću*

Prediktori	$R^2$	$\Delta R^2$	$\beta$	$t$	$p$
1. Korak					
IOD/NIOD	.07	.07	-.05	-0.96	.34
CDP			.24	4.32	< .001
2. Korak					
IOD/NIOD	.12	.05	-.06	-1.07	.29
CDP			.19	3.30	.001
CATCH			.13	2.39	.02
Nesuglasice			.20	3.35	.001
Kompetitivnost			-.12	-2.23	.03
Zadovoljstvo			.06	0.97	.33
3. Korak					
IOD/NIOD	.14	.02	-.07	-1.27	.21
CDP			.16	2.81	.005
CATCH			.10	1.75	.08
Nesuglasice			.16	2.63	.009
Kompetitivnost			-.12	-2.22	.03
Zadovoljstvo			.05	.92	.36
Pol			.06	1.09	.28
Razred			.14	2.59	.01

Na osnovu rezultata hijerarhijske regresione analize, koja je imala za cilj da utvrdi prediktivnu vrijednost nezavisnih varijabli na stavove prema inkluzivnom obrazovanju, utvrđeno je da postoji mogućnost predikcije skorova

u vrijednosti od 13.9% objašnjene varijanse (kada se posmatra model kao cjelina) ( $F = 4.49$ ,  $df1 = 8$ ,  $df2 = 322$ ,  $p < .001$ ).

Analizom dobijenih rezultata uočavamo da varijable unijete u prvom koraku objašnjavaju 6.8% varijanse rezultata dobijenih ispitivanjem stavova prema inkluziji vršnjaka s ometenošću, pri čemu samo varijabla kontakt daje statistički značajan doprinos. Ukoliko se zanemari njihov uticaj, nove varijable (stavovi prema osobama s ometenošću, nesuglasice, kompetitivnost i zadovoljstvo) povećavaju mogućnost predikcije na 11.9%, odnosno 13.9%, ako sagledamo doprinos varijabli koje su dodate u trećem koraku (pol i razred). Na kraju, u cjelokupnom modelu izdvajaju se sljedeće promjenljive koje daju statistički značajan i pozitivan doprinos u objašnjavanju rezultata: kontakt ( $\beta = .16$ ,  $p = .005$ ), nesuglasice ( $\beta = .16$ ,  $p = .009$ ) i razred ( $\beta = .14$ ,  $p = .010$ ), dok je negativan uticaj zabilježen kod kompetitivnosti ( $\beta = -.12$ ,  $p = .027$ ). Što znači, viši nivo kompetitivnosti utiče na izražavanje manje pozitivnih stavova učenika prema inkluzivnom obrazovanju. Prilikom sagledavanja procenta objašnjene varijanse u obzir su uzete vrijednosti parcijalnih koeficijenata korelacije, koji kada ih podignemo na kvadrat pokazuju koliki dio ukupne varijanse zavisne promjenljive jedinstveno objašnjava ta nezavisna promjenljiva. Na osnovu toga zaključujemo da kontakt objašnjava 2.1% (.145), nesuglasice 1.9% (.136), razred 1.8% (.134) i kompetitivnost 1.3% (-.115) varijanse u vrijednostima skorova na PATHS skali.

## Diskusija

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da se stavovi učenika prema uključivanju vršnjaka s ometenošću u redovne razrede kreću u opsegu od vrlo negativnih do blago pozitivnih, s tim što je veći procent onih koji naginju ka negativnijim stavovima. Dobijeni rezultati su u saglasnosti sa rezultatima drugih istraživanja, koji izvještavaju o negativnim stavovima učenika prema inkluzivnom obrazovanju (Cheung et al., 2015; Soulis et al., 2016). Na primjer, u radu Soulis i saradnika (Soulis et al., 2016) većina učenika TR misli da učenici s ometenošću ne treba da budu u redovnim odjeljenjima, već da je bolje da se obrazuju u posebnim odjeljenjima ili posebnim školama za učenike s ometenošću. Suprotne rezultate pronalazimo u studijama u Bosni i Hercegovini i Hrvatskoj, gdje su učenici skloniji ideji da učenici s ometenošću budu uključeni u redovna odjeljenja, dok manji procenat njih favorizuje posebna odjeljenja ili posebne škole (Bermanec, 2018; Džafić, 2015; Rodić, 2019; Takacz, 2019). Takođe, na osnovu dobijenih rezultata možemo zaključiti da učenici koji pohađaju IOD imaju nešto pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju u odnosu na učenike u NIOD. Međutim, regresiona analiza pokazuje da prisustvo učenika s ometenošću u redovnim odjeljenjima nije faktor koji je značajno uticao na dobijene rezultate. Dakle, samo prisustvo učenika s ometenošću ne utiče na

mišljenje učenika o inkluzivnom obrazovanju. Neke druge studije, takođe, pokazuju da prisustvo učenika s ometenošću u odjeljenju nije povezano s mišljenjem učenika TR o inkluzivnom obrazovanju (Kapinga, 2020; McGregor, 2003). Nasuprot tome, pronalazimo i studije u kojima učenici koji pohađaju nastavu zajedno sa vršnjacima s ometenošću imaju i pozitivnije stavove prema njihovom uključivanju u redovne razrede (Campos et al., 2014; Soulis et al., 2016; Wang & Qi, 2020). Možemo da pretpostavimo da je na naše rezultate mogla da utiče nedovoljna pripremljenost učenika TR za zajedničko pohađanje nastave sa vršnjacima s ometenošću, kao i nedostatak znanja o vršnjacima s ometenošću. Takođe, upitno je koliko se primijenjuju različite aktivnosti u kojima djeca s ometenošću imaju priliku da učestvuju sa vršnjacima TR i da budu predstavljeni kao pozitivni primjeri. To naročito važi za akademske aktivnosti, ako imamo u vidu da istraživanja pokazuju kako učenici TR te aktivnosti izdvajaju kao poseban problem u zajedničkom obrazovanju (Magiati et al., 2002; Siperstein et al., 2007). Budući da se u ovom radu nismo bavili ispitivanjem stavova u odnosu na uključenost učenika s ometenošću u određene nastavne ili vannastavne aktivnosti, bilo bi značajno da to bude predmet interesovanja narednih studija.

Stavovi učenika obje grupe prema inkluzivnom obrazovanju vršnjaka s ometenošću su značajno i pozitivno korelirali sa stavovima učenika prema osobama s ometenošću, iako su vrijednosti korelacija zanemarljive i niske. U uvodnom dijelu je već rečeno da se stavovi učenika prema vršnjacima s ometenošću razmatraju kao važan faktor za uspješnu implementaciju inkluzivnog obrazovanja, pa možemo reći da su rezultati očekivani. Međutim, izostaju istraživački nalazi koji bi to potvrdili. Pretragom literature pronađeno je samo jedno istraživanje u kojem su ove dvije varijable dovođene u korelacioni odnos, s tim što nije potvrđena statistički značajna povezanost. Učenici su imali pozitivne stavove prema vršnjacima s ometenošću, ali su bili manje pozitivni u pogledu njihovog uključivanja u redovna odjeljenja (Soulis et al., 2016). Povezanost između stavova učenika prema inkluzivnom obrazovanju i stavova učenika prema vršnjacima s ometenošću nije potvrđena u regresionoj analizi, u završnom modelu. Budući da su vrijednosti korelacije niske, interpretacija dobijenih rezultata treba da bude uzeta s oprezom. Nadalje, moguće je da bi sprovođenje istraživanja na većem uzorku ispitanika pružilo jasniju sliku ovog odnosa.

U NIOD stavovi učenika prema inkluzivnom obrazovanju su pozitivno povezani sa učestalošću kontakta sa vršnjacima s ometenošću, iako je i u ovom slučaju visina korelacije zanemarljiva. S druge strane, kod učenika u IOD nije pronađena značajna povezanost između stavova učenika TR prema inkluzivnom obrazovanju i učestalosti kontakta sa vršnjacima s ometenošću. Međutim, regresionom analizom je potvrđeno da je učestalost kontakta sa vršnjacima s ometenošću značajan prediktor njihovih stavova prema inkluzivnom obrazovanju.

Rezultati dobijeni u poduzorku učenika u NIOD pokazuju slaganje sa rezultatima drugih studija u kojima je dobijena pozitivna povezanost između kontakta sa osobama s ometenošću sa stavovima učenika prema inkluziji (Al Salim, 2021; Campos et al., 2014; Clunies-Ross & O'meara, 1989; Ocete et al., 2020; Reina et al., 2019; Wang & Qi, 2020). Pored toga, i u drugim istraživanjima kontakt se pokazao kao pozitivan prediktor stavova učenika TR prema inkluziji (Campos et al., 2014; Radisavljević Janić i sar., 2018; Reina et al., 2019). Takođe, rezultati dobijeni kod učenika u IOD nisu tako iznenađujući ako imamo u vidu da kontakt sam po sebi nije dovoljan za predviđanje stavova prema učenicima s ometenošću (Barr & Bracchitta, 2015). Tako, na primjer, Alnahdi i saradnici (Alnahdi et al., 2021) pronalaze da je kontakt sa vršnjacima s ometenošću tokom zajedničkih aktivnosti bolji prediktor pozitivnijih stavova učenika prema vršnjacima s ometenošću od pohađanja zajedničke nastave. I drugi autori saopštavaju da površni kontakt sa vršnjacima s ometenošću, u okviru redovnih odjeljenja, ne dovodi do promjene njihovih stavova prema osobama s ometenošću. S druge strane, kontakt tokom zajedničkih aktivnosti povezan je sa pozitivnijim stavovima. Autori kao moguće objašnjene tih rezultata navode da učenici TR ne mogu da biraju da li će da se obrazuju zajedno sa vršnjacima s ometenošću ili ne, ali mogu odlučivati da li će ostvarivati kontakt s njima tokom zajedničkih aktivnosti (McGregor & Forlin, 2005; Schwab, 2017).

Kada je u pitanju utvrđivanje odnosa između stavova učenika prema inkluzivnom obrazovanju i faktora kojima je procjenjivana klima u odjeljenju, rezultati su pokazali da postoji značajna korelacija, zanemarljive visine, sa nivom nesuglasica unutar odjeljenja i to kod učenika u NIOD. Budući da ne postoje istraživački nalazi koji bi nam podobnije objasnili ovu vezu, vjerujemo da su odnosi među učenicima u odjeljenju određeni više nekim drugim, individualnim faktorima, a manje onima koji se vezuju za izražavanje stavova prema inkluziji. Svakako da je rezultat interesantan i zahtijeva provjeru u narednim istraživanjima.

U regresionoj analizi, pored nesuglasica, i nivo kompetitivnosti pokazao se kao faktor od značaja za objašnjenje rezultata procjene stavova prema inkluzivnom obrazovanju. I u drugim istraživanjima viši nivo kompetitivnosti povezan je sa manje pozitivnim stavovima učenika prema inkluziji (Al Salim, 2021; McKay et al., 2018). Na primjer, u radu u kojem su ispitivani stavovi učenika TR prema uključivanju učenika s ometenošću u nastavu fizičkog vaspitanja, kompetitivnost je razmatrana kao jedan od faktora koji bi mogao da ima uticaja na stavove učenika (Ocete et al., 2020). Isto tako, učenici s višim nivoom kompetitivnosti mogu da pokazuju otpor prema uključivanju učenika u inkluzivnu nastavu jer vjeruju da će postići lošije rezultate (Block & Brady, 1999, prema Ocete et al., 2020). Radisavljević Janić i saradnici (2018) u jednom istraživanju sprovednom u Srbiji pronalaze povezanost između nivoa kompetitivnosti učenika i njihovih stavova prema inkluziji, iako u regresionoj

analizi nije potvrđen značajan doprinos ovog faktora u objašnjavanju rezultata na skali kojom su procjenjivani stavovi prema inkluzivnom obrazovanju. Takođe, preporučuju da bi u narednim istraživanjima trebalo detaljnije ispitati povezanost kompetitivnosti učenika i njihovih stavova prema inkluziji, navodeći da su pozitivne interakcije među učenicima, koje podrazumijevaju saradnju i podršku prije nego takmičarsku klimu u nastavi, jedan od uslova za razvijanje pozitivnih stavova učenika TR prema uključivanju učenika s ometenošću u nastavi fizičkog vaspitanja (Radisavljević Janić i sar., 2018).

Rezultati dobijeni u ovom radu pokazuju da postoje značajne, ali zanemarljive i niske korelacije između rezultata ostvarenih na skali kojom su procjenjivani stavovi prema inkluzivnom obrazovanju i razreda koji učenici pohađaju (kod oba poduzorka). Takođe, regresiona analiza potvrdila je da je razred pozitivan prediktor dobijenih rezultata, sugerišući da učenici viših razreda imaju i nešto pozitivnije stavove prema inkluziji. Dobijeni rezultati su u saglasnosti sa istraživanjima drugih autora, koji pokazuju da učenici starijeg uzrasta imaju i pozitivne stavove prema vršnjacima s ometenošću (Alnahdi, 2019; Çiçek Gümüş & Öncel 2020, 2021; Vignes et al., 2009), što ukazuje na to da se stavovi djece u osnovnoškolskom periodu mogu mijenjati i razvijati i da sa odrastanjem postaju pozitivniji (Ahlborn et al., 2008; Bossaert et al., 2011). Samim tim naglašava se važnost primjene programa usmjerenih ka poboljšavanju stavova i većem prihvatanju osoba s ometenošću od učenika TR (Brojčin, 2008; Talijan i sar., 2018). Ima studija koje su dobile drugačije rezultate – one ne pronalaze vezu između stavova prema inkluziji i razreda koji učenici pohađaju (Verderber et al., 2003; Wang & Qi, 2020), ili čak saopštavaju da učenici nižih razreda imaju nešto pozitivnije stavove prema uključivanju učenika s ometenošću u redovnu nastavu (Hall, 2003; Radisavljević Janić i sar., 2018). Nekonzistentni rezultati po ovom pitanju ukazuju na potrebu za daljim istraživanjima kojima bi se to razjasnilo.

Rezultati nisu ukazali na značajnu povezanost između stavova učenika prema inkluziji i pola, što je potvrđeno i u regresionoj analizi. Dobijeni rezultati su u saglasnosti sa rezultatima drugih studija (Bebetsos et al., 2014; McKay et al., 2018).

Prilikom interpretacije dobijenih rezultata potrebno je uzeti u obzir i ograničenja ove studije. Kao prvo, prigodan uzorak ispitanika ograničava generalizaciju rezultata budući da su obuhvaćena samo odjeljenja u kojima su uključeni učenici s intelektualnom ometenošću, ali ne i učenici s drugim vrstama ometenosti. Pored toga, u istraživanju su učestvovali samo učenici mlađeg školskog uzrasta, zbog čega nije bilo moguće provjeriti kako i u kom smjeru se razvijaju ispitivani stavovi kod starijih učenika.

## Zaključak

Stavovi ispitivanih učenika TR prema uključivanju vršnjaka s ometenošću u redovne razrede su pretežno negativni. Na dobijene rezultate značajan uticaj imali su učestalost kontakta sa vršnjacima s ometenošću i klima u odjeljenju posmatrana kroz nivo nesuglasica i kompetitivnog ponašanja među učenicima. S druge strane, prisustvo učenika s intelektualnom ometenošću u odjeljenjima, kao ni stavovi učenika prema vršnjacima s ometenošću, nisu uticali na dobijene rezultate.

Uzeti zajedno, rezultati ukazuju na potrebu za ranom i sveobuhvatnom pripremom učenika TR za zajedničko obrazovanje sa vršnjacima s ometenošću. Ističe se značaj kontakta i učešća u zajedničkim aktivnostima, kako u školi, tako i van nje. U tome, pored samih učenika TR, važna uloga pripada i nastavnicima, a naročito u domenu stvaranja klime saradnje unutar odjeljenja.

## Literatura

- Ahlborn, L. J., Panek, P. E., & Jungers, M. K. (2008). College students' perceptions of persons with intellectual disability at three different ages. *Research in Developmental Disabilities, 29*(1), 61-69. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.11.001>
- Allodi, M. W. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning Environments Research, 5*(3), 253-274. <https://doi.org/10.1023/A:1021972206111>
- Alnahdi, G. H. (2019). The positive impact of including students with intellectual disabilities in schools: Children's attitudes towards peers with disabilities in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities, 85*, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.10.004>
- Alnahdi, G. H., Schwab, S., Elahdi, A., & Alnahdi, A. H. (2021). The positive impact of joint activities on students attitudes toward peers with disabilities. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 690546. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690546>
- Al Salim, Z. A. (2021). Attitudes of Saudi students toward the inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal for Research in Education, 45*(3), 342-365. <http://doi.org/10.36771/ijre.45.3.21-pp342-365>
- Anku, F. K., Dogbe, D. S., & Mensah, A. K. (2021). Attitudes of non-disabled students towards their peers with disabilities in an inclusive setting in Ghana. *European Journal of Special Education Research, 7*(4), 48-72. <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v7i4.3973>
- Arampatzi, A., Mouratidou, K., Evaggelinou, C., Koidou, E., & Barkoukis, V. (2011). Social developmental parameters in primary schools: Inclusive settings' and gender differences on pupils' aggressive and social insecure behaviour and their attitudes towards disability. *International Journal of Special Education, 26*(2), 58-69.
- Bagley, M. T., & Green, J. F. (1981). *Peer Attitudes Toward the Handicapped Scale (PATHS)*. PRO-ED.
- Barr, J. J., & Bracchitta, K. (2015). Attitudes toward individuals with disabilities: The effects of contact with different disability types. *Current Psychology, 34*(2), 223-238. <https://doi.org/10.1007/s12144-014-9253-2>

- Bebetsos, E., Derri, V., Filippou, F., Zetou, E., & Vernadakis, N. (2014). Elementary school children's behavior towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 819-823. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.327>
- Bebetsos, E., Derri, V., Zafeiriadis, S., & Kyrgiridis, P. (2013). Relationship among students' attitudes, intentions and behaviors towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 233-248.
- Bermanec, J. (2018). *Inkluzija učenika s teškoćama u razvoju u srednje škole – stavovi učenika i nastavnika* [diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku]. Dabar. <https://repozitorij.mefos.hr/islandora/object/mefos:915>
- Bochiş, L., Roman, D., & Popa, C. (2020). The educational climate in inclusive classrooms. *Romanian Journal of School Psychology*, 13(25), 69-86.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 504-509. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.033>
- Bridges, D. R., & Tomkowiak, J. (2010). Allport's Intergroup Contact Theory as a theoretical base for impacting student attitudes in interprofessional education. *Journal of Allied Health*, 39(1), 29E-33E.
- Brojčin, B. (2008). Stavovi dece tipičnog razvoja prema vršnjacima s intelektualnom ometenošću. U D. Radovanović (Ur.), *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi* (str. 251-260). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Brojčin, B. (2013). *Inkluzivna edukacija*. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Brown, H. K., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., & Burge, P. (2011). Students' behavioural intentions towards peers with disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(4), 322-332. <http://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2010.00616.x>.
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76. <http://doi.org/10.1080/0968759032000155640>.
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2014). Influence of an awareness program on Portuguese middle and high school students' perceptions of peers with disabilities. *Psychological Reports*, 115(3), 897-912. <https://doi.org/10.2466%2F11.15.PR0.115c26z7>
- Cheung, H. Y., Wu, K. F. J., & Hui, K. F. S. (2015). Chinese attitudes toward inclusive education: Perspectives of Hong Kong and Macau secondary school teachers, students and parents. *International Research Journal for Quality in Education*, 2(1), 1-14.
- Çiçek Gümüş, E., & Öncel, S. (2020). Validity and reliability of the Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps scale in Turkey: A methodological study. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 28(1), 1-12. <http://doi.org/10.5152/FNJJN.2020.426719>.
- Çiçek Gümüş, E., & Öncel, S. (2021). Examination of variables affecting peer attitudes towards children with disabilities: A cross-sectional study. *European Journal of Special Needs Education*. Advance online publication. <http://doi.org/10.1080/08856257.2021.1934149>
- Clunies-Ross, G., & O'meara, K. (1989). Changing the attitudes of students towards peers with disabilities. *Australian Psychologist*, 24(2), 273-284. <https://doi.org/10.1080/00050068908259566>



- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*(3), 169-183. <https://doi.org/10.1177/02711214040240030401>
- 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. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- De Laat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. P. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities, 34*(2), 855-863. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2012.11.004>
- Džafić, M. (2015). Inkluzivnost osnovne škole – stavovi nastavnika i učenika o inkluziji. *Novi Muallim, 63*, 73-78.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1981). Validity and use of My Class Inventory. *Science Education, 65*(2), 145-156. <https://doi.org/10.1002/sce.3730650206>
- Fisher, D., Pumpian, I., & Sax, C. (1998). High school students attitudes about and recommendations for their peers with significant disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 23*(3), 272-282. <https://doi.org/10.2511%2Frpsd.23.3.272>
- Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)* (3<sup>rd</sup> ed.). Western Australian Institute of Technology.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early childhood history of anxious solitude: A child environment model. *Developmental Psychology, 42*(6), 1179-1192. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1179>
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 25*(6), 531-541. <http://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x>
- Gonçalves, T., & Lemos, M. (2014). Personal and social factors influencing students' attitudes towards peers with special needs. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 112*(2014), 949-955. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1253>
- Hall, M. E. (2003). *Children's attitudes toward peers with disabilities: The effects of inclusion and contact* [Student work, University of Nebraska at Omaha]. DigitalCommons@UNO. <https://digitalcommons.unomaha.edu/studentwork/2688>
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology, 23*(1), 87-94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>
- Hsiao, Y.-J. (2020). The impact of interaction with adults with disabilities on preservice general education students' attitudes towards disability and inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1774047>
- Hunt, B., & Hunt, C. S. (2000). Attitudes toward people with disabilities: A comparison of undergraduate rehabilitation and business majors. *Rehabilitation Education, 14*(3), 269-283.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest, 55*(4), 347-373. <http://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491809>

- Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). Including children with disability in physical education: General and specific attitudes of high-school students. *European Journal of Adapted Physical Activity, 1*(2), 21-30. <http://doi.org/10.5507/euj.2008.006>
- Kapinga, O. S. (2020). Attitudes of non-disabled students towards inclusion of peers with visual impairment in Tanzanian regular education. *Üniversitepark Bülten, 9*(2), 114-128. <http://dx.doi.org/10.22521/unibulletin.2020.92.4>
- Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences, 11*(1), Article 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Khalfou, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal, 49*(1), 71-81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Kwon, K. A., Hong, S. Y., & Jeon, H. J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education, 31*(3), 360-378. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>
- Magiati, I., Dockrell, J. E., & Logotheti, A. E. (2002). Young children's understanding of disabilities: The influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*(4), 409-430. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00126-0](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00126-0)
- Marković, M. (2018). Uloga nastavnika u stvaranju klime u odjeljenju. *Godišnjak za pedagogiju, 3*(2), 45-56. <https://doi.org/10.46630/gped.2.2018.04>
- McDougall, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T., & Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education, 51*(3), 287-313. <https://doi.org/10.1080/1034912042000259242>
- McGregor, S. J. (2003). *Attitude of students towards peers with disabilities: The effect of including students from an education support centre in an inclusive middle school setting* [Thesis, Edith Cowan University]. Research Online. [https://ro.ecu.edu.au/theses\\_hons/356](https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/356)
- McGregor, S. J. R., & Forlin, C. (2005). Attitude of students towards peers with disabilities: Relocating students from an Education Support Centre to an inclusive middle school setting. *International Journal of Whole Schooling, 1*(2), 18-30.
- McKay, C., Block, M., & Park, J. Y. (2015). The impact of Paralympic School Day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 32*(4), 331-348. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0045>
- McKay, C., Park, J. Y., & Block, M. (2018). Exploring the variables associated with student attitudes toward inclusion in physical education after taking part in the Paralympic School Day programme. *International Journal of Inclusive Education, 25*(3), 329-347. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1550117>
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & 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. <https://doi.org/10.1080/10349120500086348>
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(5), 335-348. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x>

- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265. <http://doi.org/10.1080/1034912022000007270>
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J., & Reina, R. (2020). How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 19-31. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834527>
- Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80023-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80023-4)
- Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J., & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 67-86. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80026-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80026-X)
- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doukeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5 th and 6 th grade Greek students towards the inclusion of children with inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31-43. <https://doi.org/10.5507/euj.2008.007>
- Radisavljević Janić, S., Bubanja, I., Lazarević, B., Lazarević, D., & Milanović, T. I. (2018). Stavovi učenika osnovne škole prema inkluziji u nastavi fizičkog vaspitanja. *Nastava i vaspitanje*, 67(2), 235-248. <https://doi.org/10.5937/nasvas1802235R>
- Radovanović, V., i Kovačević, J. (2020). Komunikacija u nastavi kao faktor Pozitivne odeljenske klime u školama za Gluve i nagluve učenike. U M. Nikolić, M. Šešum i I. Veselinović (Ur.), *Specifičnost oštećenja sluha – nove tendencije* (str. 169-185). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M. C., & Moreno-Murcia, J. M. (2016). Attitudes Towards Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education Questionnaire (AISDPE): A two-component scale in Spanish. *European Journal of Human Movement*, 36, 75-87.
- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M. C., & Moreno-Murcia, J. A. (2019). Student attitudes toward inclusion in physical education: The impact of ability beliefs, gender, and previous experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 132-149. <https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0146>
- Roberts, C. M., & Lindsell, J. S. (1997). Children's attitudes and behavioural intentions towards peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2), 133-145. <http://doi.org/10.1080/0156655970440205>
- Rodić, B. (2019). *Stavovi učenika razredne nastave o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju* [diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku]. Fozos. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:141:204559>
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11(4), 517-530. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/11.4.517>
- Salend, S. J., & Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126. <https://doi.org/10.1177/074193259902000209>
- Santos, G. D., Sardinha, S., & Reis, S. (2016). Relationships in inclusive classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 950-954. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12238>

- Schmidt, M., & Čagran, B. (2006). Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies*, 32(4), 361-372. <https://doi.org/10.1080/03055690600850123>
- Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 160-165. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.015>
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardón, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 435-455. <https://doi.org/10.1177/001440290707300403>
- Sirlopuć, González, R., Bohner, G., Siebler, F., Ordóñez, G., Millar, A., Torres, D., & De Tezanos-Pinto, P. (2008). Promoting positive attitudes toward people with Down Syndrome: The benefit of school inclusion programs. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(11), 2710-2736. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00411.x>
- Soulis, S. G., Georgiou, A., Dimoula, K., & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: Empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 770-783. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1111447>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Grygiel, P. (2020). Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education - A two-level analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 102, Article 103685. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103685>
- Takacz, T. (2019). *Stavovi učitelja, učenika i roditelja prema inkluziji djece s oštećenjem vida* [diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku]. Fozos. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:141:432142>
- Talijan, B. K., Brojčin, B., i Glumbić, N. (2018). Stavovi učenika prema vršnjacima sa Daunovim sindromom. *Beogradska defektološka škola*, 24(1), 9-28.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. Wiley.
- Verderber, J. M. S., Rizzo, T. L., & Sherrill, C. (2003). Assessing student intention to participate in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(1), 26-45. <https://doi.org/10.1123/apaq.20.1.26>
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473-479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>
- Wang, L., & Qi, J. (2020). Effect of student-related factors on their attitudes towards peers with disabilities in physical education: Evidence from elementary schools in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(2), 143-153. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1692781>
- Werner, S., Peretz, H., & Roth, D. (2015). Israeli children's attitudes toward children with and without disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 98-107. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.07.003>
- Yuker, H. E., & Hurley, M. K. (1987). Contact with and attitudes toward persons with disabilities: The measurement of intergroup contact. *Rehabilitation Psychology*, 32(3), 145-154. <https://doi.org/10.1037/h0091569>

## Attitudes of typically developing students toward inclusive education in the Republic of Srpska

Andrijana B. Bakoč

University of East Sarajevo, Faculty of Medicine Foca, Foca, Bosnia and Herzegovina

*Introduction.* Attitudes of typically developing students, their preparation for acceptance, and cooperation with peers with disabilities are important factors for the realization and success of inclusive education. *Objective.* The aim of the research was to determine the attitudes of typically developing students toward inclusive education and their relation to the attitudes toward people with disabilities, frequency of contact, classroom climate, gender, and class. *Methods.* The sample included 331 students from 3rd to 5th grade of regular primary school. The sample was divided into two subsamples: participants attending inclusive and non-inclusive classes. The following scales were used for evaluation: Peer Attitude Toward the Handicapped Scale, Chedoke–McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale, The Contact with Disabled Persons Scale, and My Class Inventory. *Results.* The results show that students' attitudes toward inclusive education of peers with disabilities are mostly negative. The most important predictors of their attitudes were: frequency of contact, disagreements, competitiveness, and grade. On the other hand, attending classes with peers with disabilities, attitudes toward them, satisfaction with the class, and gender were not the predictors of importance. *Conclusion.* The results indicate the need for early preparation of students with typical development for joint education with peers with disabilities through contact and nurturing a collaborative climate in the classroom.

*Keywords:* typically developing students, attitudes, inclusive education

PRIMLJENO: 28.04.2022.

REVIDIRANO: 15.06.2022.

PRIHVAĆENO: 12.07.2022.