



UNIVERZITET U SARAJEVU  
FAKULTET POLITIČKIH NAUKA  
ODSJEK

SOCIJALNA UKLJUČENOST OSOBA SA POSEBNIM  
POTREBAMA U OSNOVNOM OBRAZOVANJU NA PODRUČJU  
KANTONA SARAJEVO

-magistarski rad-

Kandidatkinja: Šejla Salković

Mentor: Prof. Dr.Sc. Dževad Termiz

Broj indeksa: 773/II-SW

Sarajevo, maj 2023. godine



**FAKULTET  
POLITIČKIH  
NAUKA**

UNIVERZITET U SARAJEVU  
MCMXLIX

UNIVERZITET U SARAJEVU  
FAKULTET POLITIČKIH NAUKA  
ODSJEK

**OCIJALNA UKLJUČENOST OSOBA SA POSEBNIM  
POTREBAMA U OSNOVNOM OBRAZOVANJU NA PODRUČJU  
KANTONA SARAJEVO**

-magistarski rad-

Kandidatkinja: Šejla Salković

Mentor: Prof. Dr.Sc. Dževad Termiz

Broj indeksa: 773/II-SW

Sarajevo, maj 2024. godine

## SADRŽAJ:

I. METODOLOŠKI PRISTUP ISTRAŽIVANJA .....	1
1. Problem i predmet istraživanja .....	1
2. Ciljevi istraživanja .....	3
3. Hipoteze i indikatori .....	4
4. Polazište pristupa i metode istraživanja .....	5
5. Opravdanost istraživanja.....	6
6. Kategorijalno-pojmovni aparat .....	6
1. PRAVA DJECE SA POSEBNIM POTREBAMA .....	7
2. PRAVNI OKVIR.....	8
1. Međunarodni instrumenti zaštite prava.....	8
1.1 Univerzalna deklaracija UN o ljudskim pravima.....	8
1.2 Konvencija UN o pravima djeteta.....	8
1.3 Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom .....	9
1.4 Standardna pravila UN za izjednačavanje mogućnosti osoba sa invaliditetom...	10
1.5 Konvencija UNESCO protiv diskriminacije u vaspitanju i obrazovanju .....	11
2. Domaće zakonodavstvo .....	11
2.1 Ustavi .....	11
2.2 Zakonski propisi koji se odnose na obrazovanje i institucije a koji su relevantni za osobe – djecu sa posebnim potrebama.....	12
3. USTANOVE I INSTITUCIJE ZA DJECU SA POSEBNIM POTREBAMA .....	16
4. MARGINALIZACIJA OSOBA SA SMETNJAMA U RAZVOJU I NJHOVO OBRAZOVANJE .....	17
1. Društveni stavovi prema osobama sa smetnjama u razvoju .....	21
2. Socijalna uključenost (inkluzija) i inkluzivno obrazovanje.....	24
3. Inkluzivno obrazovanje.....	24
4. Definicije inkluzivnog obrazovanja .....	25

5. Procjena akademskih postignuća učenika sa smetnjama u razvoju .....	27
6. Stavovi prema obrazovnoj inkluziji .....	27
5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA.....	30
1. Karakteristike ispitanika .....	30
2. Mišljenja o inkluziji i analiza rezultata .....	34
2.1 Hipoteza H1, H5 i H6. ....	34
2.2 Hipoteza H2 .....	45
2.3 Hipoteza H3. ....	50
2.4 Hipoteza H4 .....	52
6. DISKUSIJA SA ZAKLJUČKOM .....	54
7. LITERATURA .....	58
IZJAVA O AUTENTIČNOSTI RADOVA.....	64
Potvrđujem:.....	64

## I. METODOLOŠKI PRISTUP ISTRAŽIVANJA

### 1. Problem i predmet istraživanja

Obrazovanje ima jednu od najznačajnijih funkcija u svakom društvu, zato države preuzimaju brigu o organizovanju i finansiranju obrazovanja. Kroz obrazovanje se utvrđuju društvene norme i vrijednosti i izgrađuje osjećaj pripadnosti svojoj zajednici, društvenoj grupi, religiji. Kroz obrazovni sistem takođe se razvijaju i osjećanja za vlastitu kulturu, poštovanje principa i solidarnost. Preko školovanja se oblikuje svijest i gledište pojedinca, kada su u pitanju procesi u društvu i sistem vlasti.

Djeca sa posebnim potrebama, tačnije, djeca koja imaju teškoća u razvoju ili boluju od hroničnih bolesti i zbog toga su vezana za boravak u bolnici ili kod kuće, predstavljaju grupe djece, koja ponekad ili ne upisuju ili napuštaju osnovno obrazovanje. Djeca koja imaju problem u fizičkom razvoju, pa su zbog toga vezana za kolica, u većini škola, imaju problem ulaska i kretanja kroz njih. Ovo može da bude vrlo frustrirajuće, prvenstveno za dijete, a onda i za njegove roditelje. Nemogućnost da se samostalno kreću, da samostalno obavljaju uobičajene aktivnosti, djeluje vrlo ponižavajuće za njih i izaziva emociju bijesa, sa kojom se neki (pa čak i odrasli ljudi) ne znaju nositi. Ova emocija ponekad dovodi i do toga da dijete odustaje, ne želi da ide u školu, a onda sa njim odustaje i porodica, odnosno roditelji, jer se, kao i njihovo dijete, počinju osjećati obespravljani, tamo gdje bi svi trebali da imaju ista prava.

Kada je riječ o djeci koja imaju drugih smetnji i poteškoća u razvoju, ova djeca se danas sve više obrazuju u redovnim školama, a da se, pri tome, ne misli na osposobljenost tih škola stručnim kadrom, koji bi mogao da toj djeci pruži adekvatno obrazovanje. U takvim uslovima se ta djeca osjećaju zapostavljenom, njihov napredak, u obrazovnom smislu je, ili vrlo mali, ili ga nema (jer neka djeca usljed neadekvatnog pristupa i degradiraju u razvoju). Ovo može da bude jedan od uzroka zbog kojeg se roditelji odlučuju da njihovo dijete napusti školovanje. Istraživanja koja se bave vršnjačkim nasiljem ukazuju i na to da su ova djeca, vrlo često, potencijalne žrtve nasilja. Uloga žrtve je još jedan razlog zbog kojeg se ova djeca mogu osjećati neprihvaćena u školskoj sredini i zahtijevati od svojih roditelja da ju napuste.

Shodno problemu istraživanja, težište rada biće na aktivnostima koje su poduzete od strane institucija Kantona Sarajevo, a prevashodno Vlade, nadležnog ministarstva, škola, te drugih ustanova koje se bave problemom društvene uključenosti djece i uopšte osoba sa posebnim potrebama u osnovno obrazovanje u Kantonu Sarajevo. Naravno, istraživanje će podrazumijevati prikupljanje opširnog seta podataka kako bi se kroz njih u potpunosti mogao sagledati imenovani predmet magistarskog rada.

Predmet ovog istraživanja posmatra se sa stajališta operacionalnog određenja predmeta. Operacionalno određenje predmeta istraživanja ima šest segmentarnih dijelova, a to su uslovi, subjekti, motivi ciljevi interesi, aktivnost, metode i sredstva i efekti. Iz ovih segmentarnih dijelova u poglavlju „Hipoteze i indikatori“ izvodi se šest posebnih hipoteza.

Uslovi unutar predmeta istraživanja obuhvataju tehničko-tehnološke, društvene (socijalne), obrazovne, prirodne, prostorne i vremenske uslove. Subjekti uključuju sve osobe koje su dio problem socijalne uključenosti osoba sa posebnim potrebama, pa tako kako njih same, tako i nastavnike i i pedagoge. Motivi interesi i ciljevi ogledaju se u ciljevima škola, ali i samih učitelja i pedagoga. U području aktivnosti govori se o aktivnostima preduzetim na unaprijeđenju socijalne inkluzije osoba sa posebnim potrebama u osnovnim obrazovanju. Sredstva označavaju mogućnost korištenja sredstava koja su na raspolaganju za unaprijeđenje uključenosti osoba sa posebnim potrebama u zadovoljenju njihovih potreba. Efekti pokazuju kojim rezultatima su polučile preduzete mjere koje su imale za cilj olakšanje i socijalnu uključenost osoba sa posebnim potrebama u osnovnom obrazovanju KS.

Unutar operacionalnog određenja potrebno je odrediti i vremenski, prostorni te disciplinarni karakter istraživanja. Istraživanje će se provoditi na području Kantona Sarajevo, a konkretno u osnovnim školama (**OVDJE NAVESTI IZ SVAKE OPŠTINE BAR PO JEDNU ŠKOLU**) radi jednakosti u zastupljenosti. S druge strane, istraživanje će se odnositi na vremenski period 2021/2022. godina. Ciljna grupa su *učenici, nastavnici i pedagozi imenovanih škola*.

## 2. Ciljevi istraživanja

Cilj svakog istraživanja je produblјivanje suštine predmeta istraživanja i prema mogućnosti rješavanje tog problema. U okviru određivanja ciljeva istraživanja razlikuju se dvije vrste ciljeva, a to su naučni i društveni ciljevi istraživanja. Mogući naučni ciljevi istraživanja su: naučna deskripcija, naučna klasifikacija i tipologizacija, naučno otkriće, naučna eksplikacija i naučna prognoza.

*Naučnom deskripcijom* cilj je razmotriti potrebu socijalne inkuluzije osoba sa posebnim potrebama u osnovnom obrazovanju na području Kantona Sarajevo, te nedostatke u zadovoljenju ovih potreba. Uoliti kakve su to potrebem, gdje su one najvidljivije i kako se manifestuju. *Naučnom eksplikacijom* istraživanjem će se saznati uzročno-posljedične veze u pogledu djelovanja u pravcu poboljšanja uslova socijalne uključenosti osoba sa posebnim potrebama i ostvarenih rezultata. *Naučnom prognozom* unutar ovog istraživanja predviđeće se mogući razvoj, kretanje i djelovanje u poboljšanju stanja socijalne uključenosti osoba sa posebnim potrebama u osnovnom obrazovanju na području KS-a.

*Društveni ciljevi.* Ovi ciljevi, u zavisnosti od dobijenih rezultata, mogu biti znatno veći i značajni i po dubini i po širini u odnosu na naučne ciljeve. Svakako da bi se, pored sticanja stvarne slike o uključenosti osoba sa posebnim potrebama u osnovnom obrazovanju u Kantonu Sarajevo, uz razumijevanje moglo raditi na poboljšanju i unaprijeđenju njihovog statusa, uslova, položaja, itd., a sve kroz donošenje bolje politike, strategije i planova kroz koje će se realizovati sve te aktivnosti. Dakle, društveni cilje je da se prikaže kakve su promjene izvršene u obrazovnom sistemu kada je riječ o uključenju osoba sa posebnim potrebama. Potrebno je povećati svijest društva, odnosno porodice, učenika i obrazovnih institucija o pridavanju posebne pažnje osobama s posebnim potrebama kako bi se osjećali dijelom društvene zajednice. Sumarno, u radu se nastoji postići spoznaja kako i u kojoj mjeri nastavnici prilagođavaju programe nastavec djeci koja imaju posebne potrebe i tako bi se trebalo uvidjeti koliko su oni osposobljeni za rad sa djecom koja imaju posebne potrebe. Dodatno, društveni cilj je spoznaja sa kojim problemima se suočavaju roditelji kada je u pitaju obrazovanje i inkluzija djece sa posebnim potrebama i kako se ti problemi rješavaju i mogu riješiti.

### 3. Hipoteze i indikatori

**Generalna hipoteza:** Osobe sa posebnim potrebama na nivou Kantona Sarajevo unutar sistema osnovnog obrazovanja imaju probleme sa socijalnom inkluzijom.

**Posebna hipoteza 1.** Osobe sa posebnim potrebama imaju značajan problem sa tehničkim uslovima za njihovu inkuziju, te su izložene segregaciji i diskriminaciji u osnovnom obrazovanju i zajednici.

**Posebna hipoteza 2.** Nastavnici i pedagozi u osnovnim školama trebaju dodatnu obuku i edukaciju za rad sa djecom koja imaju posebne potrebe.

**Posebna hipoteza 3.** Škole i roditelji imaju probleme u ohrabrivanju djece za učešće i uključenost djece sa posebnim potrebama u nastavi.

**Posebna hipoteza 4.** Veliki doprinos uključenosti djece sa posebnim potrebama u proces socijalizacije i obrazovanja imaju nevladine organizacije.

**Posebna hipoteza 5.** Kao sredstva na raspolaganju za unaprijeđenje uključenosti osoba sa posebnim potrebama uglavnom se razmatraju česta druženja, bolji rad sa djecom i specijalne škole za djecu sa posebnim potrebama.

**Posebna hipoteza 6.** Socijalna uključenost djece sa posebnim potrebama nema željeni efekat i mora se raditi na unaprijeđenju.

**Indikatori:** Anketni upitnik sa nastavnicima i roditeljima, analiza zvaničnih dokumenata vlade Federacije BiH i Vlade KS vezanih uz uključenost djece sa posebnim potrebama u osnovno obrazovanje, izvještaji Ministarstva obrazovanja Federacije BiH i Kantona Sarajevo vezani uz status djece sa posebnim potrebama i njihovu uključenost u osnovnom obrazovanju, izvještaji nevladinih organizacija vezani uz status djece sa posebnim potrebama i njihovu uključenost u osnovnom obrazovanju.



#### 4. Polazište pristupa i metode istraživanja

**Opštenaučne metode** koje će biti korištene u radu su: metoda indukcije, metoda dedukcije, metoda komparacije, metoda analize.

**Metode prikupljanja podataka** u istraživanju će biti sljedeće: *anketni upitnik*. Anketa će biti anonimna, sastojće se iz dva dijela (prvi dio će se odnositi na opšte podatke ispitanika – npr. pol, dob, dok će se drugi dio odnositi na pitanja koja će utvrđivati status djeteta i njegovu uključenost u osnovno obrazovanje, zatim nivo kompetentnosti nastavnika, roditelja, itd.). Metoda klasifikacije, gdje će se kroz prigodnu i iscrpnu klasifikaciju svrstati u kategorije odgovori koji će se moći prikladno analizirati. *Metoda analize sadržaja* putem koje će se kroz iscrpnu analizu navedenih izvještaja i programa navedenih u indikatorima doći do relevantnih podataka. *Intervju* će biti opcionalni dopunski mogući alat prikupljanja podataka ukoliko se nametne potreba za dodatnim razjašnjenjima, a odnosiće se na nastavnike i roditelje.

**Metode obrade podatka.** *Statistička metoda* je jedna je od dobrih načina rješavanja paradoksa savremenog doba koji označava previše informacija, a premalo razumijevanja. Deskriptivna statistika je skupina metoda pomoću kojih se utvrđuju činjenice o pojavama. Pri tome se koriste postupci uređivanja, tabelarnog i grafičkog prikazivanja, te utvrđuju brojčani pokazatelji. Inferencijalna statistika temelji se na uzorku tj. podacima o dijelu statističkog skupa na osnovu čega se zaključuje o svojstvima cjeline. Stoga će se koristiti obje u ovom istraživanju.

## 5. Opravdanost istraživanja

### *Naučna opravdanost istraživanja*

Rezultati istraživanja će pokazati mogu li se prethodno postavljene hipoteze, koje idu u smjeru tvrdnje da osobe sa posebnim potrebama imaju značajne probleme oko uključenosti u obrazovni sistem, te otežano školovanje, prihvatiti ili odbaciti (verifikacija teorije i hipoteza).

Također se može pretpostaviti kako će se na temelju rezultata istraživanja moći utvrditi postojanje uzročno-posljedične veze između negativnih sistemskih i kadrovskih rješenja u državi i društvu i trendova otežanog funkcionisanja osoba sa posebnim potrebama u osnovnom obrazovanju u Kantonu Sarajevo (heuristički rezultat). Predviđamo da će rezultati istraživanja ići u prilog tezi kako je postavljeno u hipotezama.

Od rezultata ovog istraživanja imaće koristi prije svega naučna zajednica po pitanju potpunijeg naučnog sagledavanja ovog problema i moguće dalje razrade poređenjima s drugim geografskim područjima i vremenskim okvirima.

### *Društvena opravdanost istraživanja*

Rezultati se takođe mogu iskoristiti i za buduće odlučivanje po pitanju donošenja mjera iz oblasti uključenost osoba sa posebnim potrebama u osnovnom obrazovanju na području Kantona Sarajevo, ali i uopšte, te konkretno postupanje nadležnih institucija na razvoju pozitivnih i pogodujućih mjera, te razvijanju i prenošenju dobre prakse.

## 6. Kategorijalno-pojmovni aparat

- 1 **Socijalna inkluzija** – Socijalna inkluzija se definiše kao proces poboljšanja uslova učešća u društvu, posebno za ljude koji su u nepovoljnom položaju, kroz poboljšanje mogućnosti, pristupa resursima, glasa i poštovanja prava (UN, 2016).
- 2 **Posebne potrebe** – se odnose na pojedince kojima je potrebna pomoć za invaliditet koji može biti medicinski, mentalni ili psihološki (Flook, 2019).
- 3 **Obrazovanje** – Obrazovanje je proces u kome društvo prenosi akumulirano znanje, vještine i vrijednosti, s generacije, na generaciju.

## 1. PRAVA DJECE SA POSEBNIM POTREBAMA

Do usvajanja Konvencije o pravima djeteta 1989. godine, smatralo se da je dijete dovoljno zaštićeno u okvirima nacionalnih zakona. Zahvaljujući Konvenciji, o pravima djece možemo govoriti kao o samostalnoj pravnoj kategoriji. Prava djeteta, na čije su se poštovanje obavezale države koje su ratifikovale Konvenciju, odnose se na svako dijete (Stjepanović, 2011). Ipak, kada se govori o djeci sa posebnim potrebama, insistiranje na poštovanju prava djeteta ima još veću težinu, jer su ona najosjetljiviji dio sveukupne populacije.

Zakonska regulativa u ovoj oblasti, naročito međunarodna, pa i regulativa u nacionalnim zakonima, dosta je bogata. I pored usvojenih međunarodnih konvencija i nacionalnih propisa, osobe sa posebnim potrebama, kako djeca tako i odrasli, i dalje su diskriminirani i imaju brojne teškoće u ostvarivanju svojih prava. Neki razlozi za to su: nedovoljna informisanost korisnika ovih prava, neadekvatan nadzor nad sprovođenjem zakona, nedovoljno obrazovan kadar koji u praksi sprovodi zakone, kao i kulturno-sociološko nasleđe koje ignoriše osobe sa smetnjama. Da bi se u našoj zemlji ostvarivala prava predviđena međunarodnim konvencijama i poveljama, potrebno je savladati brojne prepreke: bolje informisati korisnike ovih prava o mogućnostima koje im se nude, pojačati nadzor nad sprovođenjem zakona, obrazovati kadar koji sprovodi zakone i razvijati svijest ljudi da je malim osobama koje imaju teškoće u razvoju potrebna podrška kako društva tako i pojedinaca (Babić, 1999).

## 2. PRAVNI OKVIR

### 1. Međunarodni instrumenti zaštite prava

#### 1.1 Univerzalna deklaracija UN o ljudskim pravima

Član 1 glasi: „Sva ljudska bića rađaju se slobodna i jednaka u dostojanstvu i pravima“. Deklaracija je usvojena 1948. godine od strane Generalne skupštine UN. Stvorena je kao objava ciljeva kojih bi trebalo da se pridržavaju vlade, nije pravno obavezujuća i nema potpisnica. Međunarodna konferencija UN 1968. godine odlučila je da deklaracija predstavlja obavezu za sve države članice međunarodne zajednice. Deklaracija je poslužila kao osnov za dva pravno obavezujuća sporazuma o ljudskim pravima: Međunarodni sporazum o civilnim i političkim pravima i Međunarodni sporazum o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima. Može se reći da je deklaracija bila osnov za sve kasnije međunarodne dokumente o ljudskim pravima, od kojih je za prava djece svakako najznačajnija Konvencija o pravima djeteta.

#### 1.2 Konvencija UN o pravima djeteta

Konvencija je najznačajniji i najpotpuniji međunarodni dokument koji reguliše prava djeteta. Relevantni članovi Konvencije koji posebno određuju prava djeteta sa posebnim potrebama su: član 6 (pravo na život), član 23 (pravo onesposobljene djece na dostojanstven život),<sup>1</sup> član 24

---

<sup>1</sup> „1. Države potpisnice priznaju da mentalno ili fizički onesposobljeno dijete treba da uživa pun i pristojan život u uslovima koji obezbjeđuju dostojanstvo, potiču samopouzdanje i olakšavaju aktivno dječije učešće u zajednici. 2. Države potpisnice priznaju pravo onesposobljenom djetetu na posebnu brigu i potpomagaće i obezbjeđivati, u zavisnosti od dostupnih sredstava, pružanje pomoći takvom djetetu i onima koji su odgovorni za brigu o njemu, pomoć koju oni zatraže i koja odgovara dječijem stanju i prilikama roditelja ili drugih koji se brinu za dijete. 3. Priznajući posebne potrebe onesposobljenog djeteta, pomoć koja se daje u skladu sa stavom 2 ovog člana, davaće se besplatno, gdje god je to moguće, uzimajući u obzir finansijska sredstva roditelja ili drugih koji se brinu za dijete, i ona će biti planirana tako da se onesposobljenom djetetu pruži uspješan pristup obrazovanju, školovanju, zdravstvenim službama, službama za rehabilitaciju, pripremi za zaposlenje i mogućnostima rekreacije na način koji pomaže djetetu da postigne što potpuniju moguću društvenu integraciju, uključujući njegov kulturni i duhovni razvitak. 4. Države potpisnice će unapređivati, u duhu međunarodne saradnje, razmjenu odgovarajućih

(pravo na zdravlje i liječenje), član 25 (obaveza nadzora nad sprovođenjem tretmana zdravlja djeteta koje je na liječenju, radi zaštite tjelesnog i duševnog zdravlja djeteta), član 26 (pravo na socijalnu sigurnost), član 27 (pravo na životni standard koji odgovara djetetovom fizičkom, mentalnom, duhovnom, moralnom i društvenom razvitku), član 28 (pravo na obrazovanje na osnovu jednakih mogućnosti).

Konvencija obavezuje države potpisnice na garantovanje posebne brige o onespoblijenom djetetu. Pored svih pobrojanih prava, Konvencija obavezuje države potpisnice i na pružanje pomoći i podrške djeci odnosno njihovim roditeljima u ostvarivanju ovih prava.

### 1.3 Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom

Ova konvencija<sup>2</sup> ima za cilj promovisanje, zaštitu i pružanje punog i ravnopravnog uživanja svih ljudskih prava i temeljnih sloboda svih osoba sa invaliditetom, uključujući i djecu.<sup>3</sup> Opšta načela su slijedeća: poštovanje urođenog dostojanstva, lične autonomije, uključujući slobodu ličnog izbora i nezavisnost osoba; nediskriminacija; puno i djelotvorno učestvovanje i uključivanje u društvo; poštovanje razlika ili prihvatanje invaliditeta kao dijela ljudske različitosti i ljudskosti; jednakost mogućnosti; pristupačnost; jednakost između muškaraca i žena; poštovanje sposobnosti razvoja djece sa poteškoćama u razvoju i poštovanje prava djece sa poteškoćama u razvoju na očuvanje vlastitog identiteta.

Članom 4<sup>4</sup> propisana je obaveza država potpisnica da osiguraju puno ostvarivanje prava i osnovnih sloboda svim osobama sa invaliditetom bez diskriminacije, kao i obaveza

---

informacija na polju preventivne zdravstvene zaštite i medicinskog, psihološkog i funkcionalnog liječenja onespoblijenog djeteta, uključujući širenje informacija, kao i pristup metodama rehabilitacije, obrazovanju i službama profesionalne orijentacije, sa ciljem da se omogući državama potpisnicama da poboljšaju svoje mogućnosti i stručnost i da prošire svoje iskustvo u tim područjima. U tom pogledu, posebno će se uzimati u obzir potrebe zemalja u razvoju.“

<sup>2</sup> Bosna i Hercegovina je ratifikovala Konvenciju 2009. godine.

<sup>3</sup> Čl. 1 Konvencije o pravima osoba sa invaliditetom.

<sup>4</sup> 1. „Države potpisnice osiguraće sve potrebne mjere kako bi se garantovalo djeci sa teškoćama u razvoju puno uživanje ljudskih prava i temeljnih sloboda ravnopravno sa drugom djecom.“

2. U svim aktivnostima koje se odnose na djecu sa teškoćama u razvoju, prvenstveni značaj će imati najbolji interesi djeteta.

preduzimanja mjera da se ukloni diskriminacija izražena od bilo bilo kog lica, fizičkog ili pravnog.

Član 74 govori o potrebnim mjerama za djecu sa invaliditetom, čl. 8 o podizanju nivoa svijesti u svim segmentima društva kako bi se javnost upoznala sa pravima osoba sa invaliditetom i njihovim potrebama.

Član 24 odnosi se na priznavanje prava na obrazovanje osobama sa invaliditetom. Između ostalog, ovim članom se garantuje da djeca sa teškoćama u razvoju neće biti isključena iz besplatnog osnovnog i srednjeg obrazovanja.

Član 25 priznaje uživanje najviših standarda zdravlja bez diskriminacije na osnovu invaliditeta, kao i obavezu država da preduzmu sve mjere radi ostvarenja ovog prava.

Član 26 govori o pravu na osposobljavanje i rehabilitaciju i obavezuje države da preduzmu sve mjere radi ostvarenja ovog prava kako bi osobe sa invaliditetom u punoj mjeri sudjelovale u svim područjima života.

#### 1.4 Standardna pravila UN za izjednačavanje mogućnosti osoba sa invaliditetom

Pravila su nastala na temelju već gore pobrojanih međunarodnih dokumenata koji njihov čine politički i moralni temelj. Iako nisu pravno obavezujuća, moralno svakako jesu, jer zahtjevaju od država snažno zalaganje u preduzimanju akcija za izjednačavanje mogućnosti osoba sa invaliditetom. Pravila podrazumijevaju proces u društvu kojim se daje podrška osobama sa invaliditetom u okvirima redovnih struktura školstva, zdravstva, zapošljavanja i socijalnih službi. „Svrha pravila je da djevojčice, dječaci, žene i muškarci sa invaliditetom, kao pripadnici svojih zajednica mogu uživati ista prava i obaveze poput drugih građana.“<sup>5</sup>

---

3. „Države potpisnice osiguraće da djeca sa teškoćama u razvoju imaju pravo slobodno izraziti svoje stavove o svim pitanjima koja se na njih odnose, a njihovi stavovi će se razmatrati u skladu sa njihovim uzrastom i zrelošću, ravnopravno sa drugom djecom, a u ostvarivanju prava biće im pružena pomoć u skladu sa stepenom teškoća u razvoju i uzrastu.“

<sup>5</sup> Čl. 15 Standardnih pravila UN za izjednačavanje mogućnosti osoba sa invaliditetom.

## 1.5 Konvencija UNESCO protiv diskriminacije u vaspitanju i obrazovanju

Ova konvencija obavezuje državu da sprovodi politiku koja teži uspostavljanju jednakih mogućnosti u procesu vaspitanja i obrazovanja i zabranjuje bilo kakav vid diskriminacije zasnovan na rasi, boji, vjeri, jeziku, itd. Kad je riječ o pravu na obrazovanje djece sa smetnjama u razvoju, treba pomenuti i Svjetsku konferenciju o obrazovanju djece sa smetnjama u razvoju, koja je održana 1994. godine u Salamanki, u Španiji, na kojoj su usvojena dva dokumenta: Saopštenje iz Salamanke i Okvir za djelovanje. Osnovni princip na kome se zasniva Saopštenje je da škole treba da obrazuju svu djecu bez obzira na razlike. Prema ovom dokumentu, djeca sa posebnim obrazovnim potrebama treba da imaju pristup redovnim školama koje treba da im izađu u susret.

## 2. Domaće zakonodavstvo

### 2.1 Ustavi

Ustavom se garantuje neposredna primjena prava i sloboda predviđenih u Evropskoj konvenciji za zaštitu ljudskih prava i osnovnih sloboda i njenim protokolima i prioritet ovih akata u odnosu na zakone.

Ustavom se garantuje uživanje svih prava predviđenih ustavom i međunarodnim sporazumima svim licima u Bosni i Hercegovini, bez diskriminacije po bilo kom osnovu. Istovremeno se kaže da (će) „Bosna i Hercegovina i entiteti osiguraće najviši stupanj međunarodno priznatih ljudskih prava i osnovnih sloboda“.<sup>6</sup>

Ustav Federacije Bosne i Hercegovine predviđa da (će) „Federacija će osigurati primjenu najvišeg nivoa međunarodno priznatih prava i sloboda utvrđenih u aktima navedenim u Aneksu.“ Sve osobe na teritoriji Federacije uživaju pravo na obrazovanje, socijalnu zaštitu i zdravstvenu zaštitu.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Čl. II Ustava BiH („Službeni glasnik BiH“, br. 25/2009 - Amandman I).

<sup>7</sup> Ustav Federacije BiH, Dio II (Službene novine FBiH“, br. 1/1994, 1/1994 - Amandman I, 13/1997 - Amandmani II-XXIV, 13/1997 - Amandmani XXV i XXVI, 16/2002 - Amandmani XXVII-LIV, 22/2002 - Amandmani LVI-

Član 10 Ustava Republike Srpske predviđa da su građani Republike Srpske ravnopravni u slobodama, pravima i dužnostima, jednaki pred zakonom i uživaju istu pravnu zaštitu bez obzira na rasu, pol, jezik, nacionalnu pripadnost, vjeroispovijest, socijalno porijeklo, rođenje, obrazovanje, imovno stanje, političko i drugo uvjerenje, društveni položaj ili drugo lično svojstvo. Član 13 jamči da su ljudsko dostojanstvo, tjelesni i duhovni integritet, čovjekova privatnost, lični i porodični život nepovredivi.

U članu 13 Statuta Brčko distrikta, koji se odnosi na osnovna prava i slobode, stavom 4 garantuju se prava i slobode nabrojani u Evropskoj konvenciji o ljudskim pravima i propisuje da ta prava imaju veću pravnu snagu u odnosu na svaki zakon koji je u suprotnosti sa Konvencijom. Sve institucije Distrikta se obavezuju da će poštovati ta prava i slobode. Član 15 govori o jednakom obrazovanju bez diskriminacije, a osnovno i srednje obrazovanje je besplatno. Osnovno obrazovanje je obavezno, a srednjoškolsko može biti obavezno ako je to predviđeno zakonima Distrikta.

## 2.2 Zakonski propisi koji se odnose na obrazovanje i institucije a koji su relevantni za osobe – djecu sa posebnim potrebama

Okvirni zakon o predškolskom obrazovanju i vaspitanju u BiH<sup>8</sup> predviđa pravo djece sa posebnim potrebama na uključenje u predškolske ustanove prema programima prilagođenim njihovim individualnim potrebama, a u skladu sa mogućnostima i sposobnostima djeteta.

Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u BiH<sup>9</sup> propisuje da djeca i mladi sa teškoćama u razvoju stiču obrazovanje u redovnim školama prema njima prilagođenim individualnim programima. Kad se radi o djeci ili mladima sa ozbiljnim poteškoćama u razvoju, oni se mogu djelimično ili u cijelosti obrazovati u posebnim vaspitno-obrazovnim ustanovama samo ako je nemoguće pružiti im obrazovanje u redovnim školama.

---

LXIII, 52/2002 - Amandmani LXIV-LXXXVII, 60/2002 - ispr. Amandmana LXXXI, 18/2003 - Amandman LXXXVIII, 63/2003 - Amandmani LXXXIX-XCIV, 9/2004 - Amandmani XCV-CII, 20/2004 - Amandmani CIII i CIV, 33/2004 - Amandman CV, 71/2005 - Amandmani CVI-CVIII, 72/2005 - Amandman CVI i 88/2008 - Amandman CIX).

<sup>8</sup> Okvirni zakon o predškolskom obrazovanju i vaspitanju BiH („Službeni glasnik BiH“, br. 88/07).

<sup>9</sup> Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u BiH („Službeni glasnik BiH“, br. 18/03).



Okvirni zakon o srednjem stručnom obrazovanju i obuci u BiH<sup>10</sup> propisuje obrazovanje djece sa posebnim potrebama prema prilagođenim programima srednjih stručnih škola.

Zakon o federalnim ministarstvima i drugim tijelima federalne uprave<sup>11</sup> ustanovljava federalno ministarstvo socijalne politike, raseljenih lica i izbjeglica, koje obavlja poslove u oblasti socijalne politike i penzijsko-invalidskog osiguranja, a u okviru kojeg je organizovan Sektor za socijalnu zaštitu i zaštitu porodice i djece. U Federaciji BiH, socijalna i zdravstvena politika je propisana kao nadležnost oba nivoa vlasti, dok je obrazovna politika na nivou entiteta. Zakon o osnovama socijalne zaštite, zaštite civilnih žrtava rata i zaštiti porodica sa djecom FBiH definiše titulare prava iz ovog zakona, odnosno osobe sa posebnim potrebama i ometene u psihofizičkom razvoju prema slijedećim kategorijama: slijepa i slabovidna djeca, gluva i nagluva djeca, djeca sa poremećajima u govoru i glasu, sa tjelesnim oštećenjima i trajnim smetnjama u fizičkom razvoju, sa smetnjama u psihičkom razvoju, kao i sa kombinovanim smetnjama. Djeca sa ovakvim smetnjama imaju pravo na invalidninu, dodatak za njegu i pomoć druge osobe, ortopedski dodatak, pomoć u troškovima liječenja i nabavci pomagala, osposobljavanje za rad i prvenstvo pri zapošljavanju, uz mogućnost proširenja ovih prava.

Od ostalih zakona na nivou FBiH koji se bave, između ostalog, i pravima osoba sa posebnim potrebama, važno je pomenuti Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji, osposobljavanju i zapošljavanju osoba sa invaliditetom,<sup>12</sup> Zakon o zdravstvenoj zaštiti,<sup>13</sup> Zakon o zdravstvenom osiguranju<sup>14</sup> i Zakon o zaštiti osoba sa duševnim smetnjama.<sup>15</sup>

Prema Zakonu o ministarstvima Republike Srpske, formirano je Ministarstvo zdravlja i socijalne zaštite, koje obavlja poslove socijalne zaštite. Centri za socijalni rad provode socijalnu zaštitu u Republici Srpskoj. Postoje centri za socijalni rad (njih 45) kao ustanove sa javnim ovlaštenjima i službe za poslove socijalne zaštite (njih 17) na nivou opštine. Pored Ministarstva zdravlja i socijalne zaštite, socijalnu zaštitu ostvaruju i ustanove za smještaj djece

---

<sup>10</sup> Okvirni zakon o srednjem stručnom obrazovanju i obuci u BiH („Službeni glasnik BiH“, br. 63/08).

<sup>11</sup> Zakon o federalnim ministarstvima i drugim tijelima federalne uprave („Službene novine FBiH“, br. 19/03, 38/05, 2/06, 8/06 i 61/06).

<sup>12</sup> Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji, osposobljavanju i zapošljavanju osoba sa invaliditetom („Službene novine FBiH“, br. 9/10.)

<sup>13</sup> Zakon o zdravstvenom osiguranju („Službene novine FBiH“, br. 46/10).

<sup>14</sup> Zakon o zdravstvenoj zaštiti („Službene novine FBiH“, br. 30/97, 7/02 i 70/08).

<sup>15</sup> Zakon o zaštiti osoba sa duševnim smetnjama („Službene novine FBiH“, br. 37/01 i 40/02).

ometene u psihofizičkom razvoju, Javni fond za dječiju zaštitu, nevladine organizacije koje rade sa djecom sa posebnim potrebama.

Zakon o socijalnoj zaštiti RS<sup>16</sup> propisuje pravo na dodatak i pomoć i njegu druge osobe, i to osobama sa teškim tjelesnim i duševnim smetnjama koje bez tuđe pomoći ne mogu ostvariti osnovne životne potrebe, osobama koje su teže ili teško ometene u mentalnom razvoju, osobama koje su višestruko ometene u razvoju sa umjereno težom i teškom mentalnom ometenošću, autistične osobe, te hronično duševno oboljele osobe. Pravo na pomoć u osposobljavanju za rad imaju djeca i mladi u psihičkom i fizičkom razvoju koja se po sposobnostima i godinama mogu osposobiti za rad. Zakon daje pravo na smještaj u ustanovu socijalne zaštite djetetu srednje, teže i teško ili višestruko mentalno ometenom u razvoju, djetetu oboljelom od autizma i djetetu sa smetnjama u tjelesnom razvoju koje nema adekvatne uslove u svojoj porodici, sve dok traje potreba za takvim oblikom zaštite.

Zakon o dječijoj zaštiti RS<sup>17</sup> propisuje pravo djeteta sa smetnjama u razvoju i djeteta na dužem bolničkom liječenju na organizovan vaspitno-obrazovni program.

Ostalo relevantno zakonodavstvo Republike Srpske obuhvata Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji, osposobljavanju i zapošljavanju invalida,<sup>18</sup> Zakon o zdravstvenoj zaštiti,<sup>19</sup> Zakon o zaštiti lica sa mentalnim poremećajima,<sup>20</sup> Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju u RS<sup>21</sup> i Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju u RS.<sup>22</sup>

Zakon o ustanovama Brčko distrikta Bosne i Hercegovine propisuje obavezu ustanovljavanja odjeljenja zdravstvenih i drugih usluga, koji su organizovani za davanje usluga javnog zdravstva i socijalne zaštite na nivou Brčko distrikta i centara za socijalni rad, odnosno ustanova socijalne zaštite.

---

<sup>16</sup> Zakon o zaštiti osoba sa duševnim smetnjama („Službeni glasnik RS“, br. 5/93, 15/96 i 10/3).

<sup>17</sup> Zakon o dječijoj zaštiti („Službeni glasnik RS“, br. 04/02, 18/07 i 1/09).

<sup>18</sup> Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji, osposobljavanju i zapošljavanju invalida („Službeni glasnik RS“, br. 54/09).

<sup>19</sup> Zakon o zdravstvenoj zaštiti („Službeni glasnik RS“, br. 18/99, 58/01 i 62/02).

<sup>20</sup> Zakon o zaštiti lica sa mentalnim poremećajima („Službeni glasnik RS“, br. 46/04).

<sup>21</sup> Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju u RS („Službeni glasnik RS“, br. 74/08).

<sup>22</sup> Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju u RS („Službeni glasnik RS“, br. 119/08).

Zakon o dječijoj zaštiti Brčko distrikta<sup>23</sup> reguliše pravo na dječiji dodatak djetetu ometenom u psihičkom ili fizičkom razvoju bez obzira na imovinske prilike roditelja, uvećan za 50%.

---

<sup>23</sup> Zakon o dječijoj zaštiti Brčko distrikta („Službeni glasnik BD BiH“, br. 1/03, 4/04, 21/05, 19/07 i 2/08).

### 3. USTANOVE I INSTITUCIJE ZA DJECU SA POSEBNIM POTREBAMA

U daljem tekstu biće dat kratak pregled ustanova za smještaj djece sa posebnim potrebama na teritoriji Federacije Bosne i Hercegovine i Republike Srpske. Ne postoji tačan broj djece sa posebnim potrebama u Federaciji Bosne i Hercegovine i Republici Srpskoj, a njihov položaj u našem društvu je jako težak. Uglavnom su ova djeca skrivena od javnosti, a samo manji broj je onih koja koriste usluge ovih ustanova.

U grupu ovih ustanova spadaju: Centar za djecu i mladež sa poteškoćama u razvoju „Duga“ Novi Travnik, Centar za djecu i omladinu sa posebnim potrebama „Los Roslales“ Mostar, Centar za djecu sa višestrukim smetnjama „Koraci Nade“ Tuzla, Zavod za specijalno obrazovanje i vaspitanje djece „Mjedenica“ Sarajevo, JU Centar za vaspitanje, obrazovanje, radno osposobljavanje i zapošljavanje mentalno retardirane djece, djece oboljele od autizma i cerebralne paralize „Vladimir Nazor“ Sarajevo, Dom za djecu ometenu u tjelesnom ili psihičkom razvoju „Marija – naša nada“ Široki Brijeg, Centar „Sveta obitelj“ Mostar, Centar za slijepu i slabovidu djecu Sarajevo, Centar za slušnu i govornu rehabilitaciju Sarajevo, Udruženje „Humanost – societas humanitatis“ Zenica, Centar „Zaštiti me“ Banja Luka, Zavod za slijepe i slabovide „Budućnost“ Derventa.

Centar za djecu sa posebnim potrebama Trebinje zaslužuje da se o njemu kaže nešto više. Osnovan je 1998. godine na inicijativu roditelja djece sa posebnim potrebama. U udruženju su registrovana 102 djeteta. Sva djeca su sa područja opštine Trebinje. Kao rezultat dobrog rada ovog udruženja, formirana su udruženja na području opština Bileća, Gacko, Ljubinje i Nevesinje, koja djeluju kao samostalna pravna lica. Aktivno rade i imaju svoje dnevne centre. Udruženje ima veoma dobru saradnju sa lokalnom zajednicom, pa se za Trebinje može reći da ima najrazvijeniju socijalnu brigu o djeci sa posebnim potrebama. U Trebinju nema tzv. skrivene djece ili ih ima u veoma malom procjentu.

Pored navedenih ustanova, u Republici Srpskoj postoje i mnogobrojna udruženja i nevladine organizacije koji svojim djelovanjem pomažu djeci sa posebnim potrebama u ostvarivanju ovih prava. Očigledno je da svijest o potrebi poboljšanja položaja ove kategorije djece jača u našem društvu, što je vidljivo iz samog broja udruženja i NVO koji se bave pravima djece i omladine sa posebnim potrebama. To je mali ali važan korak u unapređenju i poboljšanju uslova života ove djece.

#### 4. MARGINALIZACIJA OSOBA SA SMETNJAMA U RAZVOJU I NJHOVO OBRAZOVANJE

Savremena, razvijenija društva Zapada, ona sa višim socio-ekonomskim standardom, uobičajeno obezbjeđuju slobodu odlučivanja i pravo osobama sa smetnjama u razvoju da se relativno ravnopravno pozicioniraju u sredini u kojoj žive. Poštovanje prava na ravnopravnost različitih manjinskih grupa može se posmatrati i kao izraz razvijenosti samog društva.

U našoj sredini, uprkos deklarativnom zagovaranju poštovanja ljudskih prava i demokratije, podržavanju pluralizma i pravu na različitost, antidiskriminatornim zakonima i pravnim aktima koji regulišu inkluzivno obrazovanje itd. mogu se utvrditi prepreke za potpunu ravnopravnu uključenost osoba sa smetnjama u razvoju u društvo. Diskutujući upravo limitiranost izazvanu društvenim preprekama pred kojima se nalazi ova grupa ljudi, autori bliski socijalnom modelu ometenosti, identifikovali su je kao fundamentalnu. Ovi autori (npr. Oliver, 1996; Lutz i Bowers, 2003; Barnes i Mercer, 2003; Tregaskis, 2004) smatraju da društvo indukuje ometenost tako što daje manja prava osobama sa smetnjama u razvoju na ostvarenje, što je suprotno stanovištu da je ometenost posljedica npr. tjelesnih ili mentalnih oštećenja. Socijalni model ometenosti stavlja poentu na nejednaku raspodjelu materijalnih dobara, nejednaku raspodjelu moći i limitiranje mogućnosti osoba sa smetnjama u razvoju za učestvovanje u svakodnevnom životu na ravnopravan način sa osobama bez ometenosti (Barnes i Mercer, 2003). Na praktičnom nivou, koji je značajno polje djelovanja samih osoba sa smetnjama u razvoju ili roditelja djece sa smetnjama u razvoju, ova populacija postaje mnogo aktivnija i „vidljivija“ ostatku društva, kako navodi Tregaskis (2004:). Ometenost je socijalno definisana i tretira se kao socijalno proizveden problem (Radoman, 2003). Neki autori (Tomas, 2002) čak smatraju da se radi o određenoj vrsti društvene represije i nasilja koje se vrši nad ovim osobama kao manjinskom grupom. Razvojem socijalnog modela ometenosti, okruženje postaje ravnopravna tema izučavanja u ovoj oblasti. To podrazumjeva bavljenje najrazličitijim aspektima socijalnog okruženja – od opštih socio-ekonomskih uslova u društvu, ekonomske razvijenosti društva, preovlađujućeg sistema vrijednosti, socijalnih stavova, preko zakonodavstva, uslova školstva, zdravstva, pa i mogućnosti zadovoljavanja psiholoških potreba pojedinca. Socijalni model ometenosti uzima u obzir socijalnu pozicioniranost ovih osoba, odnosno, eventualnu društvenu marginalizaciju kao relevantne varijable i procese pri proučavanju bilo kog segmenta života osoba sa smetnjama u razvoju, pa tako i njihovog obrazovanja i vaspitanja. I savremeni koncept djetinjstva, oslonjen na načela nove paradigme

izučavanja djetinjstva u okviru sociologije djetinjstva, podrazumjeva da je djetinjstvo društvena tvorevina (Tomanović, 2004).

Položaj pojedinca u društvu, kao i položaj grupe kojoj pripada bitna je determinanta njegove lične i društvene ostvarenosti. Odnos socijalnog položaja osoba sa smetnjama u razvoju i procesa njihovog obrazovanja u uslovima tranzicije našeg društva je dvosmjernan. S jedne strane, pozicija u društvu u izvjesnoj mjeri određuje pravce kojima se kreće obrazovna politika prema ovoj grupi ljudi, što podrazumjeva dostupnost obrazovanja uopšte, kao i pojedinih nivoa obrazovanja. S druge strane, kvalitet procesa obrazovanja i vaspitanja koji su ovoj grupi dostupni i njihova participacija u obrazovanju, kreira njihovo mjesto u svijetu „tipičnih“ i njihovu opštu emancipaciju, tako što određuje nivo raspolaganja adekvatnim, društveno verifikovanim resursima za popravljavanje sopstvenog položaja. Zbog ove okolnosti, važno je razumjeti poziciju osoba sa smetnjama u razvoju u našem društvu i procijeniti njihovu društvenu marginalizaciju. Uslovi, odnosno, prepreke koje uzrokuju razvoj marginalizovane društvene pozicije isti su oni društveni uslovi koji imaju uticaja na sporo razvijanje inkluzivnih procesa, pa tako i onih u sferi obrazovanja. U ovom radu, diskutovaće se i o značaju odnosa društva, naročito kroz vizuru socijalnih stavova većine „tipičnih“ prema osobama sa smetnjama u razvoju. Oni se posmatraju kao faktor: a) društvenog pozicioniranja ove grupe ljudi i b) obrazovne inkluzije u našoj sredini.

Marginalizacija može da se tretira kao društveni proces putem kojeg se pojedinci ili grupe pojedinaca limitiraju u ostvarenju svojih ličnih i društvenih potreba. Ko su pojedinci i grupe koji su u riziku da budu marginalizovani, a ko su oni koji to nisu? Da li osobe sa smetnjama u razvoju u našem društvu nužno moraju imati marginalizovanu društvenu poziciju?

Gofman (1970), jedan od teoretičara interakcionističke sociologije i teorije etiketiranja, ironično navodi da u američkom društvu i kulturnom okruženju postoji samo jedan čovjek kojem se ne može pripisati „devijantnost“: to je mlad muškarac, oženjen, otac porodice, bijelac, stanovnik grada, nordijski tip, heteroseksualac, protestant, univerzitetski obrazovan, stalno zaposlen, zdrav, vitak, umjereno visok i sportista. Naročito kompleksna tema je ona koja se tiče pitanja šta je danas, u uslovima tranzicije, u našem društvu, „normalno“ ponašanje pojedinca, a šta „devijantnost“ i da li osobe sa smetnjama u razvoju mogu dostići te nejasne kriterijume normalnosti (Jugović, 2008). Teorijska razmatranja marginalizaciju predstavljaju kao slabljenje veza između pojedinca i društva što podrazumjeva: isključenje iz radnog života (npr. nezaposlenost), isključenje iz potrošačkog društva (npr. siromaštvo), isključenje iz

društva „normalnih“ (npr. usamljenost), isključenje iz mehanizama upotrebe vlasti i uticaja (npr. „kulturalna marginalizacija“) (Sgroj, 1988). Svi navedeni pokazatelji marginalizacije važe za grupu osoba sa smetnjama u razvoju u našem društvu. Društvo nije svima obezbjedilo jednake uslove za obrazovanje, tako da su osobe sa smetnjama u razvoju limitirane u mogućnostima korišćenja adekvatnog obrazovanja (s obzirom na nepripremljenost obrazovne inkulzije) (Stojković i sar. 2011). Ovo ih onemogućava u razvoju obrazovnog kapitala, odnosno razvoju ljudskih potencijala koji bi obezbjedili njihovo dobro pozicioniranje u procesu zapošljavanja. Dodatan problem koji utiče na društvenu pozicoiniranost ove grupe ljudi predstavljaju i individualne karakteristike osoba sa smetnjama u razvoju, utvrđene u nizu inostranih i domaćih empirijskih istraživanja: nisko samopoštovanje i samopouzdanje, manjak socijalnih vještina i socijalna pasivnost, poremećaji u sferi raspoloženja (Vučinić i sar. 2013) što otežava promociju njihovih obrazovnih potencijala i tako smanjuje mogućnost zaposlenja (Beirne-Smith, Ittenbach i Patton, 2002).

Na značaj obrazovanja i vaspitanja osoba sa smetnjama u razvoju eksplicitno ukazuje činjenica o kumulativnom efektu procesa marginalizacije. Dovoljno je da postoji jedan faktor koji determiniše marginalizaciju (npr. loše/nedovoljno obrazovanje) da bi se razvio kumulativni efekat i indukovala pojava ostalih faktora koji nepovoljno utiču na društveni status. Nisko i nedovoljno obrazovanje vodi težem zaposlenju, a ovo većem riziku od siromaštva, socijalnoj izolaciji i neemancipovanosti. Pored ograničavajućih uslova prilikom nužnog prilagođavanja sredinskim zahtjevima (npr. formama obrazovanja koje su im na raspolaganju), osobe sa smetnjama u razvoju moraju da se bore i sa nesigurnošću zbog pripadanja manjinskoj i marginalizovanoj grupi i sa kontrolom koju sprovode roditelji, stručnjaci i drugi (Keys i sar. 1996).

Obrazovanje, kao društvena kategorija ima specifičan značaj u ekonomski nedovoljno razvijenim društvima, kao što je naše, gdje su inače smanjene mogućnosti radnog angažovanja. Takođe, obrazovanje ima veći značaj za društvenu pokretljivost kod nižih klasa (kojima pripadaju osobe sa smetnjama u razvoju), nego kod viših, tj. ono je za njih glavni resurs društvene promocije (Iannelli i Paterson, 2005). Ono je od naročitog značaja za osobe sa smetnjama u razvoju jer je adekvatno obrazovanje jedan od osnovnih faktora koji mogu doprinijeti razvoju procesa suprotnih marginalizaciji - procesa emancipacije i suštinskog ravnopravnog uključenja ovih osoba u društvo. Ili, ako se ova problematika posmatra iz ugla značaja socijalnog kapitala i njegovog uticaja u obrazovnom procesu, za osobe sa smetnjama u razvoju obrazovanje je dodatno (u odnosu na osobe „tipične“ populacije) važan faktor u

kreiranju njihovog ličnog i društvenog ostvarenja jer omogućava porast svih oblika kapitala (ekonomskog, obrazovnog, kulturnog, humanog). Ristić (2009) je ukazao na jedan, za obrazovanje djece sa smetnjama u razvoju naročito relevantan aspekt socijalnog kapitala u svom prikazu Kokovićevih koncepata. On je naglasio sociološku problematizaciju obrazovanja i pitanja „obrazovnog uspjeha“ kako ga školski sistem nameće svim kategorijama, pa tako i djeci sa smetnjama u razvoju.

Odnos društva i obrazovanja, kada su u pitanju osobe sa smetnjama u razvoju, ni kroz istoriju nije obezbjeđivao potpunu emancipaciju ovim osobama. Savremeno društvo podrazumjeva materijalne osnove za razvoj informacijske tehnologije i kopjuterskog obrazovanja (Gidens, 2005) što je dodatno opterećenje za školovanje ove populacije u našoj sredini. Na djelu je i industrija znanja, znanje postaje istinski kapital i osnovni izvor proizvodnje bogatstva (Koković, 2009) što odrasle osobe sa smetnjama u razvoju stavlja u rizik da budu izmješteni iz ove savremene utakmice na tržištu rada. Koković (2009), diskutujući protivrječnosti između istih prava pojedinaca i njihovih različitih šansi, kaže da škola, umjesto da učini sve što je u njenoj moći da tu protivrječnost neutrališe bar na svom polju, ona je čak i reprodukuje. Onaj ko je na dnu ima najveći izgled da i dalje tamo ostane, a škola to i ne sprečava (Molenhauer, 1989). Kolike su mogućnost djece sa smetnjama u razvoju da izbjegnu ovakav scenario?

U objašnjenju odnosa društva i obrazovanja djece sa smetnjama u razvoju, treba uzeti u obzir i koncept kulturne reprodukcije, kako je o njoj u svojim radovima pisao Burdije koji se odnosi na načine na koje škole, zajedno sa drugim društvenim insitucijama pomažu u neprekidnom održavanju društvenih i ekonomskih nejednakosti. (Gidens, 2005).

Loš socijalni položaj nepovoljno utiče i na psihološko funkcionisanje ovih osoba, jer doprinosi razvoju neadekvatne slike o sebi koja posljedično smanjuje motivaciju, preferencije i ambicije. Slika o sebi nastaje „ogledanjem“ u sredini kroz koju se pojedinac kreće. Pojedinac doživljava samog sebe onako kako ga je vidjela sredina, od one najuže – porodice, preko škole i šireg društvenog okruženja. Negativna slika o sebi koju imaju osobe sa smetnjama u razvoju, a koja je utvrđena u mnogim empirijskim istraživanjima (King i sar. 1993; Magill-Evans i Restall, 1991; Arnold i Chapman, 1992) tako doprinosi nastavljanju i učvršćivanju kruga negativnih posljedica marginalizovane pozicije ovih osoba u društvu. Stepen samopouzdanja djece ometene u razvoju je često izuzetno nizak. Studija koja je rađena na uzorku od 74 inkluzivna i 42 specijalna razreda u Švajcarskoj (Nikolić, 2014) dolazi do podataka da djeca smatraju da su nepopularna zbog toga što se neobično ponašaju i što su neuspješnija u školi od ostale djece.



Djeca sa smetnjama u razvoju su posebno ranjiva društvena grupacija. Ova ranjivost se ogleda u njihovom društveno-ekonomskom, porodičnom i ličnom statusu. Hrnjica (2011) navodi da osim problema koji nastaju kao posljedica teškoća u razvoju i sama porodica postaje destabilizovana. Disfunkcionalnost porodice podrazumjeva porodične konflikte, alkoholizam, zanemarivanje i zlostavljanje djece. Uzroci difunkcionalnosti uglavnom su unutarporodični, zavisni od porodične dinamike, ali na funkcionisanje porodice utiču i sredinski faktori (npr. stavovi okoline). Osim što roditelji često odbacuju svoju djecu sa posebnim potrebama, oni mogu i da ih prezaštićuju (Vujačić, 2006). Istraživanje UNICEF (2009) navodi da se sažaljenje i donekle tragična slika koju najveći dio naše opšte populacije ima o djeci sa smetnjama u razvoju generalizuje i na njihove staratelje i porodice. Istraživanje (Ilić i sar. 2005) daje istraživačke nalaze koji govore da djeca sa smetnjama u razvoju trpe šest puta više zanemarivanja u porodici od djece urednog razvoja. Takođe, alkoholizam je prisutniji četiri puta više nego u porodicama djece bez razvojnih smetnji, dok djeca sa smetnjama u mentalnom razvoju trpe fizičko nasilje, čak i do 5-6 puta više od djece bez ometenosti.

Obrazovanje djece sa smetanjama u razvoju, u našoj sredini, dugi niz godina sprovedeno je isključivo kroz tzv. specijalno školstvo. Neki autori (Stanojević i Ilić, 2010) smatraju da je najveća prepreka obrazovanju djece sa smetnjama u razvoju postojanje dva paralelna obrazovna sistema - sistem specijalnih i redovnih škola. Samo 30% učenika nastavlja pohađanje specijalnih srednjih škola, koje su organizovane prema tipu hendikepa i obrazuju uglavnom za zastarjela zanimanja.

Ideje inkluzivnog obrazovanja djece sa smetnjama u razvoju i inkluzije uopšte, tek posljednjih djecenija postepeno postaju prisutne u našoj naučnoj i stručnoj javnosti. Može se reći da razvoj inkluzivnog trenda u Bosni i Hercegovini karakteriše usporen tok i otpori koji su u vezi, kako sa objektivnom spremnošću obrazovnog sistema (na svim nivoima) za inkluzivne forme obrazovanja, tako i otporima i nedovoljnom obavještenošću aktera u inkluzivnim procesima, na šta ukazuju i empirijska istraživanja ove problematike (koja su kasnije u tekstu navođena).

## 1. Društveni stavovi prema osobama sa smetnjama u razvoju

**Fokus ovog rada je na socijalno**-psihološkim aspektima marginalizacije, naročito na socijalnim stavovima prema osobama sa smetnjama u razvoju, kao i uticaju ovih stavova na sprovođenje obrazovne inkluzije u Bosni i Hercegovini. Smatra se da se odnos društva prema nekoj

manjinskoj grupi u velikoj mjeri izražava kroz socijalne stavove prema dotičnoj grupi kao objektu stava. Pored toga, socijalni stavovi prema određenoj grupi ljudi imaju izvjestan prediktivan potencijal - na osnovu znanja o stavovima donekle se može predvidjeti i ponašanje pojedinca prema određenom objektu stava. Stavovi koji postoje kod pojedinaca, grupa ili društva u cjelini prema osobama sa smetnjama u razvoju često imaju karakter negativnih stavova ili čak predrasuda. Radić-Šestić, Milovanović Dobrota i Radovanović (2012) navode da rezultati istraživanja ukazuju da negativni stavovi (sažaljenje, neprijatnost, strah, niska očekivanja) još uvijek dominiraju u odnosu društva prema osobama sa ometenošću. Jugović (2007) navodi da osobe ili grupe ljudi koje imaju predrasude prema nekim društvenim grupama pokazuju sklonost da na takve grupe reaguju izbjegavanjem, ali i agresijom. Istraživanje Golubović (2014) pokazuje da i dalje postoje predrasude srednjoškolaca prema vršnjacima sa invaliditetom. Hrnjica (1990) navodi da su tendencije u ponašanju koje većina izražava prema osobama sa smetnjama u razvoju praćene, najčešće, uvjerenjima o nižoj inteligenciji, slabijem moralu i nizu drugih negativnih svojstava, a da su emocionalne reakcije prema osobama iz diskriminiranih grupa zasićene i agresivnošću. Radoman (2008) diskutujući faktore koji predstavljaju prepreke ravnopravnom uključenju osoba sa smetnjama u razvoju, a prije svega djece, navodi da u nekim društvenim slojevima postoje jake predrasude prema osobama i djeci sa smetnjama u razvoju kao posljedice frustriranosti i teškog društvenog položaja usljed dugogodišnje materijalne i ekonomske krize.

Iako je razvoj predrasuda prema nekoj marginalizovanoj grupi u jednom društvu, determinisan raznorodnim faktorima (ekonomska, politička, kulturna klima u društvu, pripadnost određenoj grupi, socio-demografske karakteristike, socijalni status i sl.), značajne su i individualne karakteristike pojedinca ili karakteristike grupe kojoj pojedinac pripada. Istraživanje Dimoski (2009) je potvrdilo da su odrasle osobe sa višim stepenom autoritarnosti, u društvima poput onih na Balkanu, sklonije negativnim stavovima prema osobama sa smetnjama u razvoju. Nikakvi epiteti osoba sa smetnjama u razvoju (njihov fizički izgled, intelektualni potencijali, sposobnosti i umjeća i sl.) nisu odgovorni ili nisu jedini odgovorni za predrasude koje „većina“ ima prema njima. Psihodinamska tumačenja, nastanak predrasuda otpor prema osobama sa smetnjama u razvoju vide kao izraz unutrašnjih, intrapsihičkih, dinamskih procesa i osobenosti unutar osobe kod koje se formira predrasuda, a ne osobenosti onih koji su objekti ovakvog stava. (Dimoski, 2012). Vrijedno je spomenuti i Dollardovu „teoriju žrtvenog jarca“ koja predrasude objašnjava projekcijom negativizma na mete koje se percipiraju kao „slabe“. Ovo stanovište polazi od pretpostavke da je posljedica svake frustracije agresija i da, kada se ona

ne može slobodno ispoljiti, dolazi do njenog pomjeranja na one koji se percipiraju kao inferiorniji, a to su uobičajeno manjinske, marginalizovane grupe (Rejk i Edkok, 1978).

Nalazi istraživanja stavova prema osobama sa smetnjama u razvoju u našem društvu nisu mnogobrojni i ne daju podatke koji se mogu smatrati konzistentnim. Istraživanja se kreću od onih koja daju podatke o pozitivnim stavovima (npr. Đuričić-Matejić i Đuričić, 2007) preko onih koji govore o postojanju neutralnih stavova (npr. Radoman, 1995; Dimoski, 2011) do onih koji govore o postojanju negativnih stavova (npr. Brojčin, 2008; Hanak i Dragojević, 2002). Nema slaganja istraživačkih nalaza ni oko evidentiranja veze nekih varijabli (npr. pol, kontakt) sa stavovima prema ovoj grupi ljudi. Strana istraživanja (Margalit i Marion, 1983; Furham i Lane, 1984; Kluwin, Stinson i Colarossi, 2002; Cambr, 2002; Nikolarazi i sar. 2005), uglavnom daju nalaze o prihvatajućim stavovima prema osobama sa smetnjama u razvoju, mada, kritička diskusija rezultata ne govori uvijek o nedvosmislenom prihvatanju. Analiza inostrane i naše istraživačke prakse ukazuje na teškoće u procjeni stavova prema osobama sa smetnjama u razvoju s obzirom da su nalazi često nekonzistentni, a u jednom dijelu istraživanja i kontradiktorni (Dimoski, 2010). Brojčin (2008) smatra da predrasude prema osobama sa ometenošću samo mijenjaju formu svog ispoljavanja kako bi se zadovoljio pritisak ka socijalnoj i političkoj korektnosti ili se inhibira njihovo ispoljavanje da bi se zadovoljili zahtjevi javnog sektora koji transparentno propovjeda jednakost.

Procjenu stavova prema marginalizovanim grupama često prati metodološka teškoća koja se izražava u sklonosti ispitanika davanju društveno poželjnih odgovora. Pretpostavljamo da se ovom tendencijom, bar donekle, mogu tumačiti nalazi istraživanja u našoj sredini koja daju podatke o postojanju prihvatajućih ili neutralnih stavova prema ovoj grupi ljudi. Ova tendencija može se tumačiti ne samo potrebom pojedinca da se pred drugima pokaže u dobrom svjetlu, da bude prihvaćen i da se oseća članom grupe koja deli iste vrijednosti i stavove (ili zadovoljavanjem gregarnog motiva), nego i sopstvenom, prilično izraženom potrebom da se i samom sebi predstavi u pozitivnom svjetlu kako bi održao svoj dobar samo-koncept i jačao svoje samopouzdanje. Autori Havelka, Kuzmanović i Popadić (1998) navode da, što društvo postaje slobodnije, demokratičnije i više pluralistično, može se računati i na manje dejstvo ove tendencije.

## 2. Socijalna uključenost (inkluzija) i inkluzivno obrazovanje

Inkluzivno društvo odlikuje tendencija ka smanjivanju nejednakosti kao i ravnoteža između prava i obaveza pojedinca i povećanje socijalne kohezije (Mišković, 2013).

Autori Donnelly i Coakley (2001) navode tri ključne dimenzije socijalne inkluzije: prostornu, međupersonalnu i funkcionalnu. Za našu temu je bitna međupersonalna dimenzija koja socijalnu inkluziju sagledava kroz interaktivnost pojedinca i društva, osjećaju pripadanja i prihvatanja, recipročnosti i pozitivne interaktivnosti, kao i učešću u društvenom životu. Funkcionalna komponenta socijalne inkluzije se prepoznaje u dimenzijama povećanje mogućnosti, sposobnosti, kompetencija svakog pojedinca u društvu (Mišković, 2013).

## 3. Inkluzivno obrazovanje

Kada se navedene dimenzije socijalne inkluzije razmatraju u kontekstu vaspitnoobrazovnog procesa, onda se misli na inkluziju u užem smislu, odnosno na inkluzivno obrazovanje.

Pitanje inkluzivnog obrazovanja projektuje se na dva ključna nivoa: nivo zakonskih određenja i nivo njihove praktične realizacije. Prvi nivo tiče se sistemskih rješenja na globalnom i državnim planu, a drugi same školske prakse u kojoj se prelamaju očekivanja i iskustva aktera, koja često nisu u skladu sa propisima i vizijom inkluzivne škole.

Od kraja 20. vijeka sve više je jačalo uvjerenje da je inkluzija „prikladna filozofija i relevantni okvir za restrukturisanje obrazovanja“ (Tomas i sar. 1998). Posljednjih godina, inkluzivno obrazovanje je postalo jedna od centralnih tema diskusije o razvoju obrazovne politike i prakse širom svijeta, a u mnogim zemljama ono je postavljeno i kao njihov ključni cilj (Farrell i Ainscow, 2002). Zakonodavstvo i politika u oblasti obrazovanja, tokom posljednjih tridesetak godina, upadljivo su se udaljili od specijalnog obrazovanja za djecu sa smetnjama u razvoju. Ovoj praksi utrle su put SAD, 1975. godine, donošenjem Zakona o obrazovanju sve hendikepirane djece, koji je 1990. godine zamjenjen Zakonom o pojedincima sa smetnjama u razvoju, a 1997. godine modernizovan da bi obuhvatio pristup inkluziji koji uključuje cijelu školu (Lindsay, 2007). U međuvremenu su sve države članice Evropske unije, usvojile zakone koji propisuju i podržavaju inkluziju, a neki autori čak opisuju inkluzivno obrazovanje kao „globalnu agendu“ (Nikolić, 2014). Sinergija u pravcu inkluzije je ostvarena preko značajnih

međunarodnih dokumenata od kojih se izdvaja Svjetska konferencija o obrazovanju djece sa posebnim potrebama održana 1994. godine u Salamanki, u Španiji, u saradnji sa Uneskom, na kojoj su bili i predstavnici vlada 92 zemlje. Konferencija u Salamanki predstavlja prekretnicu u razmatranju pitanja obrazovanja djece sa smetnjama u razvoju, jer je na njoj, prvi put istaknuto da treba uvesti promjene u postojeću politiku obrazovanja i stvoriti uslove za inkluzivno obrazovanje. Cilj Konferencije bio je da se sumiraju rezultati postignuti u okviru UN pokreta „Obrazovanje za sve“, kao i da se politika obrazovanja razvija u pravcu stvaranja škola za svu djecu, uključujući i onu sa posebnim obrazovnim potrebama (Nikolić, 2014).

Danas se inkluzivno obrazovanje posmatra kao jedan od ključnih parametara poštovanja ljudskih prava i demokratičnosti društva, što potvrđuje Konvencija UN o pravima osoba s invaliditetom, iz 2006.godine. Osobe sa invaliditetom treba da imaju pristup inkluzivnom, kvalitetnom i besplatnom osnovnom obrazovanju. Dobar primjer regulisanja prava ovih osoba je pravo osoba sa oštećenjem sluha koje koriste znakovni jezik da stiču status nacionalne manjine u državi u kojoj žive, zbog činjenice da je znakovni jezik prihvaćen kao svaki drugi jezik u lingvističkoj jezičkoj porodici (Nikolić, 2009).

#### 4. Definicije inkluzivnog obrazovanja

Neke novije definicije inkluzije u potpunosti proističu iz socijalnog modela na kome je ovaj pristup i zasnovan. Tako se u priručniku za samoprocjenu i razvoj škole autora Buta i Bootha Ainscowa (2002) pod nazivom „Indeks za inkluziju“ (eng. *Index for Inclusion*) ovaj pojam definiše kao „proces povećanja učešća učenika i smanjenja isključenosti iz kulture, programa i zajednica lokalnih škola“. Ovi autori ističu i da je „inkluzija proces, a ne stanje“. Time se naglašava dinamična, razvojna priroda inkluzivne obrazovne prakse. Istovremeno, inkluzija se posmatra kao pitanje reforme škole i njenog razvoja, a ne kao proces ukalupljivanja djece u postojeće strukture, što podsjeća na staru distinkciju između pojmova inkluzije i integracije. Pored ovog, često se navodi i određenje inkluzivnog obrazovanja koju daje UNESCO (2005): „Inkluzija je proces odgovaranja na različitost potreba svih učenika povećanjem učešća u učenju, kulturi i zajednici i smanjenjem isključenosti u sistemu obrazovanja i iz njega. On obuhvata niz promjena i modifikacija sadržaja, pristupa, struktura i strategija, sa zajedničkom vizijom koja uključuje svu djecu odgovarajućeg uzrasta i uvjerenjem da odgovornost za njihovo obrazovanje pripada redovnom sistemu“. Mnogobrojnost definicija i njihove

međusobne razlike ukazuju na to da je značenje pojma inkluzija kontekstualno i da, u zavisnosti od situacije, može poprimiti različite oblike. Pojedinci ili grupe će iskazivati različite vidove podrške od inkluzivnog obrazovanja – prema svojim potrebama. To, takođe, znači da inkluzija neće izgledati isto u svakoj školi, bez obzira na činjenicu da je ona uvijek zasnovana na ljudskim pravima.

Autori Byers i Rose (2004) zaključuju da različite grupe različito razmišljaju o inkluziji u zavisnosti od konteksta i da nema jedne definicije oko koje bi bio postignut konsenzus. Ipak, postoje neke zajedničke crte uočene u školama za koje se smatra da uspješno razvijaju inkluziju. Radi se timski i saradnički, prihvaćen je zajednički okvir u razumjevanju samog značenja inkluzije, uključena je porodica, zaposleni u obrazovanju prihvataju program, postoji jasna podjela uloga i odgovornosti među stručnjacima, način angažovanja nastavnika i stručnjaka za podršku daje rezultate, pripremaju se izvodljivi individualni obrazovni planovi, razvijene su procedure za evaluaciju rezultata (Nikolić, 2014).

Da nije sve glatko išlo sa uvođenjem obrazovanja za svu djecu ukazuju učestale promjene termina. Pojam inkluzije zamjenio je raniji termin „integracija“ koji je korišćen tokom 80-ih godina 20. vijeka za smeštaj učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u redovne škole. Kao što Farrell i Ainscow (2002) ističu, problematično je svoditi definiciju integracije isključivo na mjesto gdje se obrazovanje odvija jer nam to ne govori mnogo o kvalitetu obrazovanja koje učenici u takvom kontekstu dobijaju. Pokret za integraciju bio je zasnovan na modelu asimilacije. Njegovo težište je bilo na pružanju podrške pojedinim učenicima da se ukllope u redovan program bez ikakvih promjena tog programa. Nasuprot integraciji, inkluzija se odnosi na pravo učenika da u punoj mjeri učestvuje u školskom životu i na obavezi škole da prihvati ove učenike i učini da se oni tu osjećaju dobrodošlim. Termin „inkluzija“ pomjera očekivanja sa djeteta na školu. Za razliku od integracije, koja ne govori konkretno o tome šta treba činiti, inkluzija opisuje stepen u kome djete sa posebnim obrazovnim potrebama učestvuje u životu i radu škole kao punopravan član kolektiva (Nikolić, 2014). Ipak, neke zemlje su zadržale termin integracija (na primjer: Hrvatska, Francuska) pošto ga smatraju dovoljno kompleksnim i adekvatnim.

## 5. Procjena akademskih postignuća učenika sa smetnjama u razvoju

Autori Anderson i sar. (2001) u svojim radovima ističu mali broj istraživanja sa podacima o akademskim postignućima učenika u specijalnim i redovnim školama kao i činjenicu da je potrebno raditi na razvijanju sledećih tema: kontinuirano ispitivanje akademskih postignuća učenika sa različitim smetnjama i teškoćama u razvoju; ispitivanje odnosa akademskih postignuća i okruženja u kome se učenici obrazuju; ispitivanje uticaja različitih pristupa u radu nastavnika i prepoznavanje najuspješnijih načina rada koji unapređuju uspešnost ovih učenika.

U Velikoj Britaniji su praćena i testirana postignuća ovih učenika u 49 specijalnih i redovnih škola tokom šest meseci. Rezultati su potvrdili da je dodatna podrška uticala na bolja postignuća kod učenika kao i sigurniji pristup nastavnika u radu sa tim učenicima, bez obzira na tip škole u kojoj se obrazuju učenici odnosno rade nastavnici (Feiler, Porter i Martin, 2012). S obzirom na činjenicu da se za učenike sa smetnjama i teškoćama u učenju i razvoju postavlja individualni obrazovni plan koji sadrži ciljeve koji žele da se postignu u radu sa učenicom, konstatovana je i neophodnost da se jasno sagledaju i mehanizmi za procjenu ostvarenosti postavljenih ciljeva u radu sa učenicom (Feiler, Porter i Martin, 2012).

Procjenom nivoa ostvarenosti postavljenih ciljeva dolazi se do podataka o postignućima učenika što je posebno važno kod učenika čija postignuća ili kompetencije ne ulaze u okvir državnih standarda znanja i vještina (Nikolić i Popović, 2013).

## 6. Stavovi prema obrazovnoj inkluziji

Istraživanje stavova prema obrazovnoj inkluziji jedan je od glavnih fokus istraživanja u oblasti inkluzije (Begeny i Martens, 2007). S obzirom da istraživanja o inkluzivnom obrazovanju podrazumjevaju dugogodišnju praksu u njenom sprovođenju, najveći broj istraživanja se realizovao u zemljama Zapadne Evrope, Amerike i Australije. Istraživanja rađena 1970- ih godina u Americi sugerišu da su djeca koja imaju razvojne smetnje značajno više odbačena od njihovih vršnjaka (Subotić, 2010). Ovi nalazi su potvrđeni u okviru sociometrijskih ispitivanja, ali i u okviru studija longitudinalnog praćenja koje su realizovane u okviru velikog broja predškolskih ustanova i osnovnih škola. Nakon godinu dana ovi nalazi su potvrđeni na istom uzorku djece kako navodi (Bryan, 1976). I neka novija istraživanja (Carter i Spenser, 2006;

Sullivan i Knuston, 2000; Horwood, 2005; Mepham, 2010) potvrđuju postojanje vršnjačkog nasilja prema djeci sa smetnjama u razvoju.

Izveštaj Centra za istraživanja i inovacije u obrazovanju u saradnji sa OCED-om OECD-CERI, 1995, prema Nikolić, 2014) koji se odnosi na ostvarene rezultate u uključivanju djece ometene u razvoju u redovno obrazovanje u 19 zemalja, jasno izražava zabrinutost za potencijalne efekte integracije na formiranje odnosa među djecom. Istraživanje je uključilo veliki broj djece, roditelja i profesionalaca, identifikovalo primjere dobre prakse, ali i oblasti koje zabrinjavaju među kojima visoko mjesto zauzima upravo nemogućnost kvalitetne integracije djece sa smetnjama u razvoju. Većina zemalja je identifikovala veliki stepen pozitivnih promjena koje se odnose na ostalu djecu u razredima (tolerantniji, brižljiviji, manje uplašeni, manje opažaju smetnje kao misteriju) i na učitelje (uspostavljaju bliskije odnose sa djecom sa smetnjama u razvoju, više saraduju sa kolegama). I pored pozitivnih rezultata kada je riječ o stavovima okruženja pokazatelji ukazuju da se u skoro trećini zemalja koje su bile uključene u istraživanje smatra da su ovi učenici socijalno isključeni. U okviru istraživanja realizovanog u Švedskoj (OECD-CERI, 1995, prema Nikolić, 2014) stavovi učitelja su se razlikovala od stavova učenika sa smetnjama u razvoju. Učitelji su smatrali da su učenici dobro integrisani, dok su učenici sa smetnjama u razvoju izjavili da nemaju drugove, da ih djeca ismijavaju i da im je u školi dosadno. Ostala slična istraživanja, rađena na većim uzorcima, uglavnom su saglasna da mlađa djeca sa smetnjama u razvoju predškolskog i mlađeg osnovnoškolskog uzrasta imaju više drugova nego starija, dok većina tinejdžera u ovoj grupi smatra da su potpuno isključeni. Nepopularna djeca vremenom postaju još nepopularnija, pa na uzrastu od 7 godina 45% neometene djece izjavljuje da se ne bi rado igralo sa djecom ometenom u razvoju, na uzrastu od 9 godina taj procenat se povećava na 75% dok na uzrastu od 11 godina 100% neometene djece odbacuje ovu djecu (Rogosch i Newcomb, 1989). Studija takođe pokazuje da je negativna reputacija djece povezana sa njihovim ponašanjem koje postaje negativnije sa većim stepenom odbacivosti. Ovi podaci nedvosmisleno ukazuju da je neophodno uvesti pozitivne intervencije na najranijem uzrastu kada je stepen odbacivanja manji i kada to odbacivanje još uvijek ne uslovljava negativne oblike ponašanja djece koja su socijalno izolovana. Ove intervencije bi trebalo da prate djecu tokom različitih faza njihovog odrastanja (Sretenov, 2010).

Dosadašnja istraživanja na našim prostorima pokazuju da su često prisutni negativni stavovi i predrasude prosvetnih radnika, djece i roditelja prema djeci sa smetnjama u razvoju, kao i nepovjerenje u mogućnost ostvarenja inkluzije koje je kod velikog broja prosvetnih radnika praćeno osećanjem nesigurnosti u sopstvene kompetencije za rad sa ovom djecom i strepnjom



da ne mogu da odgovore na izazove koje inkluzija nosi (Jerman, 2006; Rajović i Jovanović, 2010; Stanisavljević-Petrović i Stančić, 2010; Stanković-Đorđević, 2007; Veljić, 2010; Vujačić, 2006).

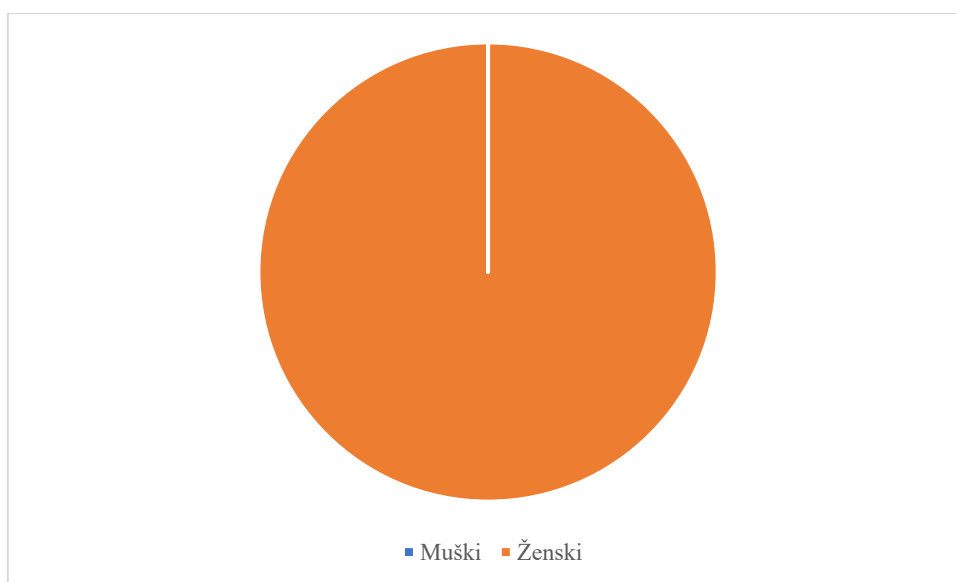
Izučavanje stavova prema inkluziji donekle predstavlja implicitan način izučavanja stavova prema samoj djeci i osobama sa smetnjama u razvoju. Istraživačka studija Hrnjice i sar. (2003) je pokazala postojanje ambivalentnih stavova prosvatnih radnika prema obrazovnoj inkluziji djece sa smetnjama u razvoju, a ponovljeno istraživanje (Gmaz, 2004) u drugačijem metodološkom kontekstu (diplomski rad) dalo je sliku o još negativnijim stavovima prema inkluziji. Istraživanje NVO „Veliki i mali“ (2003) pokazuje da skoro 40% ispitanika ne želi u razredu dijete sa bilo kojom smetnjom u razvoju. Prema istraživanju Arsenović-Pavlovi, Eškirović i Jablan (2005), 37% nastavnika iz specijalnih škola ne podržava inkluziju. Istraživanje Kovačević i Radovanović (2006) pokazuje da 65,1% nastavnika smatra da u redovne razrede mogu da se uključe samo djeca sa lakšim oblicima ometenosti (npr. teškoće u čitanju i pisanju), 31,7% je mišljenja da djeca sa smetnjama u razvoju bez obzira na vrstu i stepen ometenosti treba da se obrazuju u specijalnim školama, dok 3,2% nastavnika smatra da se djeca ometena u razvoju mogu potpuno uključiti u redovne razrede i to bez obzira na vrstu i stepen ometenosti. Nalazi ukazuju da se samo 5,6% nastavnika redovne škole izjasnilo da bi podržalo inkluzivno obrazovanje, ali se procenat podrške prema inkluziji povećava (45,2%) u slučaju uključivanja stručnjaka za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Nešto noviji nalazi (Stanisavljević-Petrović i Stančić, 2010) pokazuju da vaspitači samo deklarativno prihvataju inkluziju kao adekvatnu mogućnost ostvarivanja prava djece sa posebnim potrebama na vaspitanje i obrazovanje, jer ne postoji dovoljna spremnost da se lično angažuju u ostvarivanju ovog procesa. Istraživanje Stanković-Đorđević (2007) pokazuje da se inkluzivno obrazovanje prihvata samo deklarativno i da se stručni radnici ne osjećaju kompetentno za rad sa ovom kategorijom djece što je u osnovi njihovih otpora. Stančić i Stanisavljević-Petrović (2013) smatraju da većina vaspitača, uprkos i dalje značajnom broju onih koji se protive inkluziji i ne žele da se angažuju u njenom ostvarivanju, prepoznaje koristi od inkluzije. Oni ističu brojne činioce kao važne za ostvarivanje inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja i smatra da je potrebno dosta toga promijeniti kako bi se inkluzija ostvarila. Iako postoji izrazita ideološka i politička podrška inkluziji, izostaju istraživanja koja se bave procjenom svrsishodnosti inkluzivnih trendova od strane samih osoba sa smetnjama u razvoju ili roditelja djece sa smetnjama u razvoju. Tako, uprkos davanju prava na ravnopravnost, što je u osnovi inkluzivne ideologije, i dalje autoriteti (naučni, stručni) odlučuju o trendovima koji se promovišu.

## 5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Istraživanjem je obuhvatilo mn broj škola, ali je odziv ispitanika bio vrlo nizak. Pri samom pristupanju i molbi za anketiranje škole su reagovalе vrlo suzdržano na predlog i molbu da budu anketirani na temu socijalne uključenosti osoba sa posebnim potrebama u osnovnom obrazovanju na području KS. S tim u vezi, a velikim naporom, prikupljeno je svega 10 odgovora.

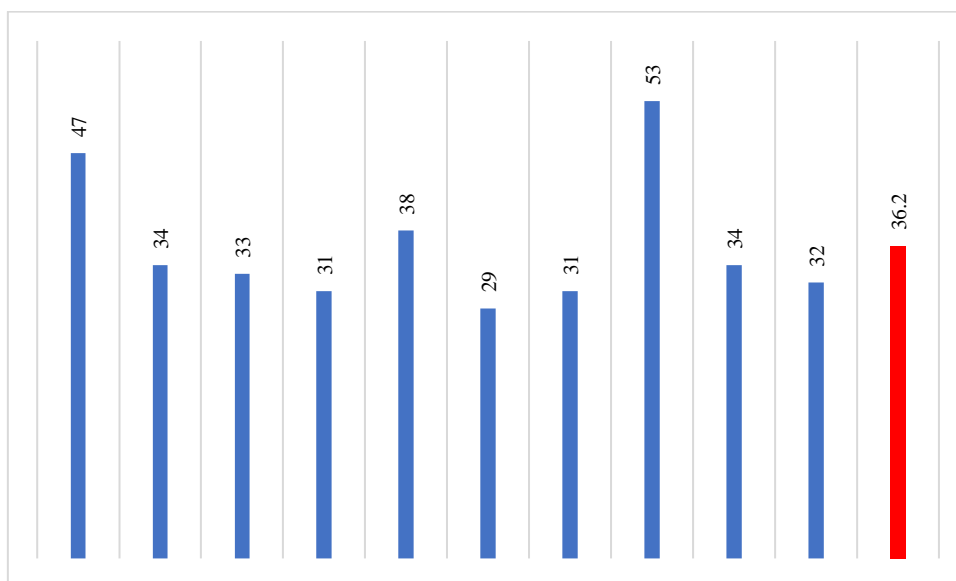
### 1. Karakteristike ispitanika

**Grafikon 1.** Pol ispitanika



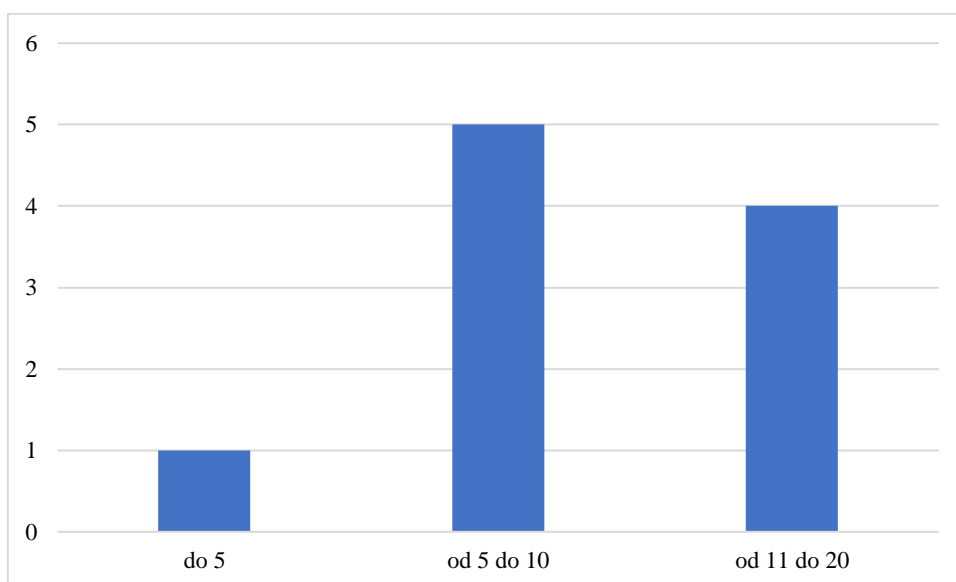
U ovom istraživanju učestovalo je 10 učiteljica, pa je stoga rezultat 100% u korist žena po pitanju pola.

**Grafikon 2.** Životna dob



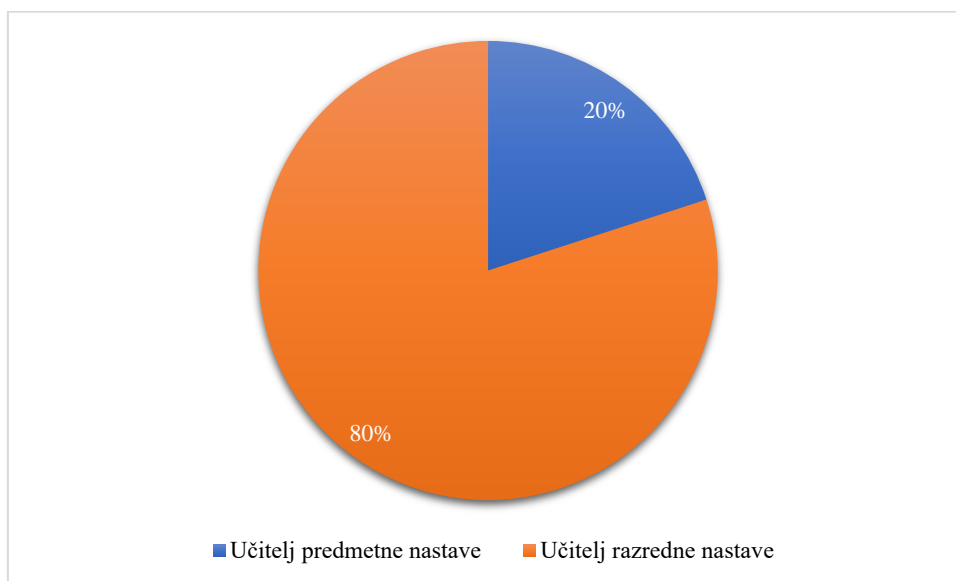
Dob ispitanica ovog istraživanja raznolika je. Kreće se u rasponu of od 29 godine do 53 godine. Na grafikonu je prikazano grafički kako to izgleda i crvenom bojom je ozačen prosijek koja iznosi 36,2 godine. Dakle, može se reći da se radi o mlađim nastavnicama, ali životno i profesionalno potpuno zrelim i formiranim.

**Grafikon 3.** Godine radnog staža u školi



Najveći broj ispitanika spada u grupu koja ima od 5 do 10 godina radnog staža na mjestu učitelja. Potom od 11 do 20 godina, i na poslijetku do 5 godina samo jedna ispitanica. Dakle, radi se suštinski o iskusnim učiteljima sa značajnim radnim iskustvom.

**Grafikon 4.** Radno mjesto



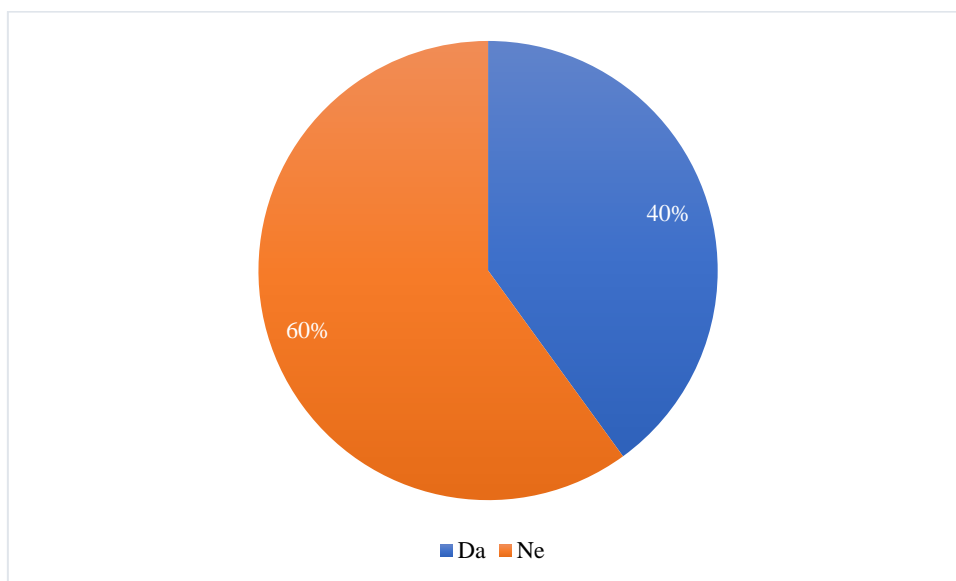
I istraživanju 80% učiteljica koje su učestvovala u ispitivanju radi kao učitelj razredne nastave.

**Grafikon 5.** Iskustvo u radu sa djecom sa posebnim potrebama



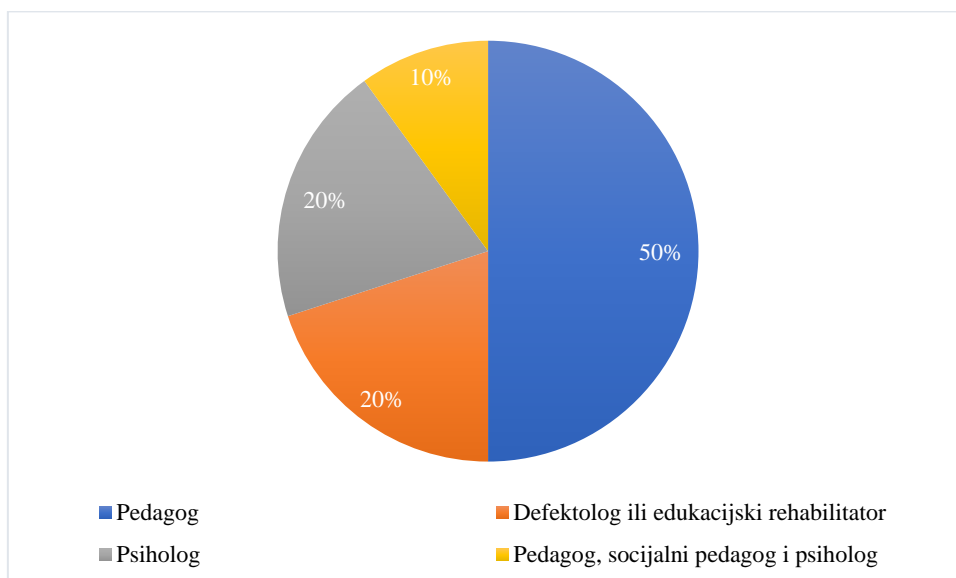
Sve ispitanice su imale iskustva u radu sa djecom sa posebnim potrebama. To dodatno ohrabruje u istraživanju, jer je važno saslušati stavove upravo ljudi koji rade ili su radili sa djecom sa posebnim potrebama.

**Grafikon 6.** Iskustvo funkcije razrednog starješine djece sa posebnim potrebama



Samo 40% ispitanica je imalo iskustvo razrednog starješine djeci koja imaju posebne potrebe, dok preostalih 60% nije imalo to iskustvo.

**Grafikon 7.** Stručni tim škole



Učesnici ankete su trebali označiti ko sve čini stručni tim njihove škole. Ponuđeni odgovori su bili pedagog, socijalni pedagog, psiholog, defektolog ili edukacijski rehabilitator, zdravstveni radnik ili da se dopiše po potrebi. U 50% slučajeva odgovoreno je da je to pedagog, u po 20% slučajeva da je defektolog ili edukacijski rehabilitator i na kraju u 10% slučajeva da su to pedagog, socijalni radnik i psiholog.

## 2. Mišljenja o inkluziji i analiza rezultata

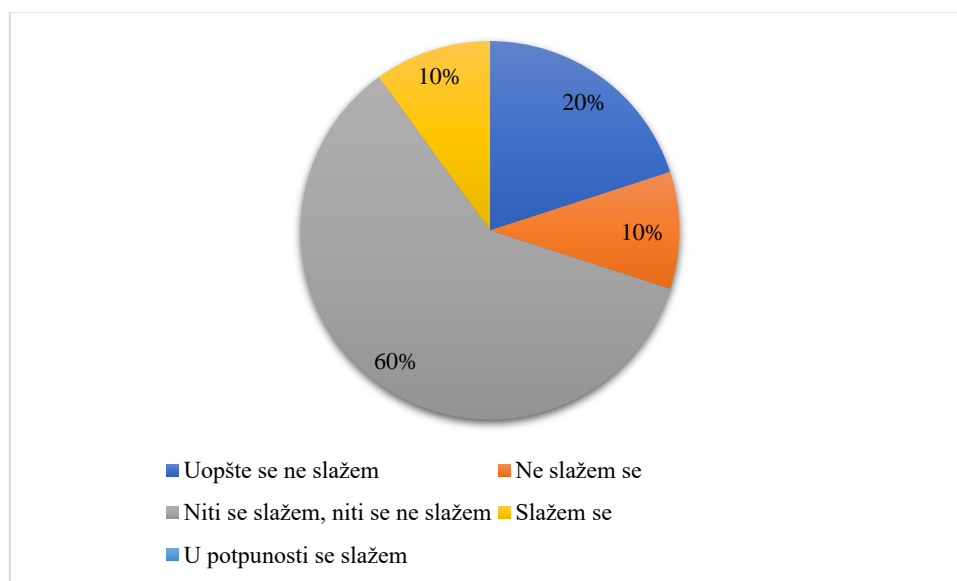
Drugi dio anketnog upitnika sastoji se od niza tvrdnji na koje su ispitanici trebali odgovoriti pomoću vrijednosti sa Likertove skale u vrijednosti:

- uopšte se ne slažem,
- ne slažem se,
- niti se slažem niti se ne slažem,
- slažem se,
- u potpunosti se slažem.

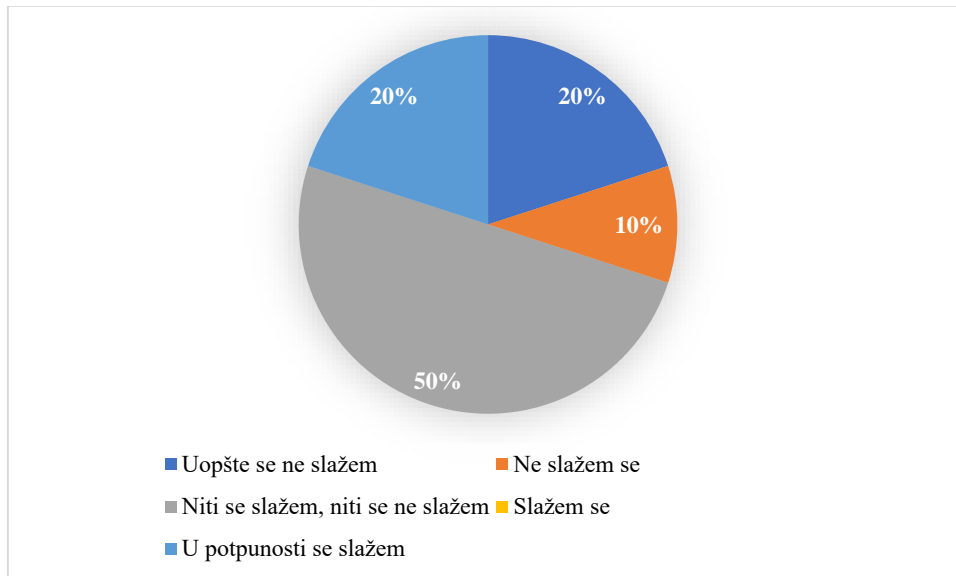
U ovome poglavlju biće analizirani rezultati dobiveni istraživanjem kroz anketni upitnik, tačnije tvrdnje iz drugog dijela istraživanja na koje su ispitanice odgovarale pomoću vrijednosti sa Likertove skale. Analiza će se provesti prema postavljenim hipotezama kako bi se vidjelo potvrđuju li se ili odbacuju iste.

### 2.1 Hipoteza H1, H5 i H6.

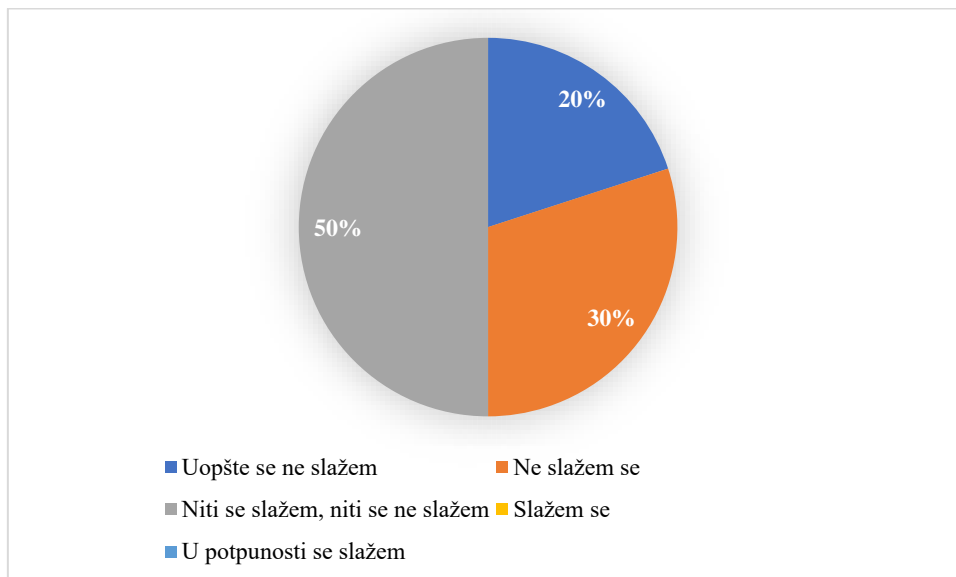
**Grafikon 8.** Redovna škola može pružiti učenicima s teškoćama u razvoju sve ono što im pruža škola pod posebnim uslovima (specijalne škole)



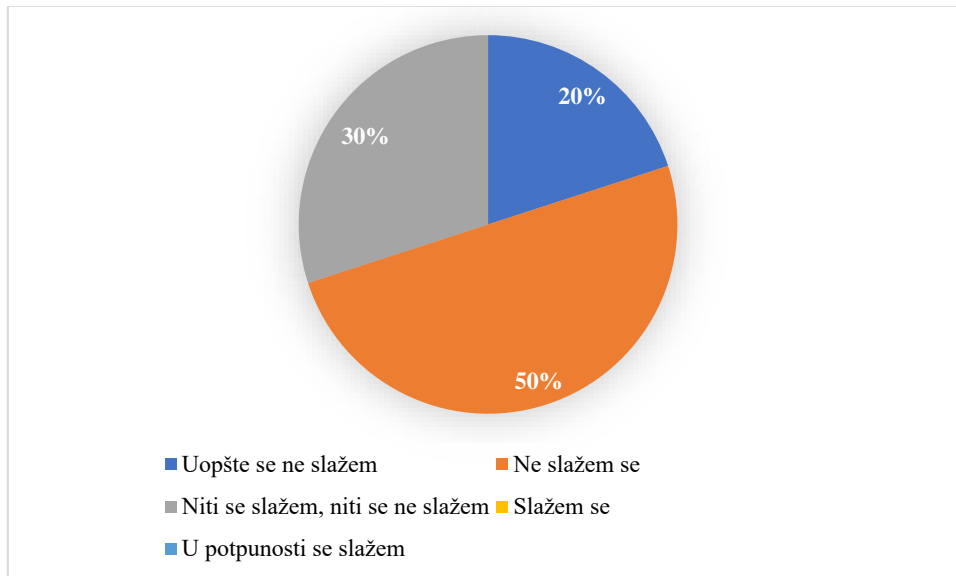
**Grafikon 9.** Najbolje bi bilo da svi učenici s teškoćama u razvoju polaze škole pod posebnim uslovima (specijalne škole)



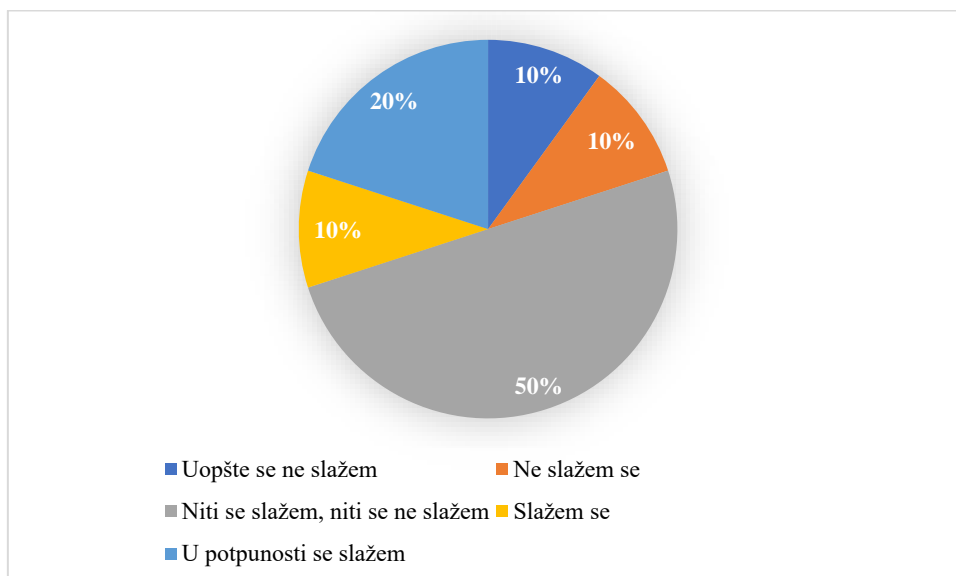
**Grafikon 10.** Za normalan rad u razrednom odjelu redovne škole učenici s teškoćama u razvoju predstavljaju smetnju



**Grafikon 11.** Učenici s teškoćama u razvoju u redovnim razredima redovne škole mogu loše djelovati na uspjeh čitavog razreda

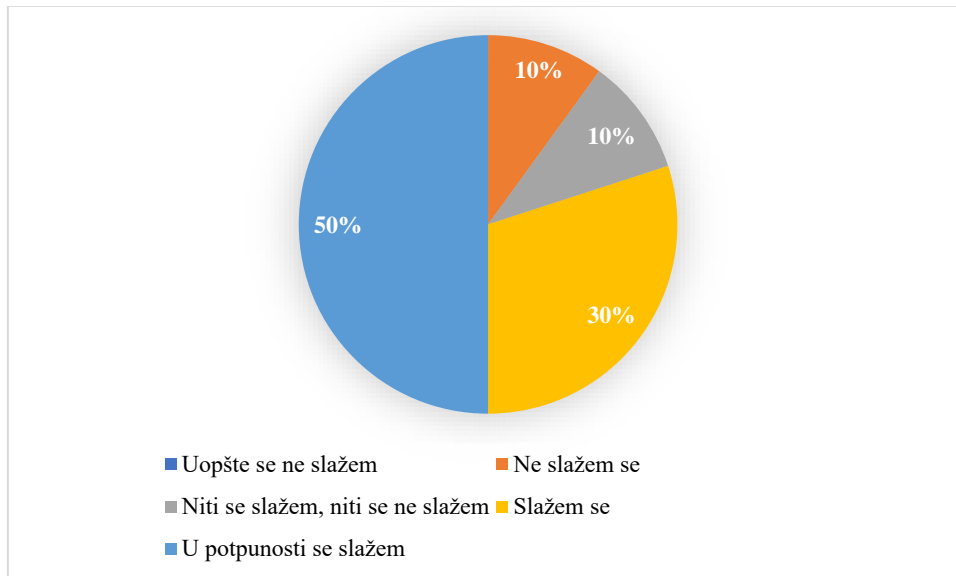


**Grafikon 12.** Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovne razrede redovnih škola korisno je za njihovo opšte napredovanje

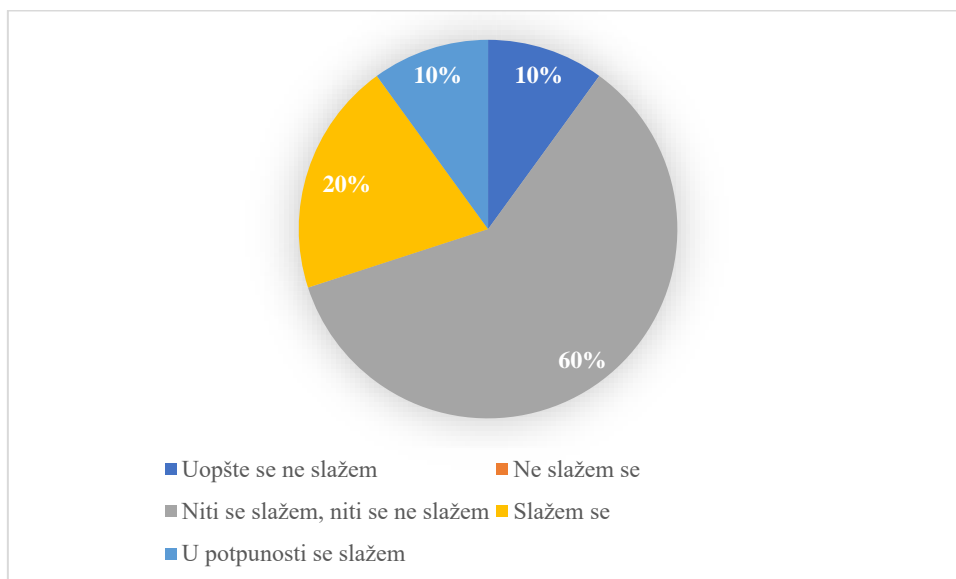




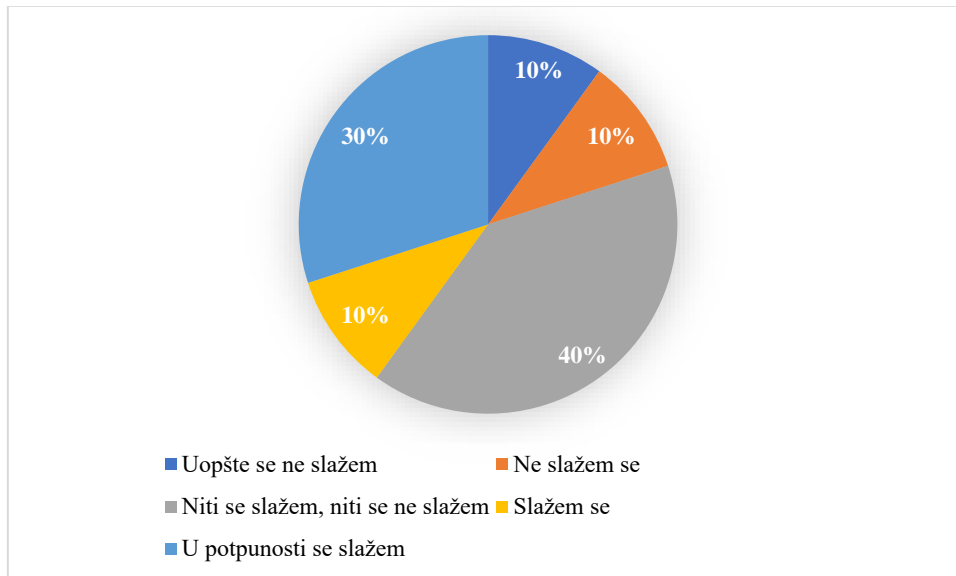
**Grafikon 13.** Učenici u redovnim školama mogu se pripremati da razumno i prijateljski prihvate učenike s teškoćama u razvoju



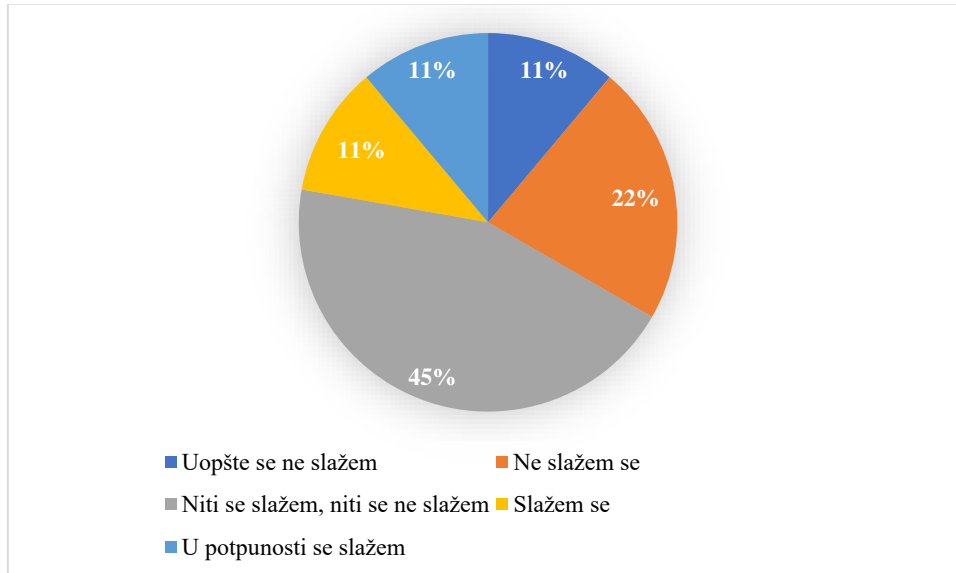
**Grafikon 14.** Po mnogim svojim osobinama učenici s teškoćama u razvoju jednaki su učenicima bez smetnji u razvoju



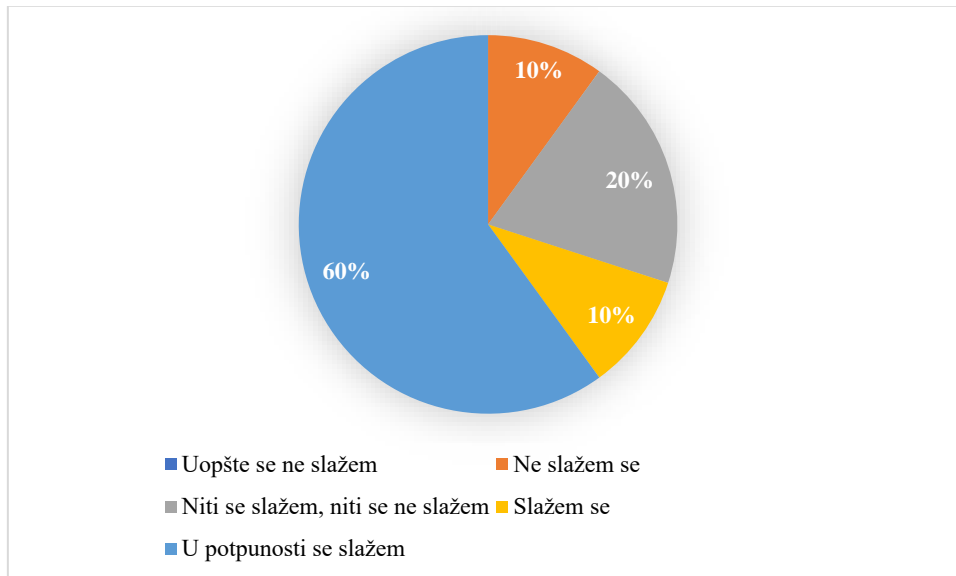
**Grafikon 15.** Neki učenici s teškoćama u razvoju mogu postići bolji školski uspjeh od mnogih učenika bez smetnji u razvoju



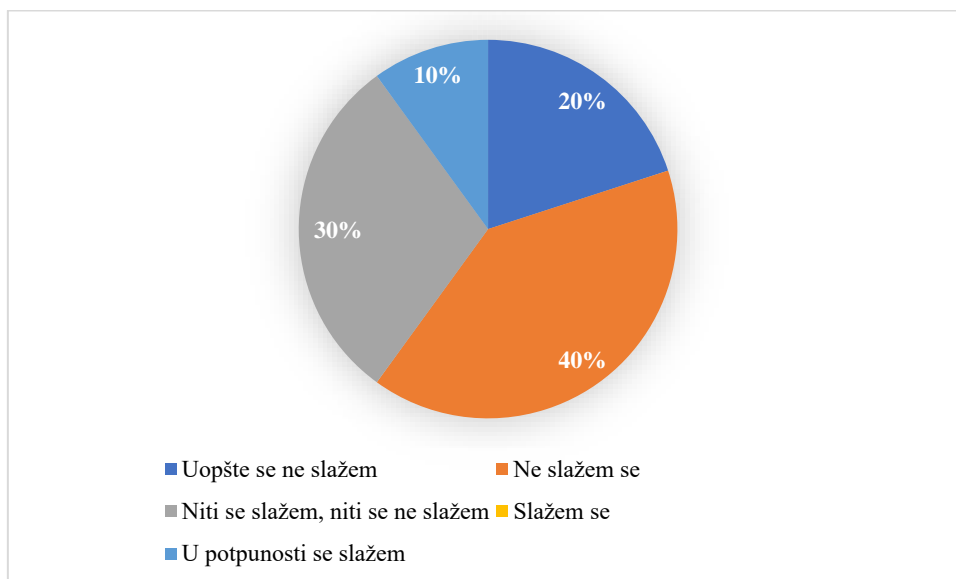
**Grafikon 16.** Druženje s ostalim učenicima u redovnoj školi je za učenike s teškoćama u razvoju korisnije nego druženje s učenicima s teškoćama u razvoju u školi pod posebnim uslovima (specijalnoj školi)



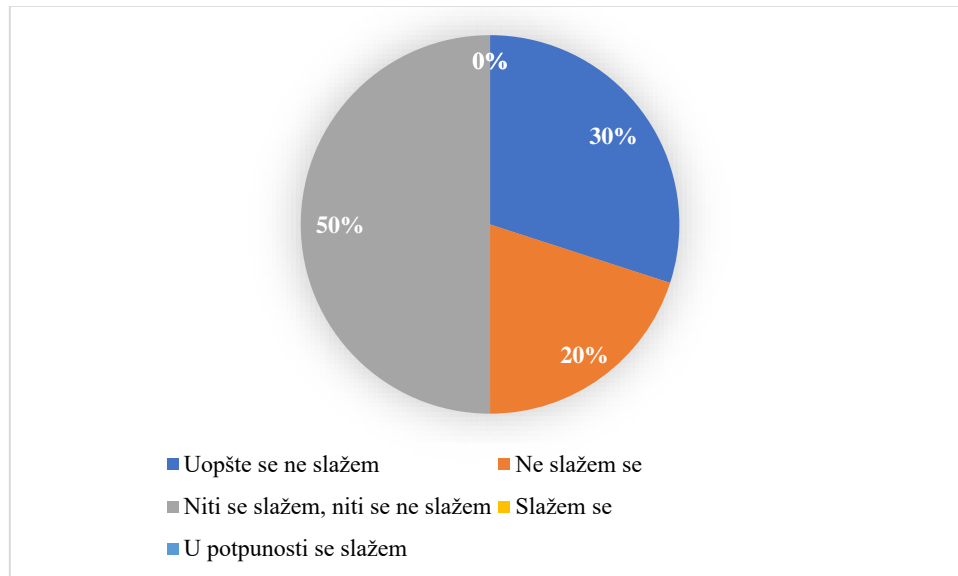
**Grafikon 17.** Učenici bez smetnji u razvoju mogu za prijatelje imati učenike s teškoćama u razvoju



**Grafikon 18.** U redovnoj školi učenici s teškoćama u razvoju doživljavaju posebne neugodnosti od svojih vršnjaka bez smetnji u razvoju



**Grafikon 19.** Učenici s teškoćama u razvoju mogu u redovnoj školi uopšteno više naučiti nego u školi pod posebnim uslovima (specijalnoj školi).



Hipoteza H1 je glasila: *Osobe sa posebnim potrebama su izložene segregaciji i diskriminaciji u osnovnom obrazovanju i zajednici.*

Istraživanje koje je provedeno i rezultati koji su dobijeni i prikazani iznad uopšte ne podržavaju ovu hipotezu. Istini na volju, najkonkretniji rezultati prikazani su u *grafikonu 14*. mada se mora konstatovati da generalno veliki broj rezultata u tzv. „sivoj zoni“. Ukoliko se izuzmu rezultati koji se tretiraju tvrdnjom „niti se slažem, niti se ne slažem“, dakle tvrdnjom u koju ispitanik nije siguran, dobija se jasna slika da ipak postoji značajan problem u radu sa djecom sa posebnim potrebama i njihovoj socijalnoj uključenosti u osnovno obrazovanje. Suštinski, ova hipoteza se može odbaciti i može se tvrditi da učenici sa posebnim potrebama *nisu izloženi segregaciji i diskriminaciji*.

S druge strane ne može se reći da postoji znatna nesigurnost i nepovjerenje u mogućnosti osnovnih škola da odgovore na zahtjeve djece sa posebnim potrebama. S tim u vezi 30% ispitanika smatra da redovna škola ne može pružiti sve što treba djeci sa osnovnim potrebama, dok se najveći dio njih ostaje suzdržan i to je 60% ispitanika. Činjenica da ispitanici nisu sigurni da u tvrdnju, postavlja se pitanje njihove kompetentnosti, ali i ako ostavimo to na stranu, takav odgovor se uglavnom može smatrati negativnim.

Skoro identična situacija postoji tako gdje je u pitanju tvrdnja da je najbolje djecu sa posebnim potrebama usmjeriti u specijalne škole. Svega 30% se ne slaže, 50% nije sigurno, dok 20% ima

slaganje sa takvom tvrdnjom. Upravo na tom primjeru vidljiv je problem percepcije potreba djece sa posebnim potrebama i nepostojanje jasne slike da li postoji potreba za njihovim usmjerenjem u specijalne škole ili ne. Ovakvi rezultati su vrlo poražavajući s obzirom da svako dijete ima pravo na obrazovanje i pravo da pohađa redovitu školu (Karamatić, Brčić i Vican, 2013) te je osnovni cilj inkluzije uključenje djece s teškoćama u redovni sistem odgoja i obrazovanja i prestanak marginalizacije te grupe. Štaviše, redovna škola može pružiti djetetu s teškoćama toliko pozitivnih poticaja (socijalizacija s vršnjacima bez teškoća, prestanak segregacije i naglasak na uključanju). Također, ostala djeca u razrednom odjelu mogu imati korist od inkluzije te napredovati i rasti uz djecu s teškoćama, a smještanje ove grupe djece u specijalne škole bilo bi ne samo manje poticajno i korisno, već poražavajuće.

Jedan od problematičnijih grafikona je i grafikon 10 gdje je postavljena tvrdnja da učenici sa poteškoćama predstavljaju smetnju za normalan rad. U tom grafikonu 50% ispitanika se ne slaže, ali se preostalih 50% nalazi upravo toj kritičnoj „sivoj zoni“. Postavlja se pitanje kako tumačiti tako veliku „sivu zonu“ u ovom slučaju? Praktično 50% učiteljica nije sigurno da li djeca sa posebnim potrebama utiču na normalan rad u razrednom odjelu. Nepostojanje ovakve „dijagnoze“ nije dobro. Pitanje je koliko se i pokušava doći do odgovora sličnog tipa? Najizgledniji razlozi ovakvog stava identifikovani prošlim istraživanjima mogu biti raznoliki. Jedan od njih je manjak kompetencija, kao što se na primjer pokazalo u jednom istraživanju gdje se 70% učitelja izjasnilo da su nedovoljno kompetentni za rad s djecom s teškoćama (Martan, 2018). Nadalje, dob i godine radnog staža mogu biti činioci negativnih stavova, na primjer stariji učitelji sa više radnog staža u nekim istraživanjima izrazili su negativnije stavove prema inkluziji (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997). S obzirom na sve navedeno još u analizi prošle tvrdnje, visok postotak slaganja s tvrdnjom da učenici s teškoćama trebaju polaziti specijalne škole je zabrinjavajući.

Ipak 70% učiteljica je čvrstog stava da djeca sa posebnim potrebama ne mogu loše djelovati na uspjeh čitavog razreda. Ovdje se vidi taj bitan rezultat koji govori u korist tvrdnje da *djeca sa posebnim potrebama ipak nisu diskriminisana i ovo dodatno odbacuje postavljenu hipotezu H1*.

Sama diskriminacija, vidi se, *nije problem*. Međutim, segregacija se javlja barem u najosnovnijim konturama. Svega 30% učiteljica čvrsto drži tvrdnju da je uključivanje učenika s teškoćama u razvoj u redovne razrede redovnih škola korisno za njihovo opšte napredovanje. S druge strane 50% njih se nalazi opet u toj „sivoj zoni“, dok se 20% ne slaže sa tom tvrdnjom.

U svakom sličaju, sumorna slika koja ukazuje na segregaciju ili na jednu opštu nesigurnost glede statusa djece sa posebnim potrebama. Može se zaključiti kako većina ispitanica smatra kako uključivanje učenika s teškoćama nije u potpunosti optimalno za njihovo opšte napredovanje što je razočaravajuć rezultat. Inkluzivno obrazovanje u okviru redovnih škola pokazalo se boljim za djecu s teškoćama u smislu postignuća i napretka na akademskom području, socijalnih vještina i ponašanja nego obrazovanje u posebnim uslovima (Ivančić i Stančić, 2013). Dakle, inkluzivno obrazovanje je nužno osigurati svakom djetetu te je za dijete dokazano bolje da je uključeno u redovne razrede redovitih škola, a ne u škole pod posebnim uslovima (specijalizirane škole).

Ukoliko se na to dodaju rezultati sljedećeg grafikona (grafikona 13) vidi se da se učenici mogu i spremaju za prihvatanje djece sa posebnim potrebama i da u tom smislu nema problema barem u 80% slučajeva. Suštinski, može se vidjeti da se radi sa djecom i da postoji priprema prihvatanja djece sa posebnim potrebama kako bi se smanjila segregacija, pa samim tim i diskriminacija. To značajno pozitivno utiče na inkluziju. Zaključuje se kako ispitanice smatraju da je moguće kvalitetno pripremiti učenike za razumno i prijateljsko prihvaćanje učenika s teškoćama. Za inkluziju je izuzetno važno razredno okruženje, a učiteljska uloga je pripremanje prijateljske i ugodne razredne atmosfere. Ako se učenici bez teškoća na odgovarajući način pripreme da prihvate učenika s teškoćama, odnosi među njima će biti interaktivni i uvažavajući (Ivančić i Stančić, 2013).

Tvrđnju da su učenici sa posebnim potrebama u mnogim svojim osobinama slični svojim vršnjacima koja nisu sa posebnim potrebama okarakterisana je velikom „sivom zonom“. Učiteljice su svjesne da to i nije baš tako, ali teško je zauzeti stav jer na tom „kantaru“ teško je reći crno ili bijelo. Svega 10% ispitanika kaže da to nije tako i jasno naglašava da postoje razlike u njihovim karakteristikama, dok svega 30% iskazuje stav da ne postoje razlike. Suštinski, taj „ničiji teren“ je 60%, mada je jako teško reći zašto je to tako. Ovdje se opravdano postavlja pitanje zašto onda smatraju da učenici s teškoćama trebaju pohađati specijalne škole?

Sljedeći grafikon pokazuje da je izvjesno očekivati od djece sa posebnim potrebama da će postići veći ili bolji uspjeh od djece koja nemaju smetnje i to u 40% slučajeva, a u svega 20% ne. I u ovom slučaju je „siva zona“ 40% (znatno manje) i tu može ležati razlog prethodnog odgovora, jer i među djecu sa posebnim potrebama ima djece koja postižu izuzetan uspjeh (naročito u odnosu na probleme s kojima se susreću i žive). Ovdje se, također, vide nelogičnosti u odnosu na činjenicu da je škola dužna da provodi i poštuje inkluziju. Ispitanice smatraju da

neki učenici s teškoćama mogu postići bolji školski uspjeh od mnogih drugih učenika bez teškoća, ali svejedno misle da bi bilo najbolje da polaze škole koje osiguravaju posebne uslove odgoja i obrazovanja (specijalizovane škole) što je veoma protivrječno, kao i rezultati prethodne tvrdnje. Moguće je da su odgovori ispitanica obilježeni nekim dosadašnjim težim iskustvima inkluzije učenika koji su prema Orijentacijskoj listi vrsta teškoća pripadali podgrupama poput višestrukih ili intelektualnih teškoća te zbog toga postoji ovakav nesrazmjer s prethodnim odgovorima u kojima su ispitanice navele da smatraju da je najbolje da učenici s teškoćama polaze škole koje osiguravaju posebne uslove odgoja i obrazovanja.

Istraživanje je pokazalo i da 33% ispitanika misli da druženje djece sa posebnim potrebama sa ostalom djecom u školi nije korisnije od druženja sa djecom koja takođe imaju posebne potrebe. I ovdje je izuzetno izraženo nemanje jasnog stava sa 45%, dok vrlo mali broj preostalih ispitanika (njih 22%) smatra da ipak ima koristi i to je izuzetni porazan rezultat. I ovo je porazan rezultat glede inkluzije, a potom i protivrječan. Iako su odgovori na ovo pitanje skoro ravnomjerno podijeljeni, ipak više ispitanica smatra da druženje s ostalim učenicima u redovnoj školi nije značajno korisnije za učenike s teškoćama od druženja s učenicima s teškoćama u specijalizovanoj školi. Poznato je da je druženje učenika bez teškoća s vršnjacima s teškoćama izuzetno poticajno i dobrodošlo zato što im pružaju podršku, motivišu ih i ohrabruju (Schnorr, Black i Davern, 2000).

Očekivano i vidljivo u grafikonu 17., istraživanje pokazuje da 70% ispitanika smatra da djeca mogu imati za prijatelje učenike sa posebnim potrebama. Ovo takođe pokazuje tu toleranciju, empatiju, ali i stvarno nepostojanje segregacije. Ovaj činilac zavisi ponajviše o pripremi ostalih učenika na dolazak učenika s teškoćama i o kreiranju pozitivnog razrednog okruženja u kojem će se svi osjećati ugodno i ostvarivati međusobne kontakte i prijateljstva bez predrasuda i stigmatizacije.

U grafikonu 18. prikazano je da je 60% ispitanika stava da djeca sa posebnim potrebama *ne doživljavaju neugodnosti* od strane svojih vršnjaka. Tome treba dodati i 30% „sive zone“ vjerovatno iz razloga što je jako teško definisati šta je to neugodnost, obzirom da se djeca tek formiraju i teže mogu da razumiju potrebe drugih, a posebno potrebe svojih vršnjaka djece sa smetanjama u razvoju.

Na poslijetku grafikon 19. u kome je iznesena tvrdnja da učenici s teškoćama u razvoju mogu u redovnoj školi uopšteno više naučiti nego u školi pod posebnim uslovima (specijalnoj školi). Rezultatima ove tvrdnje može se zaključiti da ispitanice većinski misle kako učenici s

teškoćama ne mogu naučiti više u redovnoj školi nego u školi pod posebnim uslovima (specijalnoj školi). Kao i kod rezultata prethodnih tvrdnji, ovdje se pokazalo da učitelji ne smatraju redovnu školu dovoljno poticajnim okruženjem za učenika s teškoćama. S obzirom da svaka škola mora praktikovati inkluziju i njegovati inkluzivnu kulturu u školi, to zahtijeva prolagođavanje i otvorenost obrazovnog sistema svim učenicima. Inkluzivni proces razvija kapacitete škole kako bi se ona mogla prilagoditi svim svojim učenicima (Kranjčec Mlinarić i sar. 2016). Svaka škola stoga mora biti spremna prihvatiti učenike s teškoćama i učitelji moraju biti pripravnici na poučavanje te grupe učenika.

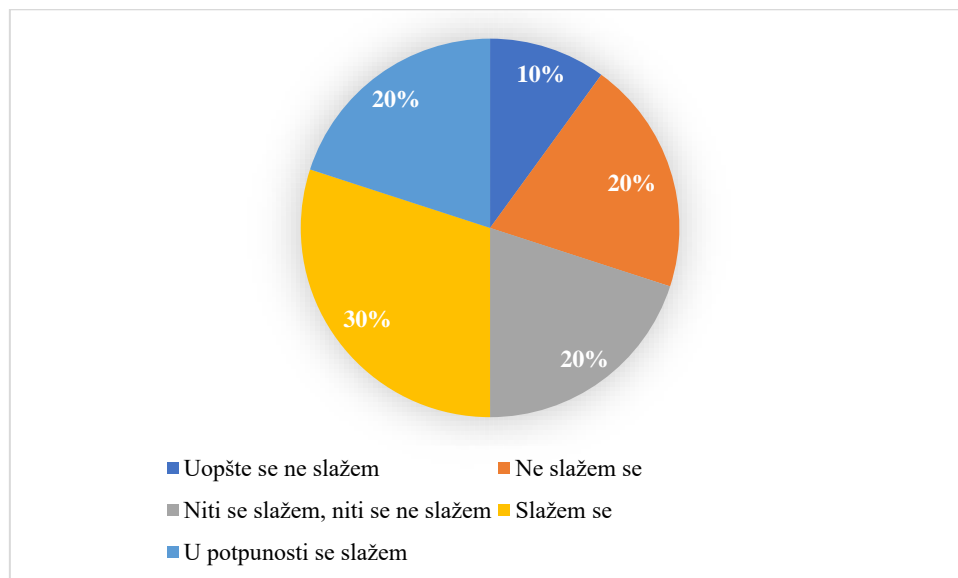
Analizirajući odgovore dobijene u anketi, a koji se odnose na segregaciju i diskriminaciju vidimo da njih samih nema u doslovnom smislu. Međutim, u smislu da nastavnici smatraju da djecu sa posebnim potrebama treba izdvojiti u posebne škole i da redovne škole nisu dobre za njih itekako postoji. Takav rezultat nije dobar i može se konstatovati da je negativan. Ne primjer, učesnici ankete su odgovorima na neke od tvrdnji iskazale da učenici s teškoćama ne predstavljaju smetnju u redovitom razredu te ne djeluju loše na uspjeh čitavog razreda, a ipak su mišljenja da uključivanje nije korisno za njihovo opšte napredovanje te da im redovne škole ne mogu pružiti adekvatno obrazovanje kao što to mogu specijalizovane škole. Dalje, smatraju da učenici s teškoćama ne nauče više u redovnim školama nego što bi naučili u specijaliziranim školama. Takvo razmišljanje vladalo je u ne tako dalekoj kad je nastao sistem specijalnog školstva te se pokazalo kako ta podjela na redovni i specijalni sistem obrazovanja ima segregacijski ishod jer su djeca s teškoćama na taj način socijalno izdvojena, etiketirana i diskriminirana (Zrilić i Brzoja, 2013). Kroz vrijeme dolazilo se do novih saznanja i poznato je kako je inkluzija kao najnoviji koncept prihvaćena i poželjna odlika svake odgojno-obrazovne ustanove. Naime, istraživanja u području inkluzije pokazuju da učitelji podržavaju inkluziju, ali rijetko prihvataju poučavati učenika s teškoćama (Scruggs i Mastropieri, 1996). Možda je ovo istraživanje, u odnosu na slična prethodna istraživanja, upravo primjer izrazito niskog nivoa davanja društveno poželjnih odgovora pa ga utoliko ne treba smatrati problematičnijim, no svakako je upozoravajući nivo ne/slaganja sa izdvojenim tvrdnjama. Dakle, rezultati koji su proizašli iz ovog istraživanja pokazali su da učitelji očigledno u postojećim okolnostima funkcioniranja redovitoga sistema vide brojne teškoće u provođenju inkluzije kakva bi ona idealno-tipski trebala biti te da imaju određeni otklon prema načinu na koji obrazovanje učenika s teškoćama trenutno funkcioniše. S obzirom na rezultate, prva hipoteza (H1) *se može odbaciti, ali se treba konstatovati da postoji niz problema u vezi percepcije inkluzije i njene važnosti.*



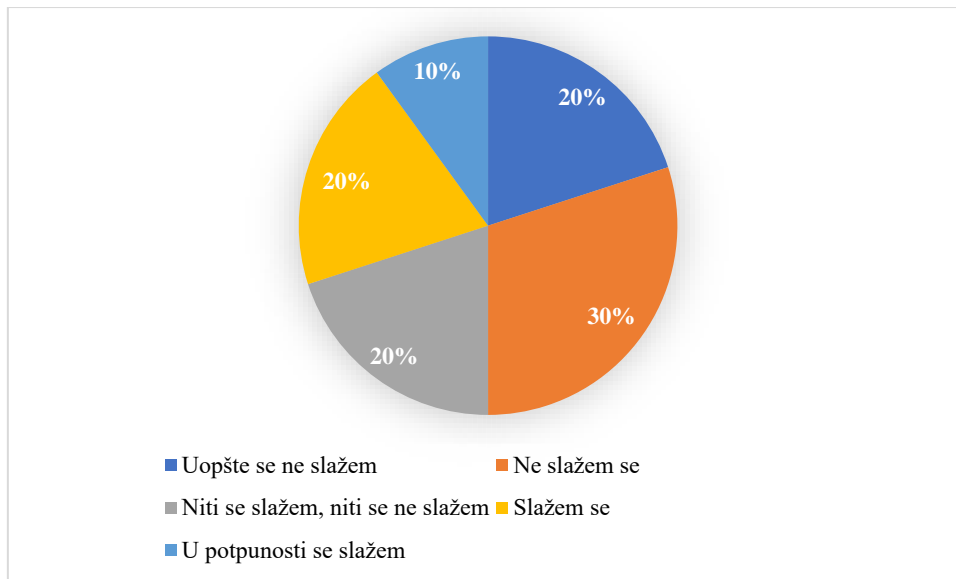
Ispitanice smatraju da je moguće pripremiti učenike u redovnoj školi da prijateljski prihvate učenika s teškoćama te da su po mnogim osobinama učenici s teškoćama i učenici bez teškoća jednaki. Također, ispitanice misle da neki učenici s teškoćama mogu imati bolji školski uspjeh od učenika bez teškoća. Iako se primjećuje pozitivan stav učitelja prema socijalizaciji učenika s teškoćama unutar redovne škole, kao i njihovo mišljenje da su učenici s teškoćama po mnogočemu jednaki svojim vršnjacima bez teškoća, takvi rezultati su kontradiktorni i zbunjujući jer uglavnom smatraju da bi bilo najbolje da učenici s teškoćama polaze škole koje osiguravaju posebne uslove odgoja i obrazovanja (specijalizovane škole). Najveće slaganje iskazano je kod pitanja da učenici s teškoćama za prijatelje mogu imati učenika s teškoćama, iako ne smatraju da je druženje s učenicima u redovitoj školi značajno korisnije od druženja s učenicima u specijalizovanim školama.

## 2.2 Hipoteza H2

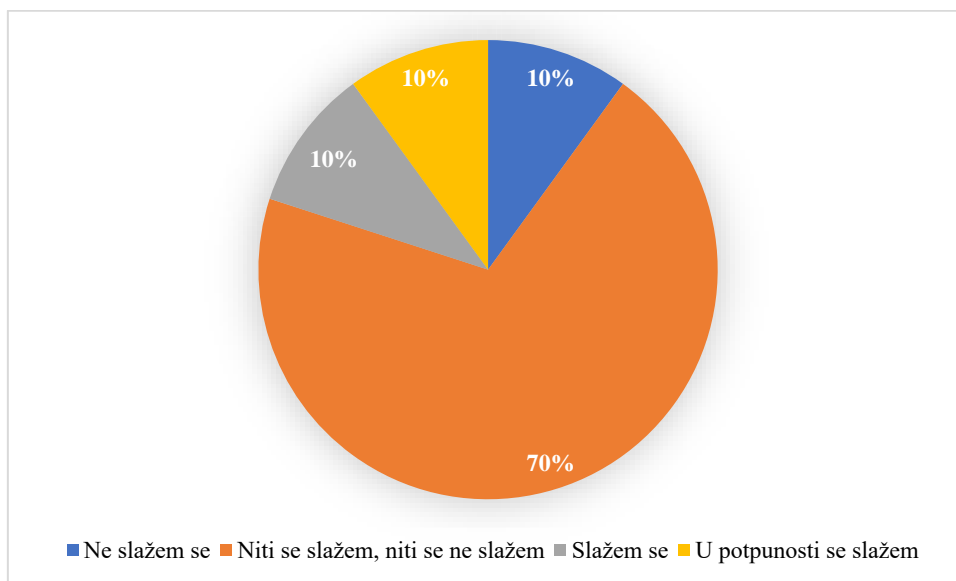
**Grafikon 20.** Učenicima s teškoćama u razvoju koji idu u redovnu školu nastavnici trebaju štošta progledati „kroz prste“



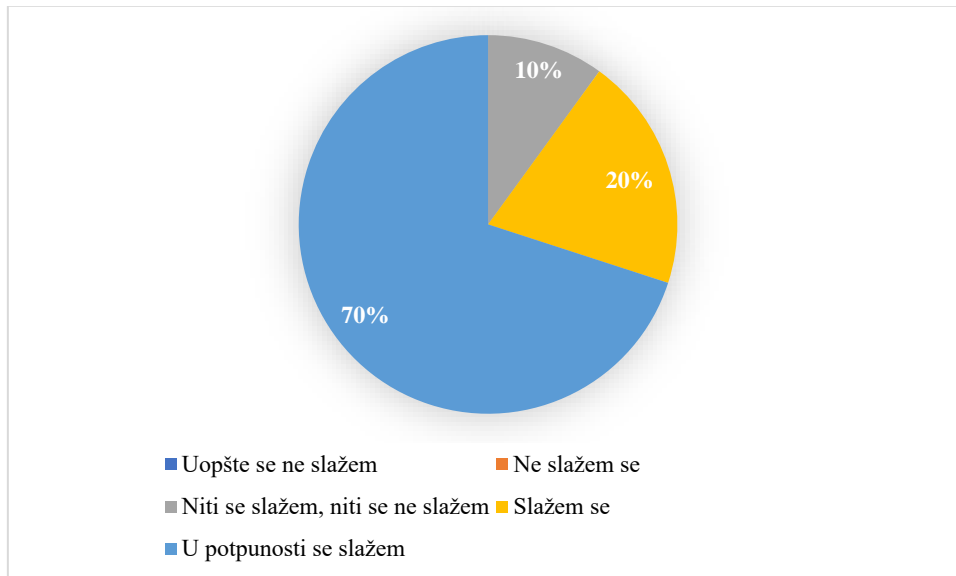
**Grafikon 21.** Redovnu školu moguće je u potpunosti prilagoditi za prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju.



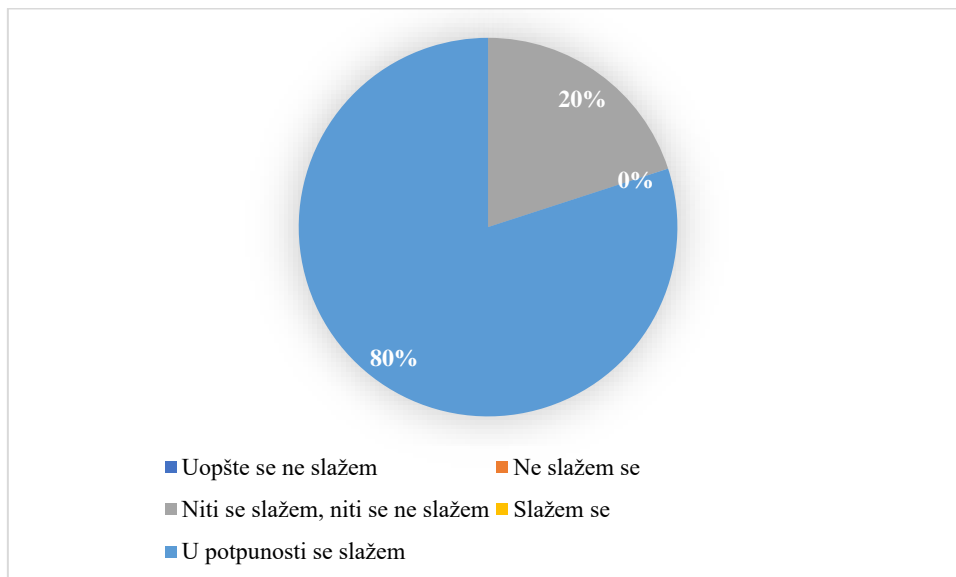
**Grafikon 22.** Smatram da nastavnici u mojoj školi mogu raditi s učenicima s teškoćama u razvoju uključenima u redovne razrede



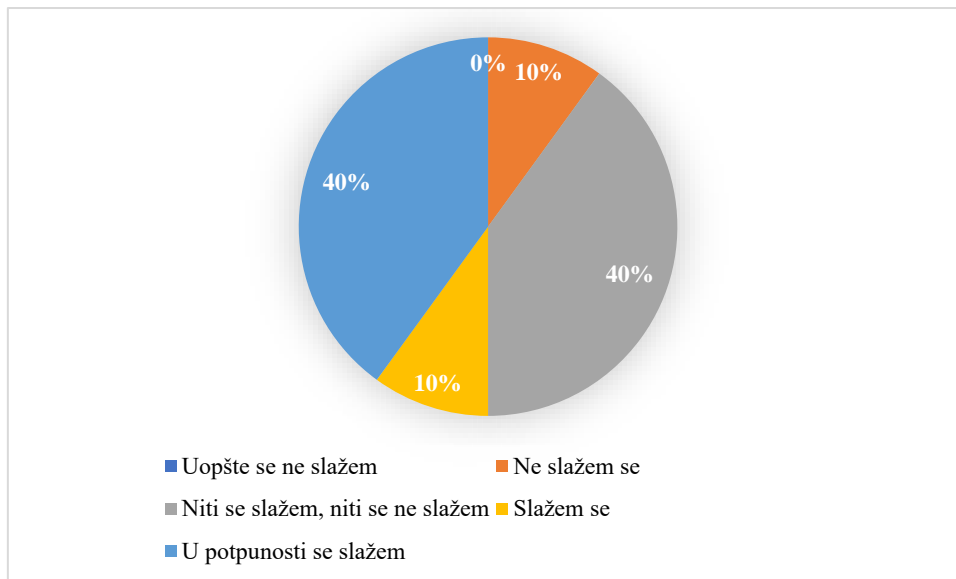
**Grafikon 23.** Za rad s učenicima s teškoćama u razvoju trebalo bi steći dodatno obrazovanje iz područja edukacijske-rehabilitacije



**Grafikon 24.** U redovne škole potrebno je uključiti stručnjake edukacijsko-rehabilitacijskog profila osposobljene za rad s učenicima s teškoćama u razvoju



**Grafikon 25.** Većina učenika s teškoćama u razvoju može u redovnim razredima redovne škole, uz osiguranje stručne pomoći stručnjaka edukacijsko rehabilitacijskog profila, uspješno svladati dio nastavnih programa, a dio u posebnim razrednim skupinama



Hipoteza H2 je glasila: Nastavnici u osnovnim školama trebaju dodatnu obuku i edukaciju za rad sa djecom koja imaju posebne potrebe.

Rezultati dobijeni istraživanjem uglavnom podržavaju ovu hipotezu.

U grafikonu 20. odmah dolazi do problema „gledanja kroz prste“ učenicima sa posebnim potrebama. Svakako da postoji potreba da se ta djeca dodatno pozitivno stimulišu i istaknu, ali je veće pitanje zašto je odgovoreno ranije da ta djeca mogu ostvariti iste ili bolje rezultate u odnosu na ostalu djecu.

Tvrđnja iz grafikona 22. koja je glasila „Smatram da učitelji u mojoj školi mogu raditi s učenicima s teškoćama u razvoju uključenima u redovne razrede“ dodatno dodaje sumornost na prethodna dva pitanja. 10% ispitanica ima čvrsto neslaganje, ali 70% njih se nalazi u toj „sivoj zoni“. Dakle, ovdje se suočavamo sa progledom da samo 20% ispitanica smatra da u njihovim školama rade učitelji koji mogu raditi sa učenicima s teškoćama u razredu. Suštinski, kako se i pokazuje do sada kroz rad, ovdje postoji izuzetan problem kadra. Još veći problem predstavlja grafikon 21. u kome je postavljena tvrdnja da je redovnu školu moguće u potpunosti prilagoditi za prihvatanje učenika s teškoćama u razvoju. Pola odgovora, dakle 50%, je bilo negativno, a 20% u „sivoj zoni“. To je izuzetno poražavajuće i za inkluziju djece sa posebnim potrebama veliki problem. Svega 30% ispitanika se složilo sa tvrdnjom. Ovaj rezultat može se

povezati s podacima jednog istraživanja o samopercepciji znanja pomoćnika u nastavi. Naime, podaci ukazuju na to da sudionici koji nisu prošli edukaciju za pomoćnika u nastavi svoje znanje procjenjuju većim nego što ono zaista jest. „Ovo saznanje pronalazi uporište u istraživanjima metakognicije i tzv. iluzije o znanju“ (Jurković i sar. 2020). Istraživanja su dokazala da se ljudi prilikom procjene vlastitog znanja često precjenjuju. Ovakvo zapažanje može se, osim na pomoćnike u nastavi, primijeniti i na učitelje.

Na pitanje „Za rad s učenicima s teškoćama u razvoju trebalo bi steći dodatno obrazovanje iz područja edukacijske-rehabilitacije“ u grafikonu 23. odgovoreno je u 90% slučajeva potvrdno, što dodatno učvršćuje ranije postavljenu tvrdnju da postoji problem sa učiteljskim kadrom i njihovom osposobljenošću za rad sa djecom koja imaju posebne potrebe. Naime, ispitanice smatraju kolege nekompetentnima za rad s djecom s teškoćama i prema ovome rezultatu ipak njih čak 90% smatra da je za rad s učenicima s teškoćama potrebno steći dodatno edukacijsko-rehabilitacijsko obrazovanje. Istraživanja su pokazala da učitelji i srodno osoblje podrške vjeruju da su slabo pripremljeni za rad s učenicima s teškoćama u inkluzivnom okruženju (Scruggs i Mastropieri, 19969. Iz tog razloga važno je učiteljima osigurati programe podrške što se tiče izobrazbe i praktične pomoći u svakodnevnom radu (Bouillet i Bijedić, 2007).

Na grafikonu 24. na tvrdnju „U redovne škole potrebno je uključiti stručnjake edukacijsko-rehabilitacijskog profila osposobljene za rad s učenicima s teškoćama u razvoju“ pozitivno je odgovorilo 90% ispitanica.

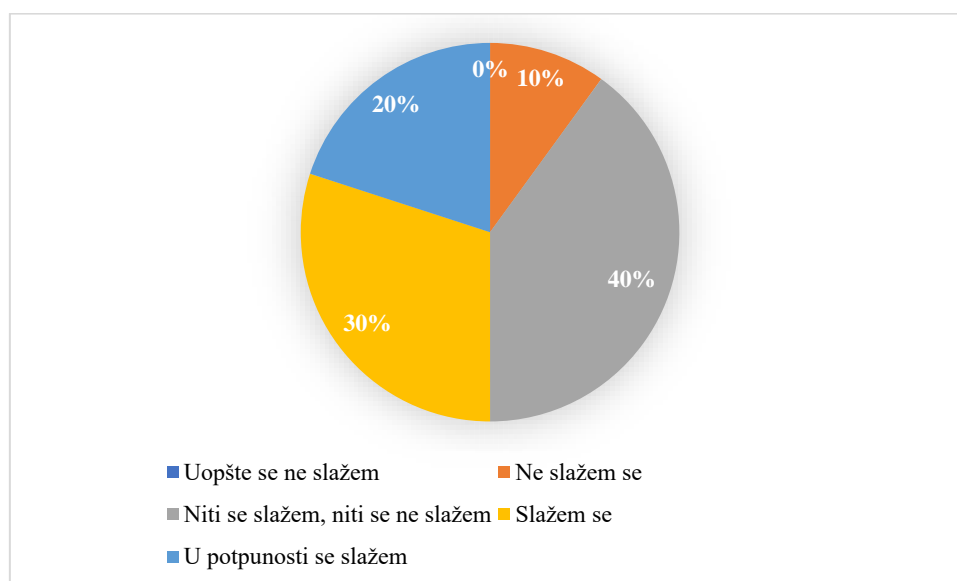
Grafikon 25. prikazuje rezultate za tvrdnju „Većina učenika s teškoćama u razvoju može u redovnim razredima redovne škole, uz osiguranje stručne pomoći stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, uspješno svladati dio nastavnih programa, a dio u posebnim razrednim skupinama“ i u tom slučaju 50% ispitanica je odgovorilo pozitivno, dok je ostatak uglavnom neutralan 40% i negativan 10%.

Rezultati koji se odnose na zadnju hipotezu (H2) pokazali su da ispitanice smatraju da ne mogu ili na vrlo težak način mogu na odgovarajući način raditi s učenicima s teškoćama. Takođe, misle da je za rad s učenicima s teškoćama potrebno imati dodatno edukacijsko-rehabilitacijsko obrazovanje te da je potrebno za rad s tom grupom učenika uključiti edukacijske rehabilitatore u redovne škole. Poznata su istraživanja u kojima su rezultati pokazali da učitelji podržavaju inkluziju, međutim nemaju dovoljno kompetencija za rad s djecom s teškoćama (Karamatić Brčić, 2013). U ovom magistarskom radu rezultati su suprotstavljeni; ispitanice se ne osjećaju kompetentnima za rad s tom grupom djece i spremne su za suradnju na tu temu no u isto vrijeme

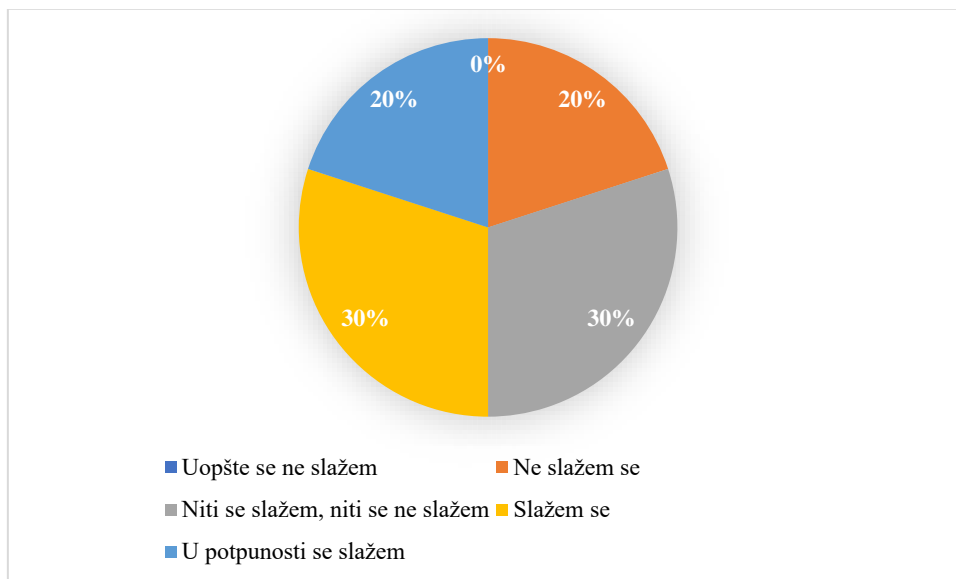
misle da bi bilo najbolje da učenici s teškoćama polaze škole koje osiguravaju posebne uslove odgoja i obrazovanja (specijalizovane škole). Razlozi ovim nelogičnostima nisu poznati no neka od ranijih istraživanja utvrdila su činioce koji mogu uticati na stavove, a to su: pol, dob, radni staž, studijski program i trajni profesionalni razvoj, kao i stepen i vrsta teškoće (Scruggs i Mastropieri, 1996). Takođe, već spomenuta „iluzija o znanju“ može biti razlog ovako visokom postotku slaganja s tvrdnjom koja se odnosi na kompetencije. Dakle, osobe koje nisu prošle edukaciju koja se tiče učenika s teškoćama, procjenjuju svoje znanje i kompetencije u radu s njima većima nego što to one zaista jesu (Jurković i sar., 2020). S obzirom na rezultate, može se zaključiti kako je hipoteza (H2) koja glasi: „Nastavnici u osnovnim školama trebaju dodatnu obuku i edukaciju za rad sa djecom koja imaju posebne potrebe“ **potvrđena**.

### 2.3 Hipoteza H3.

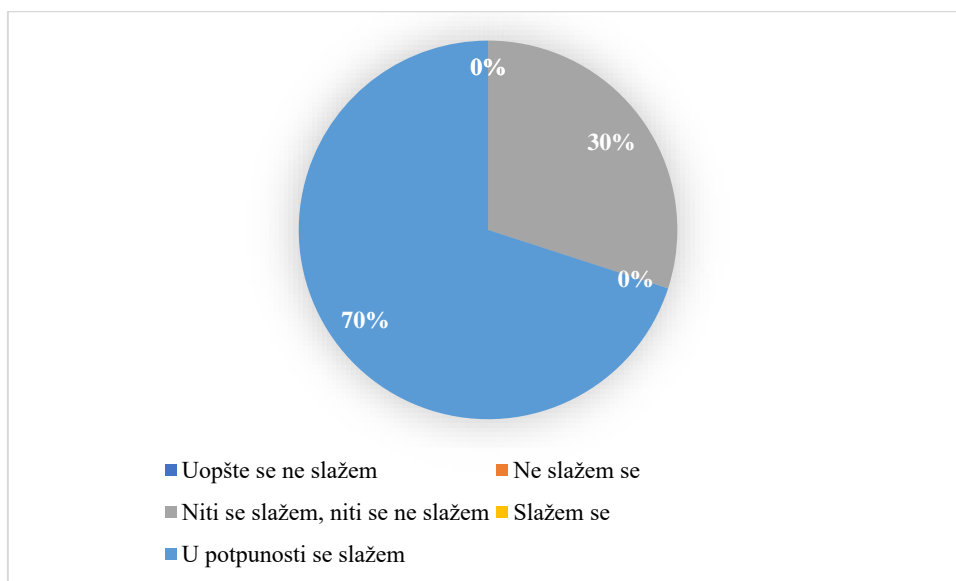
**Grafikon 26.** Roditelji djece s posebnim potrebama imaju teškoće u ohrabrivanju djece na redovno pohađanje škole



**Grafikon 27.** Roditelji djece s posebnim potrebama iznose probleme školi u kojoj dijete pohađa nastavu



**Grafikon 28.** Škola/nastavnici nastoje da uvažavaju probleme koje roditelji iznose i da ih eliminišu



Hipoteza H3 je glasila: Roditelji imaju probleme u ohrabrivanju djece sa posebnim potrebama za učešće i uključenost u nastavi.

Treća hipoteza dokazana je odmah odgovorima iznijetim u grafikonu 26. gdje je 50% ispitanica odmah potvrdilo da roditelji imaju problema u stimulisanju djece sa posebnim potrebama i njihovom uključenju u redovne škole. Ovaj problem je veoma slojevit, do te mjere slojevit da bi možda zahtijevao i posebnu studiju. U svakom slučaju, to je loš rezultat i izuzetno demoralizirajući za inkluziju.

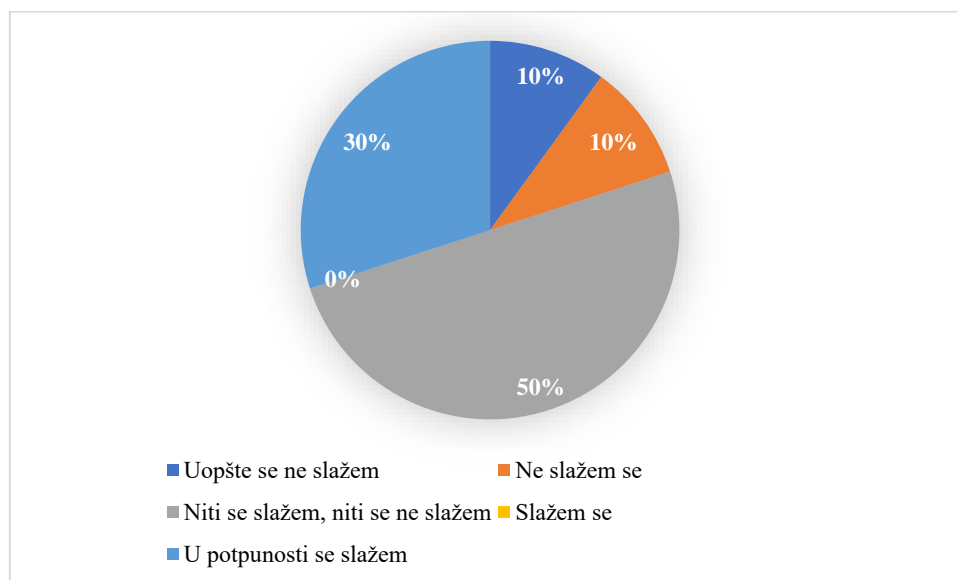
Grafikon 27. produbljuje problem i rezultati u njemu govore da praktično 50% roditelja ne iznosi svoje probleme u školi (a 50% da), a koji su vezani za probleme stimulisanja i poticanja djece za pohađanje te iste škole. To je najuže naslanje na samoocjenu i ocjenu kolega u kojoj je vidljivo da učiteljij smatraju da nisu dovoljno osposobljeni za rad sa djecom koja imaju posebne potrebe. Dakle, ovaj rezultat bi se mogao nasloniti na to.

U grafikonu 28. prikazan je rezultat za tvrdnju „Škola/nastavnici nastoje da uvažavaju probleme koje roditelji iznose i da ih eliminišu“ i pozitivno je odgovorilo 70% ispitanica, dok se 30% nalazi u „sivoj zoni“. U svakom slučaju rezultat je pozitivan i ohrabrujući, mada i neočekivan jer bi škola trebala apsolutno i bez ikakvih opravdanja reagovati odlučno i u svakom slučaju i uvijek do kraja.

Sumirajući sve, postavljena hipoteza H3 *se može smatrati potvrđenom.*

#### 2.4 Hipoteza H4

**Grafikon 29.** Nevladine organizacije se značajno uključuju u pomoć obrazovanja i inkluzije djece sa posebnim potrebama





Hipoteza H4 je glasila: Veliki doprinos uključenosti djece sa posebnim potrebama u proces socijalizacije i obrazovanja imaju nevladine organizacije.

Iz grafikona 29. vidimo da je se sa ovom tvrdnjom saglasilo svega 30% ispitanica, tako da se ova hipoteza ima *odbaciti*.

## 6. DISKUSIJA SA ZAKLJUČKOM

Ovo istraživanje tretira stavove učitelja o uključenosti učenika sa posebnim potrebama u redovne osnovne škole te njihove kvalifikacije za inkluzivnu praksu. Ovo istraživanje pokušalo je dati odgovor na pitanje kako učitelji gledaju na inkluziju, smatraju li je važnom, kako gledaju na svoje kompetencije, da li smatraju da postoji segregacija i diskriminacija djece sa posebnim potrebama i sl.

*Prva peta i šesta hipoteza tvrdile su sljedeće:*

*Osobe sa posebnim potrebama imaju značajan problem sa tehničkim uslovima za njihovu inkluziju, te su izložene segregaciji i diskriminaciji u osnovnom obrazovanju i zajednici.*

*Kao sredstva na raspolaganju za unaprijeđenje uključenosti osoba sa posebnim potrebama uglavnom se razmatraju česta druženja, bolji rad sa djecom i specijalne škole za djecu sa posebnim potrebama.*

*Socijalna uključenost djece sa posebnim potrebama nema željeni efekat i mora se raditi na unaprijeđenju.*

U potvrđivanju ili odbacivanju te hipoteze propitani su mnogi drugi stavovi učitelja koji su interesantni za istraživanje, a koji se prevashodno odnose na pitanje potrebe da djeca koja imaju posebne potrebe trebaju pohađati specijalne škole. Tu se pojavio značajan rezultat koji pokazuje da su učiteljice stava da bi djeca sa posebnim potrebama trebala pohađati specijalizovane škole koje imaju posebne uslove odgoja i obrazovanja. Pored toga učiteljice smatraju da uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovno obrazovanje nije uopšte u interesu te djece i nije optimalno za njihovo opšte napredovanje, te da ne mogu više naučiti u redovnom školi nego u specijalizovanoj školi. Zašto su ispitanice iznijele takve stavove može se diskutovati svakako, ali su u svakom slučaju takvi stavovi iznenađujući i zabrinjavajući. Međutim, treba sagledati sveukupnu sliku društva, pa na poslijetku i sistema obrazovanja koji se nažalost urušava i razumjeti i stavove učiteljica. Treba razumjeti i poziciju ovako malog broja odgovora. Postoji značajna vjerovatnoća da se one osjećaju obeshrabreno i da nisu motivisane za rad uopšte jer izostaje podrška. Učitelji u školama su često propušteni sami sebi, posebno oni koji rade sa djecom koja su u posebnoj potrebi. U tom smislu izostaje i njihova realizacija, jer da bi učitelj mogao da ostvari zadatak inkluzije za djecu sa posebnim potrebama važno da je da ima podršku od sistema i same škole (organizacije), materijalna sredstva, stručnu

pomoć i sl. Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) su baš u tom pravcu vodili istraživanje i ustanovili da loša materijalna opremljenost, nedostatak stručnih saradnika te velik broj djece u razrednim odjeljenjima glavni uzroci loših stavova učitelja prema inkluziji; učitelji iskazuju zabrinutost u smislu negativnih efekata uključivanja učenika s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sistem, poput dodatnog opterećenja i obaveza te mogućnosti pogoršanja razrednih rezultata

Nevjerovatno je veliki broj razloga za negativne stavove prema inkluziji u redovnim školama. Ipak, nakon toliko godina koje su prošle od prvih istraživanja vezanih za inkluziju i prvih aktivnosti provedenih na tom planu, važno držati kontinuitet rada u pravcu afirmacije redovnih škola da sebe i svoje uslove prilagođavaju djeci sa posebnim potrebama, te zahtijevima koje su pred njih postavljene od inkluzivne prakse. Iako je obrazovna inkluzija izuzetno važna, ona nije jedina inkluzija u društvu i zato je vrlo važno da je istraživanje pokazalo da nema diskriminacije i segregacije same djece, a da ona nemaju negativna iskustva sa svojim vršnjacima. S toga je potreba za njegom i ispunjenjem inkluzije vrlo važna. Rezultati u ovoj kategoriji pokazali su da učitelji smatraju da je moguće pripremiti učenike u razrednom odjelu da prijateljski prihvate učenika s teškoćama no misle da je učenicima s teškoćama korisnija socijalizacija s učenicima koji pohađaju specijaliziranu školu. Istraživanja su pokazala da će odnosi među učenicima biti interaktivni i uvažavajući ukoliko se učenici bez teškoća na primjeren način pripreme da prihvate učenika s teškoćama

Dalje, druga hipoteza druga hipoteza je pretpostavljala da postoji potreba za osposobljavanjem učitelja u školama i većoj uključenosti stručnih lica i ona je *potvrđena* kako se to vidi u ranijem tekstu. Schnorr, Black i Davern (2000), ali i drugi autori ističu da postoji značajna uloga i doprinos djece koja nemaju teškoće u razvoju za djecu koja imaju teškoće u razvoju jer na njih djeluju motivaciono, ohrabrujuće i daju im primjer ponašanja. Učenik s teškoćama unutar redovitog razreda usvaja socijalne vještine, a neke od njih su: aktivno slušanje, primjerena neverbalna komunikacija, vještine nenasilnog rješavanja sukoba, tehnika rješavanja problema i tehnika donošenja odluka. Za razvijanje tih vještina nužno je da je učenik s teškoćama u interakciji sa svojim vršnjacima. Uloga vršnjaka važna je u procesu stjecanja socijalnih kompetencija. Podrška vršnjaka omogućava djeci sa posebnim potrebama sticanje životnih i društvenih vještina, samoemocionalni razvoj, razvoj komunikacije, razvijanje osjećaja samopoštovanja i sl. Za naše istraživanje važno je da je ono pokazalo da djeca koja imaju poteškoće u razvoju ne ometaju postignuća drugih učenika sa normalnim razvojem i o tome su govorili i Špelić i sar. (2013). Iz svih pomenutih razloga može se sumirati da je podrška vršnjaka za vršnjake sa posebnim potrebama od izuzetne važnosti u razvoju njihovih

kompetencija i to doprinosi njihovom emocionalnom rastu i razvoju i aktivnijeg učestvovanja u nastavnom procesu, ali i društvu.

Što se tiče kompetencija učitelja za kvalitetno provođenje inkluzije učitelji smatraju da ne mogu ili teško mogu na odgovarajući način raditi s učenicima s teškoćama, te da su spremni saradivati s ostalim stručnjacima kada se radi o učenicima s teškoćama. Pored toga smatraju i da je potrebno njihovo bolje osposobljavanje i veće prisustvo stručnjaka za inkluziju u školama. To može biti jedan od vodećih razloga zašto je došlo do stava učitelja da se djeca sa posebnim potrebama trebaju upućivati u specijalizovane škole i da bi to znatno bolje uticalo na njih nego redovne škole. Ovakvi rezulteti nisu bili očekivani. Suštinski, mnogo njih smatra da je za rad s takvim učenicima potrebno dodatno edukacijsko-rehabilitacijsko obrazovanje te da je potrebno uključiti i edukacijske rehabilitatore osposobljene za rad s učenicima s teškoćama. Prethodna istraživanja pokazala su da učitelji ističu potrebu za edukacijsko-rehabilitacijskom podrškom i dodatnim edukacijama (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016).

Autori poput Wilsona i Bedforda (2008) kroz njihova istraživanja govore da je za učitelje koji imaju odnos sa djecom koja su sa posebnim potrebama, a koji nisu sigurni u svoje kompetencije, dobro obezbijediti pomoćnog učitelja ili nastavnika kao jedan oblik pomoću u realizovanju nastave. Naravno, pored toga potrebno je uložiti i više sredstava, truda i odricanja kako bi takva vrsta pomoći dala rezultate.

Prema rezultatima istraživanja postoji mnogo prostora za poboljšanje i sveukupan rad na poboljšanjima unutar redovnog sistema obrazovanja ili barem navedeniš škola koje su zahvaćene ustraživanjem. Prevažodno je potrebno veće uključenje učitelja u istraživanja ovakvog tipa kako bi se mogli skupiti vkonkretniji podaci i dobiti vjerodostojniji rezultati. Pored toga, promjena počinje i promjenom negativnih stavova u pozitivne, a do toga se dolazi kroz dodatno osposobljavanje učitelja, njihovo obrazovanje, razvoj i rad. Stučno usavršavanje bi bilo ključ. Postoji pozitivna povezanost stavova učitelja o poučavanju uopšteno i spremnosti na učestvovanje u stručnom usavršavanju (Stančić, 1988) te da dobar program obrazovanja učitelja o toleranciji može povećati njihovo prihvaćanje i poštivanje različitosti (Bouillet i Bukvić, 2015).

Istraživanje je pokazalo i da roditelji imaju problema u motivaciji djeca sa posebnim potrebama glede njihovog uključenja u redovne nastavne aktivnosti, te da njihovo problemi po pitanju toga i nisu u potpunosti prepoznati u školama...ili tačnije jesu, ali ne dovoljno.

Istraživanje unutar ovog magistarskog rada donijelo je nove spoznaje o stavovima i mišljenjima učitelja redovitih osnovnih škola i može služiti kao temelj za mnoga druga istraživanja koja se tiču ove teme. S obzirom da su rezultati ovog istraživanja poražavajući u nekoliko aspekata, ova tema mogla bi se produbiti u više smjerova, na primjer, kvalitativnim istraživanjem pomoću kojeg bi se detaljno specificirali razlozi izraženije negativnih odgovora u ovome istraživanju stavova učitelja o inkluziji učenika s teškoćama u redovne škole.

## 7. LITERATURA

1. Arnold, P., Chapman, M. (1992). Self-esteem, aspirations, and expectations of adolescents with physical disability. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 34: str. 97-102,
2. Arsenović-Pavlović, M., Eškirović, B., Jablan, B. (2005). Mišljenje nastavnika specijalnihškola o svom položaju i promenama u školi.
3. Babić, I. (1999). *Porodično pravo*. Beograd: Službeni glasnik,
4. Barnes, C., Mercer, G. (2003). *Disability*. Cambridge: The Polity Press,
5. Beirne-Smith, M., Ittenbach, R. F., Patton, J. R. (2002). *Mental Retardation (6th ed.)*. New Jersey: Merrill Prentice Hall,
6. Bouillet, D., Bijedić, M. (2007). Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. *Educational sciences Vol.9 No.2 (14)*, str. 113-132,
7. Brojčin, B. (2008). *Stavovi dece tipičnog razvoja prema vršnjacima s intelektualnom ometenošću*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
8. Byers, R., Rose, R. (2004). *Planning the Curriculumfor Children With Special Educational Needs*. London: David Fulton Publishers,
9. Dimoski S. (2009). *Autoritarnost kao prediktor negativnih stavova prema osobama sa ometenošću*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
10. Dimoski S. (2012). *Psihoanalitička tumačenja predrasuda sa osvrtom na predrasude prema osobama sa ometenošću. Specijalna edukacija i rehabilitacija. Vol. 11, br. 4: str. 605- 623,*
11. Dimoski, S. (2010). *Značaj empirijskih istraživanja socijalnih stavova u planiranju društvene brige prema osobama sa ometenošću*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
12. Dimoski, S. (2011). *Stavovi prema osobama oštećenog sluha i faktori koji ih određuju*. Beograd. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
13. Farrell, P., Ainscow, M. (2002). *Making Special Education Inclusive: from Research to Practice*. London: David FultonPublishers,
14. Feiler, J., Porter, J., Martin, S,. (2012). *The use and usefulness of a parentquestionnaire to help schools identify disability*. Bristol: University of Bristol,

15. Flook, L. (2019). *Four Ways Schools Can Support the Whole Child*. Greater Good. Berkeley: Berkeley University Press,
16. Gidens, E. (2005). *Sociologija*. Ekonomski fakultet: Beograd,
17. Gmaz, M. (2004). *Stavovi nastavnika redovnih i specijalnih škola prema inkluziji dece sa posebnim potrebama u redovne škole (diplomski rad)*. Beograd: Filozofski fakultet,
18. Golubović, S. (2014) *Smetnje i poremećaji kod dece ometene u razvoju*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
19. Hanak, N., Dragojević, N. (2002). Socijalni stavovi prema osobama ometenim u razvoju. Beograd: *Istraživanja u defektologiji, br. 1, str. 13-22*
20. Havelka, N., Kuzmanović, B., Popadić, D. (1998). *Metode i tehnike socijalnopsiholoških istraživanja*. Beograd: Društvo psihologa Srbije,
21. Hrnjica, S. (1990). *Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti*. Beograd: Naučna knjiga,
22. Hrnjica, S. (2011). *Roditeljstvo dece sa ometenošću*. Beograd: Familija,
23. Ilić, Z., Žunić-Pavlović, V., Jugović, A., Radić-Šestić, M., Jovanić, G. (2005). *Smetnje i poremećaji u socijalnom razvoju i ponašanju kod dece mlađeg školskog uzrasta*. Beograd. Defektološki fakultet
24. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49 (2), str. 139 – 157,*
25. Jugović, A. (2007). Izvan granica društva: marginalizacija, socijalna isključenost imarginalne grupe. *Socijalna misao, 53: str. 31-66,*
26. Jugović, A. (2008). Stigmatizacija kao društveni proces. *Temida, 2/11: str. 5-19.*
27. Jurković, D., Penić Jurković, A., Maglić, I. (2020). Autizam i samopercepcija znanja pomoćnika u nastavi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 56 (2), str. 132 – 153,*
28. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina, 8 (1), str. 39 – 47,*
29. King. G. A., Shultz. I. Z., Steel. K., Gilpin. M., Cathers. T. (1993). Self-Evaluation and Self Concept of Adolescents With Physical Disabilities. *American Journal of Occupational Therapy . 47 ( 2): str. 132-140,*
30. Kiš-Glavaš, L., Nikolić, B., Igrić, Lj. (1997). Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja Vol. 33., br. 1, str. 63-75,*

31. Kluwin, T. N., Stinson, M.S., Colarossi, G. M. (2002). Social Processes and Outcomes of In-School Contact Between Deaf and Hearing Peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 7(3): str. 200-213,
32. Koković, D. (2009). *Društvo i obrazovni kapital*. Novi Sad: Mediterran Publishing,
33. Kovačević, J., Radovanović, I. (2006). Pripremljenost nastavnika redovnih školaza inkluzivno obrazovanje. *Beograd, Beogradska defektološka škola. br. 3: str. 125-136*,
34. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu, 65 (Tematski broj), str. 233 – 247*,
35. Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the Effectiveness on Inclusive Education/ Mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77: str. 1-24*,
36. Lutz, B. J., Bowers, B. J. (2003). Understanding how disability is defined and conceptualized in the literature. *Rehabilitation Nursing, 28 (3): str. 74-78*,
37. Ljubić, M., Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revijaza rehabilitacijska istraživanja, Vol 39, br.2, str. 129-136*,
38. Magill-Evans, J., Restall, G. (1991). Self-esteem of persons with cerebral palsy: From adolescence to adulthood. *American Journal of Occupational Therapy, 45: str. 819-825*,
39. Margalit, M., Marion, M. (1983). The Attitudes of Israeli Adolescents Toward Handicapped People. *International Journal of Disability, Development and Education, Volume 30, Issue 3, str. 195– 200*,
40. Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu, 67 (2), str. 265 – 284*,
41. Matejić-Đuričić, Z., Đuričić, M. (2007). *Socijalni stavovi studenata prema ometenima*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
42. Mišković, M. (2013). Ka sociološkom utemeljenju inkluzivnog obrazovanja. *Krugovi detinjstva1, str. 7-14*,
43. Nikolaraizi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G. (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), str. 101-119*.



44. Nikolić, G. (2009). *Znakovni jezik i njegov značaj za razvoj dece oštećenog sluha*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja,
45. Nikolić, G. (2014). *Teorija i praksa obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju*. Sombor: Pedagoški fakultet.
46. Nikolić, G., Popović Z. (2013). Ispitivanje akademskih postignuća učenika u školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje, 1, str. 25-39*,
47. NVO Veliki i mali (2003). *Drugačiji među vršnjacima*. Pančevo: I.S.P.O.D,
48. Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. London: Macmillan,
49. Radić-Šestić, M., Milovanović Dobrota, B., Radovanović, V. (2012.) Odnos društva prema osobama sa ometenošću. *Sociološki pregled. XLVI, no. 4: str. 561–582*,
50. Radoman, V. (1995). Empirijsko istraživanje stavova prema različitim hendikepima naročito prema gluvoći i gluvima. *Beograd: Defektološka teorija i praksa 1, str. 106-114*,
51. Radoman, V. (2003). *Specifičnosti položaja osoba sa invaliditetom i mogućnosti psihosocijalne podrške*. Beograd: Centar za unapređenje pravnih studija,
52. Radoman, V. (2008). Potencijali i prepreke inkluzivnog obrazovanja u Srbiji. *Zagreb: S Vama, Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci sa posebnim potrebama: str. 33-36*,
53. Radovanović, D. (2006). *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
54. Ristić, D. (2009). Obrazovanje za sve ili obrazovanje za svakoga. *Sociološki pregled. XLIII (4): str. 593-598*.
55. Rogosch, F. A., Newcomb, A. F. (1989). Children's perceptions of peer reputations among peers. *Child Development, 60, str. 597-610*,
56. Schnorr, R., Black., Davern, L. (2000, March). Restructuring high schools to include all students: Lessons learned. *High School Magazine, 7(7), str. 10-15*,
57. Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children, 63(1), str. 59–74*,
58. Stančić, M., Stanisavljević-Petrović, Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija. Vol.12(3): str. 353-369*,

59. Stančić, Z. (1988). *Sociometrijski položaj učenika usporenog kognitivnog razvoja i neke njegove hipotetičke determinante*, Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu,
60. Stanisavljević-Petrović Z., Stančić M. (2010). Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa decom sa posebnim potrebama. *Pedagogija*. Vol. 65, (3): str. 451-461,
61. Stanković-Đorđević, M. (2007). Stavovi vaspitača o vaspitno-obrazovnom radu sa decom sa razvojnim smetnjama. *Pedagogija*. vol. 62, br. 1: str. 70-79,
62. Stanojević, B., Ilić, M. (2010). *Inkluzivno visoko obrazovanje u Jugoistočnoj Evropi*. Beograd: Udruženje sudenata sa hendikepom,
63. Stjepanović, S. (2011). *Prava djeteta*. Istočno Sarajevo: Pravni fakultet,
64. Stojković, I., Eminović, F., Dimoski, S., Grbović, A., Nikić, R., (2011). Pojam o sebi slabovidnih adolescenata i njihovih vršnjaka neoštećenog vida. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, Vol.10, (3): str. 467-479,
65. Subotić, S. (2010). Struktura stavova prema inkluziji i sindrom izgaranja na poslu kod prosvjetnih radnika u Republici Srpskoj: pilot studija. *Primenjena psihologija*, 2: str. 155-174,
66. Špelić, A., Zuliani, Đ., Milošević, I. (2013). Prosocijalnost i empatija u kontekstu integracijskih razreda. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (1), str. 135 – 150,
67. Tomanović, S. (2004). *Sociologija detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva,
68. Tregaskis, C. (2004). *Constructions of disability. Researching the interface: Theories on the construction of disability*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group,
69. UNICEF (2009). *Izveštaj o rezultatima istraživanja stavova javnog mnjenja o društvenoj inkluziji dece sa smetnjama u razvoju*. Beograd: UNICEF,
70. United Nations (2016). *Identifying social inclusion and exclusion*. London: United Nations,
71. Vučinić, V., Stanimirović, D., Anđelković, M., Eškirović, B. (2013). Socijalna interakcija dece sa oštećenjem vida: rizični i zaštitni faktori. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. Vol. 12, (2) : str. 241-264,
72. Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 38(1): str. 190-204,

73. Wilson, E., Bedford, D. (2008) New partnerships for learning Teachers and teaching assistants working together in schools—The way forward. *Journal of Education for Teaching*, 34, str. 56-81,
74. Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8 (1), str. 141 – 153.

<b>UNIVERZITET U SARAJEVU – Upisati naziv fakulteta/akademije</b>	<b>Obrazac SP1</b>
<b>OBRAZAC za provjeru kompletnosti prijedloga elaborata studijskog programa</b>	Stranica <b>64</b> od <b>68</b>

Naziv odsjeka i/ili katedre: Socijalni rad  
 Predmet: \_\_\_\_\_

### IZJAVA O AUTENTIČNOSTI RADOVA

Ime i prezime: Šejla Salković  
 Naslov rada: Socijalna uključenost osoba sa posebnim potrebama u osnovnom obrazovanju na području kantona Sarajevo  
 Vrsta rada: Završni magistarski rad  
 Broj stranica: 64

Potvrđujem:

- da sam pročitao/la dokumente koji se odnose na plagijarizam, kako je to definirano Statutom Univerziteta u Sarajevu, Etičkim kodeksom Univerziteta u Sarajevu i pravilima studiranja koja se odnose na I i II ciklus studija, integrirani studijski program I i II ciklusa i III ciklus studija na Univerzitetu u Sarajevu, kao i uputama o plagijarizmu navedenim na web stranici Univerziteta u Sarajevu;
- da sam svjestan/na univerzitetskih disciplinskih pravila koja se tiču plagijarizma;
- da je rad koji predajem potpuno moj, samostalni rad, osim u dijelovima gdje je to naznačeno;
- da rad nije predat, u cjelini ili djelimično, za stjecanje zvanja na Univerzitetu u Sarajevu ili nekoj drugoj visokoškolskoj ustanovi;
- da sam jasno naznačio/la prisustvo citiranog ili parafraziranog materijala i da sam se referirao/la na sve izvore;
- da sam dosljedno naveo/la korištene i citirane izvore ili bibliografiju po nekom od preporučenih stilova citiranja, sa navođenjem potpune reference koja obuhvata potpuni bibliografski opis korištenog i citiranog izvora;
- da sam odgovarajuće naznačio/la svaku pomoć koju sam dobio/la pored pomoći mentora/ice i akademskih tutora/ica.

Mjesto, datum

Potpis

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_