

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И  
РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

Андријана Б. Бакоч

**АКАДЕМСКИ И СОЦИЈАЛНИ ИСХОДИ  
ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА КОД  
УЧЕНИКА ТИПИЧНОГ РАЗВОЈА**

докторска дисертација

Београд, 2022.

UNIVERSITY OF BELGRADE  
FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

Andrijana B. Bakoc

**ACADEMIC AND SOCIAL OUTCOMES OF  
INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS  
WITH TYPICAL DEVELOPMENT**

PhD THESIS

BELGRADE, 2022

**Ментор:** Др Бранислав Бројчин, редовни професор, Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

**Чланови комисије:**

Др Ненад Глумбић, редовни професор, Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Др Слободан Банковић, доцент, Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Др Шпела Голубовић, редовни професор, Универзитет у Новом Саду – Медицински факултет

Датум одбране: \_\_\_\_\_

*Захваљујем се свом ментору, проф. др Браниславу Бројчину, на несебично пренесеном знању, савјетима и подрици приликом израде овог рада.*

*Неизмјерну захвалност дугујем својој породици, супругу и дјеци, на разумијевању, стрпљењу и тиме што су представљали највећу мотивацију од почетка израде ове дисертације.*

## АКАДЕМСКИ И СОЦИЈАЛНИ ИСХОДИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА КОД УЧЕНИКА ТИПИЧНОГ РАЗВОЈА

### Сажетак

Циљ овог рада био је да утврди академске и социјалне исходе инклузивног образовања ученика типичног развоја на простору Републике Српске, као и да утврди однос тих исхода с карактеристикама школе, наставника, али и директора и педагошко-психолошке службе.

Узорком истраживања обухваћен је 331 ученик, од трећег до петог разреда из 18 одјељења у оквиру редовних основних школа. Узорак је подијељен на два подузорка – испитанике који похађају одјељења у којима има ученика с интелектуалном ометеношћу и испитанике који похађају одјељења у којима нема ученика с ометеношћу.

За процјену зависних варијабли кориштени су сљедећи инструменти: *Пибоди тест индивидуалних постигнућа*, *Чедок Мекмастер скала за процјену ставова према дјечи с хендикепом*, *Скала за процјену контакта с особама с ометеношћу*, *Скала социјалног понашања у школи*, *Скала за процјену ставова вршњака према особама с ометеношћу*, *Упутник о булингу код ученика* и *Инвентар мога одјељења*. Независне варијабле процјењиване су: *Скалом за процјену процеса инклузије*, *скалом Моје мишљење о инклузији*, *Скалом ставова према особама с ометеношћу*, *Бендеровим упитником структуре разреда* и *скалом Ефикасности наставника за инклузивну праксу*.

Резултати су показали да нема значајне разлике у академским постигнућима ученика типичног развоја који похађају инклузивна или неинклузивна одјељења. Насупрот томе, ученици инклузивних одјељења имају позитивније ставове према укључивању вршњака с ометеношћу у редован васпитно-образовни систем и значајно чешће контакте с том популацијом.

У инклузивним одјељењима, ставови наставника према особама с ометеношћу и инклузивном образовању, самоефикасност наставника за извођење наставе, као и стратегије које примјењују у настави повезани су с разликама у академским и социјалним исходима ученика. Поред тога, инклузивност школе у погледу наставе има значајан ефекат на постигнућа из математике, ставове према инклузивном образовању, преузимање улоге браниоца, али и испољавање проблема у понашању. Исто тако, инклузивна организација школе предиктор је постигнућа из математике, социјалних вјештина, али и ставова према вршњацима с ометеношћу. Такође, на неке од испитаних исхода, ставови директора и педагошко-психолошке службе имали су значајан ефекат.

Можемо закључити да испитиване варијабле, које дјелују на нивоу школе и одјељења, имају ефекта на академске и социјалне исходе ученика, без обзира на то да ли у њиховим одјељењима има ученика с интелектуалном ометеношћу, што свједочи да инклузивно образовање, као приступ развоју школе и настави, дјелује на образовне исходе свих ученика, што је у складу с филозофијом овог приступа образовању.

*Кључне ријечи:* инклузивно образовање, ученици типичног развоја, академски исходи, социјални исходи, инклузивна одјељења, неинклузивна одјељења, наставници, школа

**Научна област:** Специјална едукација и рехабилитација

**Ужа научна област:** Олигофренологија

# ACADEMIC AND SOCIAL OUTCOMES OF INCLUSIVE EDUCATION IN STUDENTS WITH TYPICAL DEVELOPMENT

## Summary

The aim of this paper was to determine the academic and social outcomes of inclusive education of students with typical development in the territory of the Republic of Srpska, as well as to determine the relationship of these outcomes with the characteristics of a school, teachers, but also the school principals and the pedagogical-psychological service.

The research sample included 331 students, from 3rd to 5th grade, from 18 classes within regular elementary schools. The sample was divided into two subsamples – respondents who attend classes in which there are students with intellectual disabilities, and respondents who attend classes in which there are not any students with disabilities.

The following instruments were used to assess the independent variables: *Peabody Individual Achievement Test – revised*, *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps scale*, *The Contact with Disabled Persons Scale*, *School Social Behavior Scale, Second Edition*, *Peer Attitudes Toward the Handicapped Scale*, *Bullying Participant Behaviors Questionnaire* and *My class inventory*. Independent variables were evaluated: *Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi*, *My Thinking About Inclusion Scale*, *The Scale of Attitudes Toward Disabled Persons*, *Bender Classroom Structure Questionnaire* and *Teacher Efficacy for Inclusive Practices*).

The results showed that there is no significant difference in the academic achievements of students with typical development who attend inclusive or non-inclusive classes. In contrast, students in inclusive classes have more positive attitudes towards the inclusion of peers with disabilities in the regular educational system and significantly more frequent contacts with this population.

In inclusive classes, teachers' attitudes towards people with disabilities and inclusive education, teachers' self-efficacy for teaching, as well as the strategies they use in teaching are related to differences in the academic and social outcomes of students. In addition, the inclusiveness of the school in terms of teaching has a significant effect on mathematics achievements and attitudes towards inclusive education, assuming the role of a defender, but also the manifestation of behavioral problems. In the same way, the inclusive organization of the school is a predictor of achievements in mathematics and social skills, but also attitudes towards peers with disabilities. Furthermore, the attitudes of principals and the pedagogical-psychological service had a significant effect on some of the examined outcomes.

We can conclude that the studied variables which operate at the school and class level have an effect on the academic and social outcomes of students, regardless of whether there are students with intellectual disabilities in their classes, which proves that inclusive education, as an approach to school development and teaching, works on the educational outcomes of all students, which is in line with the philosophy of this approach to education.

*Keywords:* inclusive education, students with typical development, academic outcomes, social outcomes, inclusive classes, non-inclusive classes, teachers, school

**Scientific Field:** Special Education and Rehabilitation

**Specialized Scientific Field:** Oligofrenology

## САДРЖАЈ

УВОД.....	1
I ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ПРОБЛЕМА ИСТРАЖИВАЊА.....	4
1.1. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ .....	5
1.1.1. Појам и дефиниција инклузивног образовања .....	5
1.1.2. Међународна документа везана за инклузивно образовање.....	7
1.1.3. Инклузивно образовање у Републици Српској .....	8
1.2. АКАДЕМСКИ ИСХОДИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА .....	9
1.2.1. Преглед истраживања академских исхода инклузивног образовања .....	10
1.3. СОЦИЈАЛНИ ИСХОДИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА .....	14
1.3.1. Ставови ученика ТР према вршњацима с ометеношћу .....	15
1.3.2. Контакт с ученицима с ометеношћу .....	17
1.3.2.1. Повезаност ставова према ученицима с ометеношћу и учесталости контакта – преглед истраживања .....	18
1.3.3. Ставови ученика ТР према инклузивном образовању .....	20
1.3.4. Клима у одјељењу .....	22
1.3.5. Социјално понашање ученика у инклузивном окружењу .....	23
1.3.6. Булинг у инклузивном окружењу .....	25
1.4. ВАРИЈАБЛЕ БЕЗАНЕ ЗА НАСТАВНИКА И ШКОЛУ И ЊИХОВ УТИЦАЈ НА ИСХОДЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА .....	29
1.4.1. Инклузивност школе .....	29
1.4.2. Ставови наставника према инклузивном образовању .....	31
1.4.3. Ставови наставника према ученицима с ометеношћу .....	33
1.4.4. Самоефикасност наставника за извођење наставе у инклузивном одјељењу .....	35
1.4.5. Наставне стратегије приликом извођења наставе .....	37
1.4.6. Ставови управе школе према инклузивном образовању .....	39
II ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА.....	42
2.1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА.....	43
2.2. ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА .....	43
2.3. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА.....	44
2.4. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА.....	45
III МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА .....	46
3.1. МЈЕСТО И ВРИЈЕМЕ ИСТРАЖИВАЊА .....	47
3.2. СТРУКТУРА УЗОРКА.....	47
3.2.1. Узорак ученика ТР .....	47
3.2.2. Узорак ученика са ИО .....	49
3.2.3. Узорак наставника разредне наставе, директора и ППС .....	52
3.3. ВАРИЈАБЛЕ .....	54
3.3.1. Независне варијабле .....	54
3.3.2. Зависне варијабле .....	54
3.3.3. Контролне варијабле .....	54
3.4. ИНСТРУМЕНТИ И НАЧИН ПРИКУПЉАЊА ПОДАТАКА .....	54
3.4.1. Социо-демографски упитник.....	54
3.4.2. Процјена општих знања испитаника и постигнућа у области математике .....	54
3.4.3. Ставови ученика према ометености .....	55
3.4.4. Учесталост контакта с особама које имају ометеност .....	59
3.4.5. Ставови наставника према инклузивном образовању .....	59
3.4.6. Развијеност социјалних вјештина и проблеми у понашању .....	60

3.4.7. Ставови ученика према инклузивном образовању .....	66
3.4.8. Клима у одјељењу .....	67
3.4.9. Булинг .....	73
3.4.10. Ставови наставника према ометености .....	77
3.4.11. Стратегије које наставник користи у одјељењу .....	77
3.4.12. Самоефикасност наставника за извођење наставе у инклузивном одјељењу.....	78
3.4.13. Инклузивност школе .....	79
3.5. ПРОГРАМ ИСТРАЖИВАЊА.....	83
3.6. СТАТИСТИЧКИ МЕТОД .....	83
IV РЕЗУЛТАТИ .....	86
4.1. РЕЗУЛТАТИ ПРОЦЈЕНЕ ЗАВИСНИХ ВАРИЈАБЛИ.....	87
4.1.1 Резултати процјене академских постигнућа код ученика ТР који похађају инклузивна и неинклузивна одјељења .....	87
4.1.1.1.Резултати процјене <i>опитних знања</i> код ученика ТР који похађају инклузивна и неинклузивна одјељења .....	87
4.1.1.2. Резултати процјене знања из <i>математике</i> код ученика ТР који похађају инклузивна и неинклузивна одјељења .....	87
4.1.2. Резултати процјене социјалних исхода код ученика ТР који похађају инклузивна и неинклузивна одјељења .....	88
4.1.2.1. Резултати процјене <i>ставова</i> ученика ТР, у инклузивним и неинклузивним одјељењима, <i>према вршњацима с ометеношћу</i> .....	88
4.1.2.2. Резултати процјене <i>ставова</i> ученика ТР, у инклузивним и неинклузивним одјељењима, <i>према инклузивном образовању</i> .....	89
4.1.2.3. Резултати наставничке процјене <i>социјалних вјештина</i> код ученика ТР, у инклузивним и неинклузивним одјељењима .....	89
4.1.2.4. Резултати наставничке процјене <i>проблема у понашању</i> код ученика ТР, у инклузивним и неинклузивним одјељењима .....	90
4.1.2.5. Резултати процјене <i>учесталости контакта</i> ученика ТР, у инклузивним и неинклузивним одјељењима, <i>с вршњацима који имају ометеност</i> .....	90
4.1.2.6. Резултати процјене <i>булинга</i> код ученика ТР, у инклузивним и неинклузивним одјељењима.....	91
4.1.2.7. Резултати процјене <i>климе у одјељењу</i> међу испитиваним групама ученика .....	92
4.2. РЕЗУЛТАТИ ПРОЦЈЕНЕ ОДНОСА ЗАВИСНИХ И НЕЗАВИСНИХ ВАРИЈАБЛИ... 93	
4.2.1. Резултати процјене инклузивности школе .....	93
4.2.2. Однос између академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР и инклузивности на нивоу школе .....	93
4.2.2.1. Резултати процјене академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР у односу на инклузивности школе .....	93
4.2.3. Однос између социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и инклузивности школе .....	95
4.2.3.1. Резултати процјене <i>ставова ученика ТР према вршњацима с ометеношћу</i> у односу на инклузивност школе.....	95
4.2.3.2. Резултати процјене <i>ставова ученика ТР према инклузивном образовању</i> у односу на инклузивност школе.....	96
4.2.3.3. Резултати процјене социјалних вјештина код ученика у односу на инклузивност школе.....	96
4.2.3.4. Резултати процјене <i>проблема у понашању</i> код ученика у односу на инклузивност школе.....	97
4.2.3.5. Резултати процјене <i>учесталости контакта с вршњацима с ометеношћу</i> у односу на инклузивност школе.....	98
4.2.3.6. Резултати процјене булинга код ученика у односу на инклузивност школе ....	99
4.2.3.7. Резултати процјене <i>климе у одјељењу</i> у односу на инклузивност школе .....	101



4.2.4. Однос између академских и социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу .....	103
4.2.4.1. Резултати процјене ставова наставника према особама с ометеношћу .....	103
4.2.5. Резултати процјене академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР у односу на ставове наставника према ометености .....	103
4.2.5.1. Резултати процјене <i>опитних знања</i> код ученика ТР у зависности од ставова наставника према ометености .....	103
4.2.5.2. Резултати процјене знања на тесту <i>математике</i> у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу .....	104
4.2.6. Резултати процјене социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу .....	105
4.2.6.1. Резултати процјене <i>ставова ученика ТР према вршњацима с ометеношћу</i> у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу .....	105
4.2.6.2. Резултати процјене <i>ставова ученика према инклузивном образовању</i> у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу .....	105
4.2.6.3. Резултати процјене <i>социјалних вјештина</i> код ученика у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу .....	106
4.2.6.4. Резултати процјене <i>проблема у понашању</i> код ученика у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу .....	106
4.2.6.5. Резултати процјене <i>учесталости контакта</i> с особама с ометеношћу у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу .....	107
4.2.6.6. Резултати процјене <i>булинга</i> код ученика у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу .....	108
4.2.6.7. Резултати процјене <i>климе у одјељењу</i> у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу .....	108
4.2.7. Однос између академских и социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и самоефикасности наставника за рад у инклузивном одјељењу .....	109
4.2.7.1. Резултати процјене самоефикасности наставника за рад у инклузивном окружењу .....	109
4.2.8. Однос између академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР и самоефикасности наставника за рад у инклузивном окружењу .....	110
4.2.8.1. Резултати процјене <i>опитних знања</i> ученика у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу .....	110
4.2.8.2. Резултати процјене знања из области <i>математике</i> и самоефикасности наставника за рад у инклузивном окружењу .....	111
4.2.9. Однос између социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и самоефикасности наставника за рад у инклузивном окружењу .....	112
4.2.9.1. Резултати процјене <i>ставова ученика ТР према вршњацима с ометеношћу</i> у односу на ефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу .....	112
4.2.9.2. Резултати процјене <i>ставова ученика ТР према инклузивном образовању</i> у односу на ефикасности наставника за рад у инклузивном окружењу .....	113
4.2.9.3. Резултати процјене <i>социјалних вјештина</i> код ученика у односу на ефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу .....	114
4.2.9.4. Резултати процјене <i>проблема у понашању</i> код ученика и самоефикасности наставника за рад у инклузивном окружењу .....	115
4.2.9.5. Резултати процјене <i>учесталости контакта с вршњацима с ометеношћу</i> и самоефикасности наставника за рад у инклузивном окружењу .....	116
4.2.9.6. Резултати процјене <i>булинга</i> код ученика у односу на ефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу .....	117
4.2.9.7. Однос између <i>климе у одјељењу</i> и самоефикасности наставника за рад у инклузивном одјељењу .....	120

4.2.10. Однос између академских и социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и стратегија које наставници примјењују у настави .....	122
4.2.10.1 Резултати процјене наставних стратегија од стране наставника у инклузивним и неинклузивним одјељењима .....	122
4.2.11. Однос између академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР и наставних стратегија .....	123
4.2.11.1. Резултати процјене на тесту <i>опитих знања</i> у односу на стратегије које наставници примјењују у настави .....	123
4.2.11.2. Резултати процјене на тесту <i>математике</i> у односу на стратегије које наставници примјењују током наставе .....	124
4.2.12. Однос између социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и наставних стратегија .....	125
4.2.12.1. Резултати процјене <i>ставова ученика према вршњацима с ометеношћу</i> у односу на стратегије које наставници примјењују у настави .....	125
4.2.12.2. Резултати процјене <i>ставова ученика према инклузивном образовању</i> у односу на стратегије које наставници примјењују у настави .....	126
4.2.12.3. Резултати процјене развијености <i>социјалних вјештина</i> у односу на стратегије које се примјењују у настави .....	126
4.2.12.4. Резултати процјене <i>проблема у понашању</i> у односу на стратегије које наставници примјењују у настави .....	127
4.2.12.5. Резултати процјене <i>учесталости контакта</i> у односу на стратегије које наставници примјењују у настави .....	128
4.2.12.6. Резултати процјене <i>булинга</i> код ученика у односу на стратегије које наставници примјењују у настави .....	128
4.2.12.7. Резултати процјене <i>климе у одјељењу</i> у односу на стратегије које се примјењују у настави .....	130
4.2.13. Однос између академских и социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и ставова према инклузивном образовању .....	132
4.2.13.1. Резултати процјене ставова наставника према инклузивном образовању ....	132
4.2.14. Однос између академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР и ставова наставника према инклузивном образовању .....	133
4.2.14.1. Резултати процјене <i>опитих знања</i> ученика у односу на ставове наставника према инклузивном образовању .....	133
4.2.14.2. Резултати процјене знања из области <i>математике</i> и ставова наставника према инклузивном образовању .....	133
4.2.15. Однос између социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и ставова наставника према инклузивном образовању .....	134
4.2.15.1. Резултати процјене <i>ставова према вршњацима с ометеношћу</i> у односу на ставове наставника према инклузивном образовању .....	134
4.2.15.2. Резултати процјене <i>ставова према инклузивном образовању</i> ученика ТР у односу на ставове наставника према инклузивном образовању .....	135
4.2.15.3. Резултати процјене развијености <i>социјалних вјештина</i> у односу на ставове наставника према инклузивном образовању .....	135
4.2.15.4. Резултати процјене <i>проблема у понашању</i> у односу на ставове наставника према инклузивном образовању .....	136
4.2.15.5. Резултати процјене <i>учесталости контакта</i> с особама с ометеношћу у односу на ставове наставника према инклузивном образовању .....	136
4.2.15.6. Резултати процјене <i>булинга</i> код ученика у односу на ставове наставника према инклузивном образовању .....	137
4.2.15.7. Резултати процјене <i>климе у одјељењу</i> у односу на ставове наставника према инклузивном образовању .....	138

4.2.16. Однос између академских и социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и ставова особља ППС и директора према инклузивном образовању .....	139
4.2.16.1. Резултати процјене ставова према инклузивном образовању особља ППС и директора школе.....	139
4.2.16.2. Однос између академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР и ставова према инклузивном образовању особља ППС .....	139
4.2.16.3. Однос између социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и ставова према инклузивном образовању особља ППС .....	140
4.2.16.4. Однос између академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР и ставова директора школе према инклузивном образовању .....	142
4.2.16.5. Однос између социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и ставова директора школе према инклузивном образовању .....	142
4.3. РЕЗУЛТАТИ ПРОЦЈЕНЕ ОДНОСА ЗАВИСНИХ И КОНТРОЛНИХ ВАРИЈАБЛИ .	144
4.3.1. Однос између академских и социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и пола .....	144
4.3.1.1. Резултати процјене академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР у односу на пол .....	144
4.3.1.2. Резултати процјене социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР у односу на пол .....	145
4.3.2. Однос између академских и социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и разреда .....	147
4.3.2.1. Резултати процјене академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР у односу на разред.....	147
4.3.2.2. Резултати процјене социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР у односу на разред.....	149
4.4. РЕЗУЛТАТИ ПРОЦЈЕНЕ ОДНОСА ЗАВИСНИХ С КОНТРОЛНИМ И НЕЗАВИСНИМ ВАРИЈАБЛАМА НА ЦИЈЕЛОМ УЗОРКУ .....	157
4.4.1. Корелациони однос зависних с контролним и независним варијаблама .....	157
4.5. УТВРЂИВАЊЕ ПРЕДИКТИВИХ ВРИЈЕДНОСТИ НЕЗАВИСНИХ И КОНТРОЛНИХ ВАРИЈАБЛИ НА РЕЗУЛТАТЕ НА СКАЛАМА ЗА ПРОЦЈЕНУ АКАДЕМСКИХ И СОЦИЈАЛНИХ ИСХОДА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА .....	162
4.5.1. Резултати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на скали за процјену општих знања .....	162
4.5.2. Резултати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на скали за процјену знања из математике .....	164
4.5.3. Резултати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на скали за процјену ставова према вршњацима с ометеношћу .	165
4.5.4. Резултати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на скали за процјену ставова према инклузивном образовању ...	166
4.5.5. Резултати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на скали за процјену социјалних вјештина .....	168
4.5.6. Резултати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на скали за процјену проблема у понашању .....	169
4.5.7. Резултати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на скали за процјену учесталости контакта с особама с ометеношћу .....	170
4.5.8. Резултати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на субскали Насилник .....	172
4.5.9. Резултати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на субскали Жртва .....	173
4.5.10. Резултати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на субскали Бранилац .....	174

4.5.11. Резултати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на субскали Несугласице .....	175
4.5.12. Резултати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на субскали Компетитивност.....	176
4.5.13. Резултати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на субскали Задовољство .....	178
V ДИСКУСИЈА.....	180
5.1. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ДОБИЈЕНИХ ПРОЦЈЕНОМ ЗАВИСНИХ ВАРИЈАБЛИ .....	181
5.1.1. Дискусија резултата добијених процјеном академских постигнућа .....	181
5.1.2. Дискусија резултата добијених процјеном социјалних исхода инклузивног образовања .....	182
5.1.2.1. Дискусија резултата добијених процјеном ставова ученика ТР према вршњацима с ометеношћу .....	182
5.1.2.2. Дискусија резултата добијених процјеном ставова ученика ТР према инклузивном образовању .....	183
5.1.2.3. Дискусија резултата добијених процјеном социјалних вјештина и проблема у понашању код ученика ТР .....	184
5.1.2.4. Дискусија резултата добијених процјеном учесталости контакта ученика ТР с особама које имају ометеност .....	185
5.1.2.5. Дискусија резултата добијених процјеном булинга код ученика ТР .....	186
5.1.2.6. Дискусија резултата добијених процјеном климе у одјељењу код ученика ТР .....	186
5.2. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ПРОЦЈЕНЕ НЕЗАВИСНИХ ВАРИЈАБЛИ.....	187
5.2.1. Процјена инклузивности школе.....	187
5.2.2. Процјена ставова наставника према особама с ометеношћу.....	188
5.2.3. Процјена самоефикасности наставника за извођење наставе у инклузивном одјељењу .....	189
5.2.4. Процјена наставних стратегија које наставници примјењују приликом извођења наставе.....	190
5.2.5. Резултати процјене ставова наставника према инклузивном образовању.....	190
5.2.6. Резултати процјене ставова управе школе према инклузивном образовању.....	191
5.3. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ДОБИЈЕНИХ ПРОЦЈЕНОМ ОДНОСА ЗАВИСНИХ С НЕЗАВИСНИМ И КОНТРОЛНИМ ВАРИЈАБЛАМА .....	192
5.3.1. Дискусија резултата добијених процјеном односа академских исхода инклузивног образовања с независним и контролним варијаблама.....	192
5.3.2. Дискусија резултата добијених процјеном односа социјалних исхода инклузивног образовања с независним и контролним варијаблама.....	196
5.3.2.1. Дискусија резултата добијених процјеном односа ставова ученика ТР према вршњацима с ометеношћу с независним и контролним варијаблама .....	196
5.3.2.2. Дискусија резултата добијених процјеном односа ставова ученика ТР према инклузивном образовању с независним и контролним варијаблама .....	198
5.3.2.3. Дискусија резултата добијених процјеном односа социјалних вјештина и проблема у понашању код ученика ТР с независним и контролним варијаблама .....	200
5.3.2.4. Дискусија резултата добијених процјеном односа учесталости контакта ученика ТР с особама с ометеношћу с независним и контролним варијаблама.....	202
5.3.2.5. Дискусија резултата добијених процјеном односа булинга код ученика ТР с независним и контролним варијаблама .....	204
5.3.2.6. Дискусија резултата добијених процјеном односа климе у одјељењу с независним и контролним варијаблама .....	206
VI ЗАКЉУЧАК.....	209
VII ЛИТЕРАТУРА .....	214

## ЛИСТА КОРИШЋЕНИХ СКРАЋЕНИЦА

A – афективна  
AA – антисоцијално/агресивно  
АДХД – поремећај пажње с хиперактивношћу  
АП – академско понашање  
АС – аритметичка средина  
Б – бихевиорална  
Б – бранилац  
BCSQ – Бендеров упитник структуре разреда  
BPBQ – Упитник о булингу код ученика  
 $\beta$  – стандардизовани регресиони коефицијент  
САТСН – Чедок Мекмастер скала за процјену ставова према дјечи с хендикепом  
CDP – Скала за процјену контакта с особама с ометеношћу  
df – степен слободe  
ДОП – додатна образовна подршка  
ДО – дрско/ометајуће  
ХИ – хостилно/иритабилно  
ИОД – инклузивна одјељења  
ИО – интелектуална ометеност  
IQR – интерквартилни распон  
ИН – инклузивна настава  
ИОР – инклузивна организација  
К – когнитивна  
КОХ – Кохезивност  
КОМ – Компетитивност  
K-S – Колмогоров-Смирнов коефицијент  
Макс. – максимална вриједност  
Мед. – медијана  
Мин – минимална вриједност  
МСИ – Инвентар мога одјељења  
MTAI – Скала Моје мишљење о инклузији  
N – број испитаника  
Н – Насилник  
НЕС – Несугласице  
НИОД – неинклузивна одјељења  
ОВ – односи са вршњацима  
p – ниво статистичке значајности  
П – Потешкоће  
ППС – педагошко-психолошка служба  
РАТНС – Скала за процјену ставова вршњака према особама с ометеношћу  
PIAT – Пибоди тест индивидуалних постигнућа  
r – коефицијент корелације  
 $R^2$  – коефицијент детерминације  
 $r_{pb}$  – поинт-бисеријска корелација  
 $r_s$  – Спирманова корелација ранга  
Part – парцијални коефицијент корелације

SADP – Скала ставова према особама с ометеношћу

СД – стандардна девијација

SSBS-2 – Скала социјалног понашања у школи

TEIP – Скала Ефикасности наставника за инклузивну праксу

ТР – типичан развој

Tolerance – дио варијансе независне промјенљиве који није објашњен варијансама других независних промјенљивих у моделу

УС – управљање собом

U – Ман-Витнијев U тест

Var. – варијанса

VIF – фактор повећања варијансе

З – Задовољство

Z – Z скор

Ж – Жртва

$\alpha$  – Кромбахов коефицијент

$\chi^2$  – хи квадрат тест

Q1 – вриједност првог квантила

Q3 – вриједност трећег квантила

## ЛИСТА ТАБЕЛА

Табела 1 – Дистрибуција узорка у односу на разред ученика

Табела 2 – Дистрибуција испитаника у односу на пол

Табела 3 – Структура узорка у односу на узраст

Табела 4 – Узорак наставника, директора и ППС

Табела 5 – Неротиране факторске тежине за анализу главне компоненте двофакторског рјешења за САТСН скалу

Табела 6 – Матрица факторских тежина и корелација промјенљивих и фактора за анализу главне компоненте с облимин ротацијом двофакторског рјешења за ставке на САТСН скали

Табела 7 – Неротиране факторске тежине за анализу главне компоненте двофакторског рјешења за ставке на Скали социјалне компетенције

Табела 8 – Матрица факторских тежина и корелација промјенљивих и фактора за анализу главне компоненте с облимин ротацијом двофакторског рјешења за ставке на Скали социјалне компетенције

Табела 9 – Неротиране факторске тежине за анализу главне компоненте двофакторског рјешења за ставке на Скали антисоцијалног понашања

Табела 10 – Матрица факторских тежина и корелација промјенљивих и фактора за анализу главне компоненте с облимин ротацијом двофакторског рјешења за ставке на Скали антисоцијалног понашања

Табела 11 – Неротиране факторске тежине за анализу главне компоненте трофакторског рјешења за ставке на Инвентару моје одјељење

Табела 12 – Ротиране факторске тежине за анализу главне компоненте трофакторског рјешења за ставке на Инвентару моје одјељење

Табела 13 – Корелација промјенљивих и фактора за анализу главне компоненте с облимин ротацијом трофакторског рјешења за ставке на Инвентару моје одјељење

Табела 14 – Неротиране факторске тежине за анализу главне компоненте двофакторског рјешења за ставке на Инвентару моје одјељење

Табела 15 – Матрица факторских тежина и корелација промјенљивих и фактора за анализу главне компоненте с облимин ротацијом двофакторског рјешења за ставке на Инвентару моје одјељење

Табела 16 – Неротиране факторске тежине за анализу главне компоненте трофакторског рјешења за ставке на Упутнику о булингу код ученика

Табела 17 – Матрица факторских тежина за анализу главне компоненте с облимин ротацијом трофакторског рјешења за ставке на Упутнику о присуству булинга код ученика

Табела 18 – Корелација промјенљивих и фактора за анализу главне компоненте с облимин ротацијом трофакторског рјешења за ставке на Упутнику о присуству булинга код ученика

Табела 19 – Неротиране факторске тежине за ставке на Скали процјене процеса инклузије

Табела 20 – Матрица факторских тежина и корелација промјенљивих и фактора за анализу главне компоненте с облимин ротацијом двофакторског рјешења за ставке на Скали процјене процеса инклузије

Табела 21 – Дескриптивни подаци о примијењеним инструментима за процјену зависних и независних варијабли

Табела 22 – Дескриптивни подаци о примијењеним инструментима чији су информанти били наставници разредне наставе, директори школа, као и ППС

Табела 23 – Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу постигнућа на тесту општих знања

Табела 24 – Разлика међу испитиваним групама ученика у погледу постигнућа на тесту математике

Табела 25 – Разлика међу испитиваним групама ученика у погледу ставова према вршњацима с ометеношћу

Табела 26 – Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу изражавања ставова према инклузивном образовању

Табела 27 – Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу развијености социјалних вјештина

Табела 28 – Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу испољавања проблема у понашању

Табела 29 – Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу учесталости контакта с особама које имају ометеност

Табела 30 – Разлике у нивоу булингa међу испитиваним групама ученика

Табела 31 – Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу климе у одјељењу

Табела 32 – Дескриптивни параметри процјене инклузивности школе

Табела 33 – Разлике у постигнућима ученика на тесту општих знања у односу на инклузивност школе

Табела 34 – Разлике у постигнућима ученика на тесту математике у односу на инклузивност школе

Табела 35 – Разлике у ставовима ученика ТР према вршњацима с ометеношћу у односу на инклузивност школе

Табела 36 – Разлике у ставовима ученика ТР према инклузивном образовању у односу на инклузивност школе

Табела 37 – Разлике у развијености социјалних вјештина код ученика у односу на инклузивност школе

Табела 38 – Разлике у испољавању проблема у понашању код ученика у односу на инклузивност школе

Табела 39 – Разлике у учесталости контакта ученика с особама с ометеношћу у односу на инклузивност школе

Табела 40 – Разлике у постигнућима ученика на субскали Насилник у односу на инклузивност школе

Табела 41 – Разлике у постигнућима ученика на субскали Жртва у односу на инклузивност школе

Табела 42 – Разлике у постигнућима ученика на субскали Бранилац у односу на инклузивност школе

Табела 43 – Разлике у постигнућима ученика на субскали Несугласице у односу на инклузивност школе

Табела 44 – Разлике у постигнућима ученика на субскали Компетитивност у односу на инклузивност школе

Табела 45 – Разлике у постигнућима ученика на субскали Задовољство у односу на инклузивност школе

Табела 46 – Резултати процјене ставова наставника према особама с ометеношћу

Табела 47 – Разлике у постигнућима на тесту општих знања међу испитиваним групама ученика у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу

Табела 48 – Разлике у постигнућима на тесту математике међу испитиваним групама у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу

Табела 49 – Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу ставова према вршњацима с ометеношћу у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу

Табела 50 – Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу изражавања ставова према инклузивном образовању у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу

Табела 51 – Разлике у развијености социјалних вјештина међу испитиваним групама ученика у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу



Табела 52 – Разлике у испољавању проблема у понашању међу испитиваним групама ученика у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу

Табела 53 – Разлике у учесталости контакта с особама с ометеношћу између испитиваних група ученика у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу

Табела 54 – Разлике у нивоу булингa међу испитиваним групама ученика у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу

Табела 55 – Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу климе у одјељењу, а у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу

Табела 56 – Резултати процјене самефикасности наставника за рад у инклузивном окружењу у односу на то да ли наставу изводе у инклузивним или неинклузивним одјељењима

Табела 57 – Разлике у постигнућима на тесту општих знања у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу

Табела 58 – Разлике у постигнућима на тесту математике међу испитиваним групама у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу

Табела 59 – Разлике у погледу изражавања ставова према вршњацима с ометеношћу у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу

Табела 60 – Разлике у ставовима испитиваних група ученика према инклузивном образовању у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу

Табела 61 – Разлике у развијености социјалних вјештина код испитиваних група ученика у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу

Табела 62 – Разлике у испољавању проблема у понашању међу испитиваним групама ученика у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу

Табела 63 – Разлике у учесталости контакта с особама с ометеношћу у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу

Табела 64 – Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на субскали Насилник у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу

Табела 65 – Разлике у постигнућима испитиваних група ученика остварених на субскали Жртва у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном разреду

Табела 66 – Разлике међу испитиваним групама у погледу постигнућа на субскали Бранилац у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу

Табела 67 – Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу постигнућа на субскали Несугласице у односу на ефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу

Табела 68 – Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на субскали Компетитивност у односу на ефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу

Табела 69 – Разлике у постигнућима испитиваних група ученика остварених на субскали Задовољство у односу на ефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу

Табела 70 – Разлике међу испитиваним групама наставника разредне наставе у погледу примјене наставних стратегија

Табела 71 – Разлике у резултатима испитиваних група ученика на тесту општих знања у односу на стратегије које наставници примјењују у настави

Табела 72 – Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на тесту математике у односу на стратегије које наставници примјењују у настави

Табела 73 – Разлике у ставовима ученика према вршњацима с ометеношћу у односу на стратегије које наставници примјењују у настави

Табела 74 – Разлике у ставовима ученика према инклузивном образовању у односу на стратегије које наставници примјењују у настави

Табела 75 – Разлике у развијености социјалних вјештина међу испитиваним групама ученика у односу на стратегије које наставници примјењују у настави

Табела 76 – Разлике у испољавању проблема у понашању међу испитиваним групама ученика у односу на стратегије које наставници примјењују у настави

Табела 77 – Разлике у учесталости контакта испитиваних група ученика у односу на стратегије које наставници примјењују у настави

Табела 78 – Разлике у постигнућима ученика на субскали Насилник у односу на стратегије које наставници примјењују у настави

Табела 79 – Разлике у постигнућима ученика на субскали Жртва у односу на стратегије које наставници примјењују у настави

Табела 80 – Разлике у постигнућима ученика на субскали Бранилац у односу на стратегије које наставници примјењују у настави

Табела 81 – Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на субскали Несугласице у односу на стратегије које наставници примјењују у настави

Табела 82 – Разлике у резултатима испитиваних група ученика остварених на субскали Компетитивност у односу на стратегије које наставници примјењују у настави

Табела 83 – Разлике у постигнућима испитиваних група ученика остварених на субскали Задовољство у односу на стратегије које наставници примјењују у настави

Табела 84 – Разлике међу испитиваним групама наставника у погледу ставова према инклузивном образовању

Табела 85 – Разлике у постигнућима ученика на тесту општих знања у односу на ставове наставника према инклузивном образовању

Табела 86 – Разлике у постигнућима ученика на тесту математике у односу на ставове наставника према инклузивном образовању

Табела 87 – Разлике у ставовима испитиваних група ученика према вршњацима с ометеншћу у односу на ставове наставника према инклузивном образовању

Табела 88 – Разлике у ставовима испитиваних група ученика према инклузивном образовању у односу на ставове наставника према инклузивном образовању

Табела 89 – Разлике у развијености социјалних вјештина међу испитиваним групама ученика у односу на ставове наставника према инклузивном образовању

Табела 90 – Разлика у испољавању проблема у понашању међу испитиваним групама ученика у односу на ставове наставника према инклузивном образовању

Табела 91 – Разлике у учесталости контакта с особама с ометеношћу међу испитиваним групама ученика у односу на ставове наставника према инклузивном образовању

Табела 92 – Разлике у нивоу булингa међу испитиваним групама ученика у односу на ставове наставника према инклузивном образовању

Табела 93 – Разлике у клими у одјељењу међу испитиваним групама ученика у односу на ставове наставника према инклузивном образовању

Табела 94 – Дескриптивни параметри процјене ставова према инклузивном образовању особља ППС и директора школе

Табела 95 – Разлике у постигнућима ученика на тесту општих знања и тесту математике у односу на ставове ППС према инклузивном образовању

Табела 96 – Разлике у социјалним исходима ученика ТР у односу на ставове ППС према инклузивном образовању

Табела 97 – Разлике у постигнућима ученика на тесту општих знања и математике у односу на ставове директора школе према инклузивном образовању

Табела 98 – Разлике у резултатима ученика остварених на скалама за процјену социјалних исхода инклузивног образовања, а у односу на ставове директора школе према инклузивном образовању

Табела 99 – Разлике у постигнућима ученика на тесту општих знања и математике у односу на пол испитаника

Табела 100 – Разлике у резултатима ученика остварених на скалама за процјену социјалних исхода инклузивног образовања, а у односу на пол испитаника

Табела 101 – Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на тесту општих знања и математике у односу на разред који ученици похађају

Табела 102 – Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на тесту општих знања и математике у односу на разред који ученици похађају

Табела 103 – Разлике у ставовима испитиваних група ученика према вршњацима који имају ометеност у односу на разред који ученици похађају

Табела 104 – Разлике у ставовима испитиваних група ученика према инклузивном образовању у односу на разред који ученици похађају

Табела 105 – Разлике у развијености социјалних вјештина међу испитиваним групама ученика у односу на разред који ученици похађају

Табела 106 – Разлике у испољавању проблема у понашању међу испитиваним групама ученика у односу на разред који ученици похађају

Табела 107 – Разлике у учесталости контакта с особама с ометеношћу међу испитиваним групама ученика у односу на разред који ученици похађају

Табела 108 – Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на субскали Насилник у односу на разред који ученици похађају

Табела 109 – Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на субскали Жртва у односу на разред који ученици похађају

Табела 110 – Разлике у резултатима испитиваних група ученика на субскали Бранилац у односу на разред који ученици похађају

Табела 111 – Разлике у постигнућима испитиваних група ученика остварених на субскали Несугласице, а у односу на разред који похађају

Табела 112 – Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на субскали Компетитивност у односу на разред који ученици похађају

Табела 113 – Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на субскали Задовољство у односу на разред који ученици похађају

Табела 114 – Однос зависних варијабли с полом и разредом који ученици похађају

Табела 115 – Однос зависних варијабли с похађањем инклузивних/неинклузивних одјељења, инклузивношћу школе у доменама наставе и организаације, као и ставовима директора и ППС према инклузивном образовању

Табела 116 – Однос зависних варијабли са ставовима наставника према инклузивном образовању и самоефикасношћу наставника за извођење наставе у инклузивном одјељењу

Табела 117 – Однос зависних варијабли са стратегијама које наставници примјењују приликом извођења наставе и ставовима према особама с ометеношћу

Табела 118 – Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на скали за процјену општих знања код ученика

Табела 119 – Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на скали за процјену знања из математике

Табела 120 – Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на скали за процјену ставова ученика ТР према вршњацима с ометеношћу

Табела 121 – Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на скали за процјену ставова ученика ТР према инклузивном образовању

Табела 122 – Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на скали за процјену социјалних вјештина

Табела 123 – Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на скали за процјену проблема у понашању

Табела 124 – Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на скали за процјену контакта с особама с ометеношћу

Табела 125 – Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на субскали Насилник

Табела 126 – Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на субскали Жртва

Табела 127 – Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на субскали Бранилац

Табела 128 – Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на субскали Несугласице

Табела 129 – Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на субскали Компетитивност

Табела 130 – Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на субскали Задовољство

## **ЛИСТА ГРАФИКОНА**

Графикон 1 – Дијаграм превоја за скалу САТСН

Графикон 2 – Дијаграм превоја за Скалу социјалне компетенције

Графикон 3 – Дијаграм превоја за Скалу антисоцијалног понашања

Графикон 4 – Дијаграм превоја за Инвентар мога одјељења

Графикон 5 – Дијаграм превоја за Упитник о булингу код ученика

Графикон 6 – Дијаграм превоја за Скалу процјене процеса инклузије



## **УВОД**

Инклузивно образовање подразумијева реструктурирање система редовног образовања, тако да свака школа буде у стању да се прилагоди сваком дјетету без обзира на ометеност или неку другу карактеристику, као и да обезбједи да сви ученици припадају заједници (Brojčin, 2013).

Инклузивно образовање је концепт који је покренуо бројна истраживачка питања и теоријске расправе током последње двије деценије и условио реформе образовања, као и промјене законске регулативе, како у свијету, тако и код нас (Vujačić i sar., 2015).

Постоји забринутост да би инклузивно образовање могло негативно да утиче на академско постигнуће дјеце типичног развоја (ТР) што се повезује с тим да присуство дјеце којима је потребна додатна образовна подршка (ДОП) омета другу дјецу у разреду као и с пажњом коју наставници поклањају таквој дјечи чиме би, можда, друга дјеца била занемарена (Ahsan et al., 2012; Dyson et al., 2004; Đević, 2009). Такође, вјерује се да би општи стандард образовања унутар разреда могао да буде смањен (Huber et al., 2001). Страх постоји и у погледу неприхватања дјеце са сметњама у развоју од стране вршњака ТР, наставника, родитеља, али и управе школе (Ћук, 2006, према Đević, 2009; Ivančić i Stančić, 2013). Забринутост постоји и по питању недовољне стручности наставника и посједовања релевантних компетенција за спровођење инклузивног образовања (Knežević-Florić, 2018; Savolainen et al., 2012; Sharma et al., 2012), као и времена за припремање часова, израду индивидуалних планова и недовољне подршке у процесу креирања инклузивног окружења за учење (Chiner & Cardona, 2013). Страх се везује и за негативну школску климу коју карактеришу дискриминација и предрасуде, а која, такође, може да онемогући постизање циљева инклузивног образовања (Dessel, 2010).

Заговорници инклузије, преваходно, истичу етичке императиве када се залажу за инклузивно образовање (Brojčin, 2013; Hornby, 2012). Поред тога, они наглашавају користи које би могли да имају ученици којима је потребна додатна подршка у образовању, прије свега захваљујући контакту с вршњацима ТР (Ivančić i Stančić, 2013; Lieberman et al., 2004; Ruijs & Peetsma, 2009). Ипак, да би се потврдило да ли се ова очекивања остварују потребне су емпиријске провјере исхода оваквог приступа образовању. Досадашња, не тако бројна, истраживања најчешће су била усмјерена на ученике којима је потребна ДОП (Dessemontet et al., 2012; Freeman & Alkin, 2000; Katz & Mirenda, 2002; Katz et al., 2002; Lindsay, 2007; Locke et al., 2010; Pavri & Luftig, 2001). Када су у питању ученици ТР ова истраживања су још рјеђа (Cole et al., 2004; Dessemontet & Bless, 2013; Huber et al., 2001; Ruijs, 2017), посебно када је у питању простор Републике Српске, односно Босне и Херцеговине. Теоретичари инклузије очекују да ће ученици ТР у оваквом образовном окружењу постићи бројне позитивне исходе попут веће толеранције и лакшег прихватања различитости (Peck et al., 1990; Staub et al., 1994). Поред тога, они сматрају да ће побољшане вјештине наставника, сарадња и настава која је прилагођена потребама сваког ученика довести и до бољих академских исхода (Cole et al., 2004; Dyson et al., 2004, према Ruijs & Peetsma, 2009). С друге стране су, најчешће, родитељи и наставници који су забринути да ће ученици ТР путем моделовања усвојити нека непожељна понашања која могу испољавати ученици са сметњама у развоју. Они, такође, брину и да наставници неће моћи да посвете пажњу свим ученицима, што ће довести до заостајања у њиховом академском напредовању (Anđelković i sar., 2012; Tafa & Manolitsis, 2003). Ово истраживање има амбицију да допринесе давању одговора на ова питања послје скоро 20 година од спровођења инклузивног образовања када су у питању простори Републике Српске.

Ова студија ће покушати да истражи неке теме које су до сада спорадично испитиване и на међународном нивоу, попут повезаности исхода инклузивног образовања с карактеристикама наставника, као што су ставови према инклузивном образовању и ометености, њихова самоефикасност за извођење наставе у таквом окружењу, као и наставним стратегијама које примјењују у оваквом окружењу. Поред тога, истражиће разлике у исходима у односу на инклузивност школе, као и ставове управе школе према инклузивном образовању.

Такође, овим истраживањем ће се релевантније приказати функционисање инклузивног система образовања у Републици Српској, али и фактора који могу да утичу на његове исходе. Такав приступ ће омогућити уочавање проблема у практичној реализацији, као и начина за њихово превазилажење, чиме се може унаприједи рад свих учесника васпитно-образовног процеса.



## **I ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ПРОБЛЕМА ИСТРАЖИВАЊА**

## 1.1. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ

### 1.1.1. Појам и дефиниција инклузивног образовања

Положај дјецe са сметњама у развоју и особа с инвалидитетом у прошлости био је промјенљив. Однос према тој популацији кретао се од потпуне нетолеранције и неприхватања, преко милосрдног приступа, па до почетка друштвене бригае о овим особама кроз различите облике васпитања, образовања и рехабилитације (од почетка 19. вијека). Концепт нормализације, солидарност, изједначавање могућности, интеграција и инклузија су релативно нови концепти прихватања дјецe са сметњама у развоју (Zrilić & Brzoja, 2013).

Прекретницу у односу друштва према особама с ометеношћу представља прелазак с медицинског на социјални модел сагледавања ометености. Основна идеја на којој се заснива социјални модел јесте да је ометеност друштвени, а не само лични проблем појединца. Пажња се умјесто на различите врсте дефицита, усмјерава на друштво које треба да изађе у сусрет потребама особа с ометеношћу, као и да им обезбједи предуслове за свакодневно функционисање (Анђелковић, 2016). Социјални модел наглашава права појединца, а рјешење види у реструктурисању система и у оквиру њега се јавља филозофија инклузије.

Поријекло ријечи инклузија проналазимо у латинској ријечи *inclusio* која значи укључивање, укљученост, обухватање (Suzić, 2008). У најширем смислу инклузија се односи на процес којим се осигурава да свако, без обзира на искуства и животне околности, може остварити своје потенцијале у животу. Инклузивно друштво карактеришу смањење неједнакости, те баланс између права и обавеза појединца и повећање социјалне кохезије (Centre for Economic and Social inclusion, 2002, према Анђелковић, 2016).

Инклузивно образовање се сагледава у склопу ширег схватања појма инклузије и због тога је промјене у школи тешко посматрати издвојено од промјена које се дешавају у друштву. Другим ријечима, инклузивно образовање је неизбежан аспект социјалне инклузије, док филозофија и стратегија образовања омогућавају свима да, без обзира на разлике, учествују у друштву (Bouillet, 2009, према Milenović, 2011).

О инклузивном образовању говори се као о концепту, покрету, теорији, филозофији, образовној политици и пракси. Ипак, иако је инклузивно образовање веома актуелна тема у научним и стручним круговима, још увијек не можемо пронаћи свеобухватну дефиницију овог термина. Термин интеграција је дуго времена претходио термину инклузија, који почиње интензивније да се употребљава од деведесетих година прошлог вијека. Најкраће речено, у процесу интеграције, од дјетета се очекује да се припреми и „промијени“ како би могло да се укључи у редовну школу, без било какве промјене од стране образовних институција. Акцент је на школском постигнућу и приближавању све дјецe замишљеном просјеку, што се показало и као основна слабост овог процеса. С друге стране, инклузија подразумијева промјену и припрему образовног система, а не дјетета. То је форма која прихвата свако дијете онакво какво јесте, омогућава му учествовање у активностима и сарадњу с другима у складу с његовим способностима и интересовањима (Вујачић, 2010).

Горансон и Нилхолм (Göransson & Nilholm, 2014) идентификују четири нивоа дефиниција инклузије, које обједињују одређивање инклузије у ужем и ширем смислу. Прве двије категорије примјер су сагледавања инклузије у ужем смислу и баве се само образовањем ученика са сметњама у развоју. На најнижем нивоу, инклузија подразумијева смјештање ученика са сметњама у развоју у редовно образовно окружење, док се на вишем нивоу инклузија сагледава кроз испуњавање социјалних и/или академских потреба ових

ученика. Остале двије категорије односе се на шире сагледавање инклузије у смислу образовања за све ученике, не само ученика са сметњама у развоју, задовољавање потреба свих ученика и, на крају, инклузију усмјерену на стварање заједнице (Göransson & Nilholm, 2014; Naug, 2017). Ова класификација је у сагласности с типологијом коју су представили Ејнскоу и сарадници (Ainscow et al., 2006). Они наводе шест начина на које је конципирана инклузија. Први начин посматра инклузију кроз инвалидитет или посебне образовне потребе. У другом начину инклузија се посматра као одговор на искључивање због дисциплинских проблема, што би се односило на дјецу која због проблема у понашању могу да буду искључена из школе. Трећа група сагледава инклузију кроз укључивање вулнерабилних група, односно група осјетљивих за одређене облике искључивања из друштва. У оквиру четвртог виђења инклузије промовише се школа за све, односно образовање за све у оквиру петог приступа сагледавања инклузивног образовања. И на крају се наводи принципијелан приступ образовању и друштву, гдје се наглашавају инклузивне вриједности попут правичности, поштовања различитости, заједнице, партиципације, а које су битне за инклузивну политику и праксу.

Инклузивно образовање се односи на све ученике, укључујући оне са сметњама у развоју, као и оне који су маргинализовани, и на њихово пуноправно учествовање у редовном образовном окружењу уз пружање одговарајуће подршке и услуга (Waitoller & Kozleski, 2013). И други аутори инклузију посматрају као иницијативу за развој редовних школа које ће излазити у сусрет различитим потребама ученика и на тај начин промијенити школски систем (Nilsen, 2010). Одјељење за рано дјетињство (*Division for Early Childhood* (DEC) и Национално удружење за образовање у раном дјетињству (*National Association for the Education of Young Childhood* (NAEYC) с Универзитета у Сјеверној Каролини (Институт за развој дјеце) дају дефиницију инклузивног образовања која није усмјерена само на смјештај, већ је концептуализују као приступ који обезбјеђује широке могућности учења, индивидуализоване модификације које омогућавају учествовање с одраслима и вршњацима и као подршку на нивоу система која потпомаже напор у учионици (DEC & NAEYC, 2009, према Love & Horn, 2019).

Инклузивно образовање се схвата и као процес путем кога школе настоје да одговоре на потребе свих ученика, кроз поновно разматрање и реструктурисање организације курикулума и обезбјеђивање средстава за побољшавање једнаких могућности (Acedo, 2008; Šakotić & Veljić, 2010). Одом (Odom, 2002) инклузију описује као школске програме у којима учествују дјеца са сметњама у развоју. Такође, он наводи да се инклузија не дешава само у учионици, већ и у оквиру активности ван школе, као и у заједници. Дакле, инклузија не смије бити схваћена као низ промјена које се дешавају само на нивоу образовних установа већ мора бити посматрана кроз промјене цијелог друштва. Поред тога, Европска агенција за посебне потребе и инклузивно образовање сагледава инклузивно образовање као питање људских права које представља напредак ка инклузивнијем и напреднијем друштву, наводећи да је крајња визија инклузивног образовања да сви ученици, било које доби, добију смислене, висококвалитетне могућности образовања у својој локалној заједници заједно са својим пријатељима и вршњацима (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015, према Kefallinou et al., 2020).

Бот и Ејнсков (Booth & Ainscow, 2002) дају најсвеобухватнију слику инклузивног образовања:

1. једнако уважавање свих ученика, као и наставног и школског особља
2. реструктурисање културе, политике и праксе у школама тако да се излази у сусрет разликама међу ученицима
3. квалитетно образовање свих ученика, а не само оних који су означени као ученици са сметњама у развоју

4. савладавање препрека у учењу и учествовање свих ученика
5. омогућавање школовања свим ученицима у близини њихових домова
6. на различитост се не гледа као на проблем који би требало савладати, него се различитост схвата као вриједно средство за пружање подршке у образовању свој дјечи
7. инклузија подстиче сарадњу школе с породицом и локалном заједницом
8. инклузивно образовање је само један од аспеката инклузије.

Јасно је да се инклузивно образовање сагледава на различите начине, у зависности од аутора, њиховог виђења и опредјељења. Различите концептуализације инклузије и инклузивног образовања покренуле су различита истраживачка питања и због тога не постоје ни конзистентни емпиријски докази у подручју истраживања о инклузији (Reindal, 2016). Иако је заступљено универзално становиште према коме инклузивно образовање пружа једнаке могућности и приступ свим ученицима, образовне политике и реформски процеси другачији су у различитим земљама због културних и историјских разлога (Savolainen et al., 2012).

### 1.1.2. Међународна документа везана за инклузивно образовање

Темељни принцип на коме се заснива инклузивно образовање јесте да је образовање основно право све дјеце. Основа за овакво разумијевање људских права налази се у првим званичним документима донијетих од стране Уједињених нација као што су Универзална декларација о људским правима из 1948. године (Universal Declaration of Human Rights, United Nations and Human Rights, 1948) и Конвенција о правима дјетета из 1989. године (Convention on the Rights of the Child, United Nations, 1989). Доношењем ових декларација, дјечија, али и људска права постају заступљена у законским регулативама многих земаља.

Конвенција о правима дјетета је међународни документ усвојен на Главној скупштини Уједињених народа 1989. године. То је први документ гдје се према дјетету приступа као особи с правима, а не као субјекту који треба заштиту. У Конвенцији се, између осталог, забрањује дискриминација без обзира на расу, пол, боју коже, језик, вјеру, политичко или друго мишљење, национално, етничко или друштвено поријекло, тешкоће у развоју и слично. Такође, наводи се да дјеца имају право на живот и развој у свим областима, укључујући тјелесни, емотивни, психосоцијални, когнитивни, друштвени и културни.

Поред поменутих, за развој инклузивног образовања важна су и друга документа, попут Свјетске декларације о образовању за све (Jomtain World Declaration on Education for All, UNESCO, 1989) и Стандардних правила за изједначавање могућности особа с ометеношћу (Standard Rule on Equalization of Opportinities for Persons with Disabilities, United Nations, 1993).

На свјетској Конференцији о посебним образовним потребама, одржаној у Шпанији 1994. године, усвојен је план акције за дјецу са сметњама у развоју. Представници влада 92 земље и 25 међународних организација усвојили су принцип по коме би школе требало да прихвате сву дјецу, независно од економског и социјалног статуса, физичких, интелектуалних и језичких способности. На конференцији су усвојена два документа: „Саопштење из Саламанке” и „Оквир за дјеловање”. *Саопштење из Саламанке* заснива се на принципу свеобухватности. То значи да школе треба да образују сву децу, без обзира на њихове физичке, интелектуалне, социјалне, емоционалне и било које друге карактеристике, истичући да би образовање за сву дјецу са сметњама у развоју требало обезбиједити у оквиру редовног образовног система. Водећи се тиме да многа дјеца имају тешкоће у савладавању образовних програма, школе имају обавезу да пронађу адекватна рјешења за укључивање

дјеце која имају озбиљне развојне тешкоће, док би образовне стратегије требало базирати на принципима инклузивног образовања (UNESCO, 1994).

Најзад, треба поменути и Конвенцију о правима особа с инвалидитетом (The Convention on the Rights of Persons with Disabilities, United Nations, 2006) коју је усвојила и ратификовала Генерална скупштина УН, а која је ступила на снагу средином 2008. године. Према овој Конвенцији дјеца с ометеношћу треба да имају инклузивно, квалитетно и бесплатно основно и средње образовање једнако као и други у заједници у којој живе, истичући да ниједна особа с ометеношћу не може да буде искључена из система редовног образовања због своје ометености. Цјелокупна одговорност се ставља на систем који треба да обезбједи инклузивност, а не на појединца да буде укључен, што значи да се прелази с медицинског на социјални модел. То је уједно и најважнија промјена у односу на претходно наведена документа.

### **1.1.3. Инклузивно образовање у Републици Српској**

Образовање дјеце са сметњама у развоју саставни је дио јединственог образовног система Републике Српске. Образовање дјеце са сметњама у развоју одвија се у редовним школама (основним и средњим), посебним одјељењима при редовним школама и специјалним (посебним) школама за ученике са сметњама у развоју, уколико је процјењено да је то у најбољем интересу дјетета.

Школовање дјеце са сметњама у развоју у Републици Српској регулисано је готово свим законским и подзаконским актима који се односе на образовање. Међу првима се издваја Оквирни закон о основном и средњем образовању у БиХ (Парламентарна скупштина Босне и Херцеговине, 2003). Члан 19 овог закона наглашава да дјеца и млади с посебним образовним потребама стичу образовање у редовним школама и према програмима прилагођеним њиховим индивидуалним потребама. Потом слиједи Правилник о васпитању и образовању дјеце с посебним образовним потребама у основним и средњим школама, из септембра 2004. године. Према овом Правилнику инклузија дјеце с посебним образовним потребама остварује се у одјељењима основне и средње школе на основу препорука стручног тима (Влада Републике Српске, 2004).

Према Закону о основном васпитању и образовању из 2017. године наводи се да инклузивно образовање подразумијева право на једнаке могућности током образовања за сва лица, посебно право дјеце са сметњама у развоју, као и надарене дјеце, на максималан развој њихових потенцијала. Према овом закону подршка укључује флексибилан програм, адекватно припремљене наставнике и стручну подршку којој је циљ развијање кључних компетенција, толеранције, прихватање различитости и социјална инклузија (Влада Републике Српске, 2017). Такође, чланом 10 забрањује се дискриминација ученика, наставника и осталог особља школе на основу расе, пола, језика, религије, политичког или другог мишљења, националног или социјалног поријекла, на основу инвалидности или по било ком другом основу.

Према најновијем Правилнику о васпитању и образовању дјеце са сметњама у развоју из 2020. године наводи се да је васпитање и образовање засновано, прије свега, на начелима прихватања индивидуалних разлика ученика и индивидуализације наставе као дидактичног принципа (Влада Републике Српске, 2020).

## 1.2. АКАДЕМСКИ ИСХОДИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Од момента кад се приступило спровођењу инклузивног образовања, па до данас, постоје бројне недоумице и проблеми у његовој реализацији (Ainscow et al., 2004). Када су у питању дјеца са сметњама у развоју, забринутост постоји у погледу њиховог академског и социјалног напредовања у редовним школама. Такве дилеме покренуле су низ истраживања којима се настојало доћи до одговора на питање да ли је инклузивни или сегрегативни облик образовања успјешнији када су у питању постигнућа дјеце са сметњама у развоју. Заговорници инклузије тврде да су академска постигнућа боља када се од дјеце с ометеношћу очекује да постигну више стандарде који су присутни у редовним разредима (Cole et al., 2004; Daniel & King, 1997). Објашњавајући овај аргумент, они наводе да су виши стандарди неопходни јер ученици којима је потребна ДОП, далеко рјеђе завршавају средње школе, проналазе одговарајуће запослење или живе без помоћи из различитих извора (O'Neil, 1993, према Daniel & King, 1997). Генерални закључак већине студија је да укључивање дјеце са сметњама у развоју у редовне школе утиче позитивно, како на академска, тако и на социјална постигнућа (Dessemontet et al., 2012; Freeman & Alkin, 2000; Katz & Mirenda, 2002; Myklebust, 2007; Waldron & McLeskey, 1998; Wiener & Tardif, 2004).

Насупрот студија које су поредиле ефекте смјештања ученика са сметњама у инклузивне и ексклузивне услове, посљедњих деценија интерес истраживача усмјерен је и на испитивање академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР. Једна од највећих брига и најчешће наведених претпоставки јесте да инклузивно образовање може да има негативан утицај на академске исходе дјеце ТР (Kauffman, 1993; Staub & Peck, 1995), а да наставници могу имати неадекватну подршку и помоћ да изађу у сусрет потребама сваког ученика (Willis, 1994, према Daniel & King, 1996). Поред тога, они који су скептични према инклузивном образовању сматрају да постоји опасност да ће у настојању да се створи инклузивно окружење за све ученике, способнијим ученицима бити досадно, док дјеца којој је потребна ДОП могу бити фрустрирана покушавајући да испрате уобичајен ниво подучавања (Brackett, 1994, према Daniel & King, 1997). Наставници најчешће брину да ће укључивање ученика којима је потребна ДОП утицати на квалитет спровођења наставног процеса (Bradfield et al., 1973, према Brady, 2010). Сматрају да проблем представља величина одјелења, неадекватни ресурси, као и недостатак адекватне припреме од стране наставника. Исто тако, вјерује се и да додатни захтијеви за пружање услуга ученицима с потребама за ДОП могу довести до тога да потребе ученика с нижим, просјечним или изнадпросјечним постигнућима буду занемарене (Delisle, 1994, према Daniel & King, 1997). Такође, наводи се да поједини облици понашања дјеце с ометеношћу могу дистрактивно дјеловати на ученике ТР, као и да ученици с ометеношћу захтијевају већу пажњу наставника (Ruijs, 2017).

С друге стране, заступници инклузије су мишљења да адаптирана настава и подршка која се пружа у инклузивним разредима може да има позитиван утицај на другу дјецу у одјелењу (Cole et al., 2004; Dyson et al., 2004; Ruijs & Peetsma, 2009). Потврду ових мишљења проналазимо у студијама које, углавном, проналазе неутралне или позитивне ефекте инклузивног образовања на академске исходе ученика ТР у оквиру инклузивних разреда (Brady, 2010; Cole et al., 2004; Dessemontet & Bless, 2013; Huber et al., 2001; Sharpe et al., 1994). Међу факторима који се доводе у везу с позитивним исходима инклузивног образовања најчешће се помињу: кооперативно учење, туторство вршњака, прилагођена настава, интегрисани курикулум, консултације са стручњацима, као и сарадња с родитељима (Alegre Ansuátegui et al., 2018; Fuller et al., 1993; Madden et al., 1993; Saint-Laurent et al., 1998; Turgut & Turgut, 2018). Међутим, иако су описане различите структуре у развоју инклузивне праксе, још увијек се не може са сигурношћу закључити која од њих је јасно повезана с

позитивним исходима (Huber et al., 2001). Због тога је спровођење ове студије значајно управо због утврђивања фактора који могу да утичу на академске исходе.

У наставку ћемо описати неке од истраживачких студија у којима су проучавани академски исходи инклузивног образовања код ученика ТР.

### **1.2.1. Преглед истраживања академских исхода инклузивног образовања**

Највећи број студија овог типа везује се за период 90-тих година прошлог вијека. Због тога ће најприје бити приказана нешто старија истраживања, а потом ће бити описане и студије новијег датума.

У једној студији из 1994. године испитиване су разлике у академским исходима између 35 ученика ТР који се образују у инклузивним разредима и 108 ученика ТР у неинклузивним разредима (трећи и четврти разред). У узорак је било укључено пет ученика с потребом за ДОП. Од тог броја, троје је имало умјерену или тешку интелектуалну ометеност (ИО), остало двоје је било васпитно занемарено и с емоционалним проблемима. Академски исходи су вредновани кроз постигнуће у области читања, математике и језика, током три академске године: преинклузивне, инклузивне и године након инклузије. Није добијена статистички значајна разлика по питању академских исхода код дјеце ТР у односу на то да ли похађају инклузивне или традиционалне разреде. Аутори су закључили да ови резултати имају велику улогу у смиривању забринутости школског особља, наставника и друштва уопште, по питању утицаја инклузије на постигнуће ученика ТР (Sharpe et al., 1994).

Још једна студија из тог периода спроведена је с циљем утврђивања разлика у постигнућима у области математике и читања код ученика петих разреда, који похађају школу у којој се примјењује инклузивни програм насупротив постигнућа ученика који похађају школу која примјењује традиционални приступ, с посебно одвојеним услугама специјалне едукације. Ученици су били уједначени према социо-економском статусу. Тексашка процјена академских вјештина кориштена је за мјерење математичких исхода код 98 ученика и исхода читања 80 ученика петих разреда у школи која имплементира инклузију, као и исхода математике 143 ученика и читања 129 ученика у традиционалној школи. Резултати нису показали статистички значајну разлику у постигнућима између ученика те двије школе. Аутори закључују да се одлука о томе који је програм кориснији не може доносити само на основу академских исхода. Тако нешто захтијева дуготрајно праћење и узимање у обзир више варијабли, попут подршке родитеља, притиска вршњака, њихових ставова, антисоцијалног понашања и других фактора ван учионице који могу имати утицај на академски учинак (Willrodt & Claybrook, 1995).

Нешто касније, Данијел и Кинг (Daniel & King, 1997) испитивали су ефекте инклузивне едукације на академско постигнуће, понашање и самопоздање ученика, као и ставове родитеља. У анализи ћемо се осврнути само на резултате који се тичу академског успјеха. Узорком су обухваћени ученици од трећег до петог разреда (N = 207). Узорак је подијељен у три групе: ученици из четири неинклузивна одјељења, ученици из два инклузивна одјељења и ученици из шест насумично одабраних инклузивних одјељења. За испитивање успјеха у читању, математици, правопису и језику примијењен је Станфорд тест постигнућа. Пронађено је неколико разлика у постигнућима између инклузивних и неинклузивних одјељења. На примјер, ученици трећих разреда, у инклузивним одјељењима, били су бољи у читању у односу на ученике из неинклузивних одјељења. С друге стране, ученици четвртог разреда, у инклузивним одјељењима, остварили су мањи напредак у

математици. Није било разлике по питању постигнућа у осталим доменима. Аутори наводе да недоследни резултати указују на потребу опрезног приступа инклузији уколико је примарни циљ јачање академског постигнућа ученика.

Хубер и сарадници (Huber et al., 2001) испитивали су ефекте инклузивне праксе на постигнуће ученика ТР с исподпросјечним, просјечним и изнадпросјечним успјехом у области математике и читања. Ученици су разврстани у поменуте групе на основу успјеха на тестовима постигнућа. Укупан узорак чинило је 477 ученика, од првог до петог разреда. Сваки од ученика је похађао једну од три школе у Пенсилванији, током три школске године. Због осипања узорка, укупан број ученика током задње школске године био је 410. Током двије године имплементације инклузивне праксе, ученици су похађали наставу с ученицима с потребом за ДОП или с вршњацима ТР. Највећи број ученика с потребном за ДОП чинили су ученици с тешкоћама у учењу, мањи број њих имао је бихевиоралне/емоционалне или здравствене сметње, док је дио њих класификован као васпитно занемарен. Добијени резултати показују да инклузивна пракса (курикуларне промјене и подршка) доприноси различитој стопи постигнућа ученика ТР. Тако су ученици с лошијим или просјечним академским успјехом остварили већи академски напредак након примјене инклузивне праксе, док то није био случај с ученицима који су имали изнадпросјечна постигнућа. Резултати су били исти и у домену математике и читања. Разлике су биле мање изражене током друге године спровођења програма. Супротно очекивањима аутора, присуство већег броја ученика с потребом за ДОП није довео до нижег постигнућа ученика ТР. Умјесто тога, нађен је варијабилан ефекат, гдје су неки разреди добро радили с великим бројем укључених ученика којима је потребна ДОП, док је на неке то утицало лоше. Аутори као могуће објашњење ових резултата наводе мали број ученика ТР који је похађао наставу с великим бројем ученика с потребом за ДОП. Поред тога, мањи број наставника укључених у истраживање и варијабли који се односе на њих (попут ставова према инклузивном образовању, степену имплементације инклузивне праксе, наставничког искуства, обуке итд.) могли су утицати на варијабилност резултата. Такође, на резултате су могли утицати други фактори, попут школске климе.

Једно од истраживачких питања у студији Кола и сарадника (Cole et al., 2004) односило се на испитивање разлике у академском постигнућу, посматраном кроз успјех у математици и читању, код ученика ТР у зависности од тога да ли похађају инклузивна или неинклузивна одјељења. Истраживање је реализовано у Индији. Да би се добио узорак ученика ТР одабрано је, методом случајног узорка, 35 одјељења из школа обухваћених истраживањем. Од сваке школе се тражило да означи одјељења као инклузивна (уколико у њима има дјеце с ометеношћу која су укључена у наставу математике и читања), односно као неинклузивна у којима то није случај. Након тога, одабрано је једно или два одјељења из сваке школе. У студију су укључени ученици од другог до петог разреда, укупно 606 ученика ТР. Узорак ученика с ометеношћу обухватао је, у највећем проценту, ученике с тешкоћама у учењу, потом ученике с лаком ИО и емоционалним потешкоћама. Ученици ТР у инклузивним одјељењима имали су бољи академски успјех у математици и читању, него њихови вршњаци у неинклузивним одјељењима. Аутори претпостављају да додатна подршка која се пружа у инклузивним учионицама позитивно утиче и на дјецу ТР, односно да је инклузија релевантна за потребе све дјеце.

Наредна студија испитивала је везу између броја ученика с потребом за ДОП у одјељењима и академског успјеха вршњака ТР. У овој студији ученицима с потребом за ДОП сматрали су се надарени ученици, као и они који су добијали услуге специјалне едукације. Узорком су обухваћени ученици трећег разреда (укупно 1973 одјељења). Просјечан број ученика с потребом за ДОП по одјељењу је био четири. Најмањи број ученика у одјељењу је био 16, а максималан 37. Није пронађена значајна веза између броја ученика с потребом за ДОП у одјељењима и скорова у области читања, писања и математике. Резултати ове студије



стоје насупрот широко распрострањеног увјерења да број ученика с потребом за ДОП у учионицама негативно утиче на академско постигнуће ученика ТР (Demeris et al., 2007).

Брејди (Brady, 2010), у докторској дисертацији, испитује и анализира утицај инклузије на академско постигнуће дјеце без ометености. Он је поредио и успјех ученика ТР у инклузивним одјељењима у којима је поред наставника био присутан и специјални едукатор, насупрот оних одјељења гдје није било ученика којима је била потребна помоћ специјалног едукатора. Академски успјех ученика шестог и седмог разреда сагледавао се кроз постигнуће у области писмености и математике, током двије школске године. Кориштени су стандардизовани тестови за процјењивање успјеха у математици и писмености. Успјех ученика ТР, у оба разреда, био је бољи уколико су похађали одјељења у којима су били ученици с ометеношћу и специјални едукатори, од успјеха ученика ТР који су похађали одјељења у којима није било ученика којима је била потребна посебна подршка специјалних едукатора. Изузетак је била писменост у шестом разреду гдје није било статистички значајне разлике. Налази и ове студије потврђују да је забринутост по питању негативног утицаја дјеце с ометеношћу на постигнуће ученика ТР емпиријски неутемељена и да више пажње треба посветити другим варијаблама које могу имати утицаја на њихова постигућа.

У наредној студији испитиван је утицај укључивања ученика са ИО у редовна одјељења на постигнуће вршњака ТР с исподпросјечним, просјечним и високим академским постигнућима. Академско постигнуће провјеравано је тестом на почетку и на крају школске године. Пре-тестирањем је обухваћено 280 ученика који похађају одјељења заједно с вршњацима са ИО и 500 ученика у чијим одјељењима није било ученика с ометеношћу. У односу на резултате тестирања, формиране су групе којима је издвојено 25% испитаника с најнижим скором, 25% испитаника с највишим скором и 50% с просјечним скором. На бази иницијалног испитивања, дјеца из експерименталне групе упаривана су с дјецом из контролне групе у чијим одјељењима није било дјеце с ометеношћу. Критеријуми за упаривање били су пол, социоекономски статус, матерњи језик, узраст, IQ и академско постигнуће на претесту. Формирано је укупно 213 парова, од чега се 11 изгубило због премјештања у другу школу или изостанка са завршног тестирања. Финални узорак чинило је 202 пара, односно 404 испитаника. Просјечна старосна доб испитаника износила је 7,9 година, док је просјечан IQ био 106,06. Академско постигнуће (писменост и математика) мјерено је стандардизованим тестовима конструисаним за процјену напредовања шведских ученика, другог и трећег разреда основне школе. Није пронађена статистички значајна разлика у постигнућу између ученика ТР, различитих постигнућа, у инклузивним или неинклузивним одјељењима. Резултати ове студије још једном су показали да присуство ученика с ометеношћу не утиче негативно на постигнуће ученика ТР. Ово сазнање може да буде значајно у смањивању страха родитеља, наставника и других учесника васпитно-образовног процеса и може пружити подршку у развоју инклузивне праксе за ученике са ИО (Dessemontet & Bless, 2013).

Од посебне важности за сагледавање стања у овој области су два прегледна рада. У једном од њих, Каламбука и сарадници (Kalambouka et al., 2007) одабрали су 26 студија, објављених у периоду од 1990. до 2000. године. Највећи број студија (21) испитивао је исходе код ученика основне школе. Када су у питању студије у којима се испитивао утицај укључености ученика са сметњама у интелектуалном развоју и тешкоћама у учењу на академске исходе ученика ТР, аутори су пронашли 12 студија које су добиле неутралне резултате, док су у четири истраживања добијени позитивни резултати. У студијама у које су укључени ученици са сметњама у понашању, емоционалним или социјалним потешкоћама, неутрални резултати се проналазе код три истраживања, позитивни код четири, док су негативни резултати добијени у двије студије. Неутрални резултати по питању академских исхода код дјеце ТР, у односу на укљученост ученика са сензорним или тјелесним оштећењима, добијени су у седам студија, док двије извјештавају о позитивном утицају. Такође, када су у разредима присутна дјеца с тешкоћама у комуникацији, у пет студија су

добијени неутрални резултати, док су резултати двије студије позитивни. Аутори закључују да је генерализација резултата проблематична, пошто је већина студија укључивала ученике који имају више од једне ометености. Самим тим, тешко је било диференцирати која је од њих имала највећи утицај на постигнуће ученика ТР. Поред тога, закључује се да су на постигнуће ученика могли утицати и други фактори који у овом истраживању нису разматрани.

Други прегледни рад, поред радова које смо раније описали, проналази још једну студију која показује позитивне резултате по питању академских исхода, као и једну студију чији су резултати негативни. Аутори наводе да је тешко извући јасан закључак будући да постоје разлике у дизајну спроведених студија. Тако су у неким студијама ученици с ометеношћу били укључени током цијелог дана у инклузивна одјељења, док су у другим, редовна одјељења похађали само током неких часова. Такође, у неким студијама, ученицима с ометеношћу била је доступна додатна подршка, док у другима то није био случај. Поред тога, сматра се да су разлике између школа битније него само присуство ученика с ометеношћу у одјељењу (Ruijs & Peetsma, 2009).

У метааналитичкој студији из 2017. године, аутори су настојали да утврде како присуство ученика с потребом за ДОП, у одјељењу, утиче на академско постигнуће ученика ТР. Анализирано је 47 студија које су задовољиле инклузивни критеријум, покривајући узорак од готово 4 800 000 ученика. Утврђено је да је укупан ефекат позитиван, статистички значајан, али слаб. Јачина ефекта је показала да је постигнуће ученика ТР у инклузивним одјељењима само нешто боље од постигнућа њихових вршњака у неинклузивним одјељењима. У студији, због недостатка података, није испитивана улога теоријски оправданих фактора, попут величине одјељења, припреме наставника, кооперативног подручавања итд. Такође, није разматран утицај на постигнуће ученика различитих способности који немају посебне образовне потребе (Szumski et al., 2017).

У најновијој студији из 2021. године испитивана је веза између нивоа инклузивности школе и академског постигнућа ученика. У узорак је укључено 65 основних школа из шпанске области Каталоније. Инклузивна пракса школе сагледавана је кроз шест димензија: организација школе, инклузивна школска клима, организација у учионици, образовна подршка, укљученост заједнице и цјеложивотно учење. С друге стране, академско постигнуће је посматрано кроз савладавања језика (каталонски и шпански) и математике. Није пронађена веза између инклузивне праксе обухваћених школа и академских постигнућа ученика (Rojas et al., 2021).

У још једној, аустријској, студији из 2021. године, Крамер и сарадници (Krammer et al., 2021) испитивали су постигнуће из математике код ученика ТР у инклузивном окружењу, користећи вишеструко регресијско моделовање. Приближно 75.000 стандардних резултата кориштено је као зависна варијабла, док су независне варијабле биле социоекономски статус, етничко поријекло, узраст, пол и број ученика са сметњама у развоју. Као главни закључак ове студије, аутори наводе да присуство ученика с посебним образовним потребама не утиче негативно на постигнуће из математике код њихових вршњака ТР.

Анализирајући претходно приказана истраживања која су се бавила утицајем инклузивног образовања на академске исходе ученика ТР, може се закључити да резултати студија говоре у прилог позитивног или неутралног утицаја инклузивног образовања на поменуте исходе.

### 1.3. СОЦИЈАЛНИ ИСХОДИ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

Заговорници инклузивног образовања, поред академских бенефита, истичу и предности таквог начина образовања и у области социјалног развоја, како код ученика с ометеношћу, тако и код ученика ТР (Cole et al., 2004; Kart & Kart, 2021).

Прегледни рад Каламбуке и сарадника (Kalambouka et al., 2007) проналази подијељене резултате по питању социјалних исхода код ученика ТР. Када су у питању студије рађене код основношколске дјеце, а које су укључивале ученике са сметњама у интелектуалном развоју и учењу, четири студије извјештавају о позитивним, три о неутралним, а двије о негативним исходима.

Међу најважније позитивне исходе убрајају се: јачање селф-концепта, развијање личних принципа, редуковање страха од различитости (Staub & Peck, 1995), смањивање предрасуда према особама с ометеношћу, повећавање толерантног понашања, прихватање других људи, развијање разумијевања и спремности да се суоче с ометеношћу у својим животима (Hehir et al., 2016; Ruijs & Peetsma, 2009). Поред тога, ученици имају више могућности за успостављање пријатељских односа с вршњацима с ометеношћу (Salend & Duhaney, 1999; Schwab, 2015).

За приказивање резултата истраживања који се односе на социјалне исходе инклузивног образовања, битна су два, најчешће цитирана, прегледна рада. У једном од њих, Сален и Духејн (Salend & Duhaney, 1999) закључују да ученици ТР у инклузивним одјељењима показују напредак у прихватању, разумијевању и толеранцији према индивидуалним разликама. С друге стране, ученици у неинклузивним одјељењима, задржавају стереотипе и негативнију перцепцију различитости и ученика с ометеношћу.

Прегледни рад из 2002. године, између осталог, проучава социјалне исходе инклузије код ученика ТР. Аутори описују пет студија које извештавају о позитивним исходима. Ти исходи се огледају у позитивним ставовима према ученицима с ометеношћу и већој учесталости контакта с њима (Nakken & Pijl, 2002).

Сљедећа студија је на узорку од 181 ученика ТР, испитивала њихову забринутост по питању образовања с вршњацима с ометеношћу у оквиру инклузивних одјељења. Поред тога, подаци су прикупљани и од редовних наставника и специјалних едукатора. У истраживању је кориштен упитник, посебно конструисан за ово истраживање, с листом питања намијењених за све три испитиване групе. Добијене су позитивне повратне информације од стране наставника и ученика који су у одјељењима имали дјецу с ометеношћу. Ученици су наводили да је инклузија добра идеја, вјерују да образовање дјеце с ометеношћу у редовним одјељењима резултира позитивним исходима, прије свега у социјалним вјештинама и да развијају реалније и позитивније перспективе по питању њихових вршњака с ометеношћу. Одговори редовних наставника и специјалних едукатора били су прилично уједначени. Они су се сложили да заједничко образовање доприноси међусобном упознавању дјеце с ометеношћу и вршњака ТР и стицању знања једних о другима. Обје групе истичу да је најбољи аспект инклузивног образовања прихватање дјеце с ометеношћу од стране другова из разреда, док као најтежи издвајају начин на који ће укључити ученике с ометеношћу у активности редовног одјељења. При томе, сматрају да је за овај аспект инклузивног образовања важно унаприједити сарадњу и комуникацију између редовног наставника и специјалног едукатора (York et al., 1991).

Анализирајући литературу везану за ову проблематику, издвојили смо неке, потенцијално важне, социјалне исходе код ученика ТР који похађају одјељења у којима су

ученици с различитим врстама ометености. У наставку рада бавићемо се анализом неких од тих исхода, попут ставова вршњака према дјечи с ометеношћу и инклузивном образовању, учесталости контакта, социјалних вјештина, проблема у понашању, булингa, као и климе у одјелењу.

### 1.3.1. Ставови ученика ТР према вршњацима с ометеношћу

Ставови, намјере и понашање ученика ТР према вршњацима с ометеношћу, важни су фактори у укључивању дјече с ометеношћу у заједнички живот (Bebetsos et al., 2013). Ставови се дефинишу као научене и стабилне предиспозиције да се према одређеном објекту, особи или групи понашамо на стереотипан и досљедан начин (Hunt & Hunt, 2000), односно, ставови представљају мисли, вјеровања, осјећања према особи, објекту или ситуацији (Çiçek Gümüş & Öncel, 2021).

Ставови обухватају три главне компоненте: афективну, бихевиоралну и когнитивну (Triandis, 1971). У контексту ставова према дјечи са сметњама у развоју, афективна компонента се односи на осјећања према дјечи са сметњама у развоју (нпр. плашио бих се дјетета са сметњама у развоју). Бихевиорална компонента укључује намјере појединца да ступи у интеракцију с дјецом са сметњама у развоју (нпр. сједио бих с дјететом са сметњама током ручка), док когнитивна компонента обухвата вјеровања појединца о дјечи са сметњама у развоју (нпр. мислим да су дјеца са сметњама у развоју тужна) (Campbell, 2006; Rosenbaum et al., 1986). Верује се да човјеков став према окружењу има и велики утицај на његово понашање, односно, да се тај утицај одвија у оба смјера, да на наше ставове утиче друштвено окружење, а да на окружење утичу наши ставови (Pickens, 2005, према Campbell, 2006). Три компоненте ставова не морају нужно да буду у складу једна с другом. Могуће је поступати према дјечи са сметњама у развоју подједнако као и према дјечи ТР, имати и високо мишљење о њима, али се опет осјетити нелагодно и постиђено у њиховој близини (Eagly & Chaiken, 2007).

Инклузивно образовање има важну улогу у обезбјеђивању адекватних услова за учење свих ученика, али и адекватног окружења које карактерише одсуство дикриминације, омогућавајући да сваки ученик буде активан члан школске заједнице, као и шире социјалне средине. Међутим, инклузивно образовање не може да се посматра као гаранција успостављања позитивних интеракција. Једна од баријера за успостављање таквог односа су негативни ставови вршњака према дјечи са сметњама у развоју (Gonçalves & Lemos, 2014). Позитивни ставови дјече према вршњацима с ометеношћу олакшавају инклузију, док су негативни ставови ометајући фактор (Vignes et al., 2009; Werner et al., 2015). Ученици који имају позитивније ставове према вршњацима с ометеношћу имају тенденцију да чешће ступају у интеракцију с њима у одјелењу (Cross et al., 2004; Kwon et al., 2017; Okagaki et al., 1998), као и да их перципирају као чланове одјелења (Reina et al., 2016). Негативни ставови могу водити до неприхватања од стране вршњака, одбачености, усамљености или булингa (De Boer et al., 2012). Такође, негативни ставови могу представљати препреку за стицање социјалног искуства за особе с ометеношћу, што у крајњој линији утиче на то да ли ће ученици бити укључени у заједничко окружење или не (Freer, 2020). Прегледом литературе уочавамо да ученици ТР најчешће изражавају неутралне или позитивне ставове према вршњацима с ометеношћу (Alnahdi, 2019; Anku et al., 2021; de Boer et al., 2012; Georgiadi et al., 2012; Gonçalves & Lemos, 2014; Soulis et al., 2016). У наставку ћемо описати неке од ових студија.

Једна од тих студија бавила се испитивањем ставова ученика млађег школског узраста према ученицима са ИО. Ставови су испитивани код 256 ученика ТР, оба пола, узраста од

девет до 10 година који су похађали треће и четврте разреде. Више од половине ученика је похађало наставу у инклузивним условима, у којима дјеца са ИО похађају часове и активности заједно с дјецом ТР, док су преостали ученици похађали школе у којима се није примјењивала инклузивна пракса или неки облик специјалне едукације и у којима није било ученика са ИО у оквиру њихових одјељења или школа. Ученици ТР имали су неутралне ставове према ученицима са ИО. При томе, ученици који похађају инклузивна одјељења/школе, генерално су испољавали позитивне ставове према вршњацима са ИО. Разлика није пронађена када је у питању испољавање едукативних и емотивних ставова, без обзира на то да ли ученици похађају инклузивна или неинклузивна одјељења/школе (Georgiadi et al., 2012).

У студији из 2019. године испитивани су ставови ученика ТР према вршњацима с ометеношћу у односу на то да ли ученици похађају школе у којима има ученика са ИО, да ли имају рођака с ометеношћу, као и у односу на узраст испитаника. Узорком је обухваћено 357 испитаника, узраста од девет до 16 година. Од тог броја, 35,9% испитаника било је у школама које су похађали и ученици са ИО и у којима су примјењивани посебни програми за такве ученике, док је члана породице с ометеношћу имало 39,5% испитаника. У истраживању је примјењивана арабијска верзија скале за процјену ставова према вршњацима с ометеношћу (*Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps scale* – САТСН). Добијени су резултати који показују да ученици ТР, генерално, испољавају позитивне ставове према ученицима с ометеношћу, при чему старији ученици и они који похађају школе у којима има ученика са ИО имају позитивније ставове, док родбинске везе нису имале значајан утицај (Alnahdi, 2019).

Ученици који похађају инклузивна одјељења или школе у којима има дјеце са сметњама у развоју имају нешто позитивније ставове од ученика који похађају традиционална одјељења (Alnahdi, 2019; Alnahdi et al., 2021; Bunch & Valeo, 2004; Georgiadi et al., 2012; Nikolarazi et al., 2005; Nowicki & Sandieson, 2002; Sirlopú et al., 2008). С друге стране, постоје студије у којима није добијена разлика у ставовима између ове две групе ученика (Schwab, 2017; Szumski et al., 2020). Неки истраживачи добијају резултате који су више нијансирани. Тако се проналази да је похађање одјељења у коме су и ученици с ометеношћу значајно повезано само с афективном компонентом става, али не и с преостале двије (когнитивном и бихевиоралном (Szumski et al., 2020)). Насупрот томе, Диас и сарадници (Dias et al., 2020) саопштавају да је похађање истог одјељења с ученицима с ометеношћу значајан предиктор само когнитивне компоненте ставова.

Такође, аутори су испитивали разлике у ставовима ученика који похађају школе с већим бројем дјеце с одговарајућом подршком и потребама гдје се пропагира филозофија инклузије и школе у којима је веома мали број дјеце с подршком. У једном од истраживања тога типа, спроведном у Шкотској, пронађено је да дјеца из инклузивнијих школа имају више контакта с дјецом са сметњама у развоју и имају позитивније ставове према укључивању дјеце са сметњама у развоју у њихова одјељења. Овакви резултати сугеришу да инклузивност школе води већем прихватању дјеце и бољем разумијевању природе ометености (Cairns & McClatchey, 2013).

Неки аутори су се бавили испитивањем разлике у ставовима у односу на факторе које се везују за личне карактеристике испитаника. Међу најчешће испитиваним факторима су пол и узраст испитника.

Када је ријеч о полним разликама, бројнија су истраживања чији резултати показују да дјевојчице имају позитивније ставове према дјеци са сметњама у развоју у односу на дјечаке (Çiçek-Gümüş & Öncel 2020, 2021; Gonçalves & Lemos, 2014; McDougall et al., 2004; Nikolarazi & De Reybekiel, 2001; Olaleye et al., 2012; Rosenbaum et al., 1986). С друге стране,

постоје и истраживања гдје није пронађена оваква разлика (Laws & Kelly, 2005; Magnusson et al., 2017; Vignes et al., 2009).

Резултати студија по питању утицаја узраста испитаника на њихове ставове нису досљедни. Тако, постоје студије чији резултати показују да старији испитаници имају позитивније ставове (Alnahdi, 2019; Bossaert et al., 2011; De Laat et al., 2013; Gonçalves & Lemos, 2014; Olaleye et al., 2012; Vignes et al., 2009), насупрот студија које позитивније ставове проналазе код млађих испитаника (Armstrong et al., 2016; Scior et al., 2013; Soulis et al., 2016).

Већина студија испитивала је ставове посматрајући дјецу са сметњама у развоју као хомогену групу, док је мањи број њих испитивао разлике у ставовима према различитим врстама ометености. Будући да међу дјецом с различитим врстама ометености постоје разлике у погледу њихових способности, оправдано је претпоставити да њихове личне карактеристике могу изазвати различите емоције и реакције код ученика ТР приликом ступања у интеракцију с њима (de Laat et al., 2013). Најмање позитивне ставове ученици ТР имају према вршњацима с бихевиоралним проблемима и сметњама у интелектуалном развоју, док су ставови позитивнији према вршњацима с тјелесним оштећењем, као и према вршњацима с оштећењем вида или слуха (Barr & Bracchitta, 2015; Brown et al., 2011; de Laat et al., 2013; Hastings & Oakford, 2003; Nowicki, 2006). Као могући разлог веће социјалне дистанце према особама са ИО наводи се предрасуда да су ове особе непредвидљивог понашања због чега се посматрају као претња (de Laat et al., 2013).

### 1.3.2. Контакт с ученицима с ометеношћу

Најважнија детерминанта која може да утиче на промјену ставова према ометености јесте претходни контакт и искуство с особама с ометеношћу. Према Хант и Хант (Hunt & Hunt, 2000) већа учесталост контакта води позитивнијим ставовима, док позитивне социјалне интеракције међу ученицима могу водити смањивању предрасуда и стигматизације (Salend & Duhaney, 1999). Такође, учесталије социјалне интеракције са дјецом с ометеношћу повезане су са развојем просоцијалног понашања, као на примјер бриге о другима (Diamond, 2001).

Једна од најцитиранијих теорија промјене ставова према члановима различитих група је Олпортова теорија контакта (*Allport Intergroup Contact Theory*, према Allport, 1954). Олпортова хипотеза контакта наводи да контакт може довести до позитивнијих ставова уколико су задовољени одређени предуслови. Ти услови дефинишу да контакт: не смије да буде површан, мора бити подржан и охрабрен од стране ауторитета, мора бити пријатан, при чему учесници који ступају у контакт морају имају једнак статус, а циљеви треба да буду кооперативни, а не компетитивни, као и да се припадници мањинске групе виде као позитивни примјери те групе (Allport, 1954, према Bridges & John, 2010; Barr & Bracchitta, 2015).

Дјеца са сметњама у развоју врло често испољавају потешкоће у социјалној партиципацији унутар инклузивног окружења, а као једна од потенцијалних баријера наводе се ставови вршњака ТР према њима (Rademaker et al., 2020). Веза између ставова и контакта је веома често испитивана. Резултати, највећег број студија, говоре о постојању позитивне везе између ових варијабли (Armstrong et al., 2016; Cairns & McClatchey, 2013; Gonçalves & Lemos, 2014; Hong et al., 2014; Kalyva & Agaliotis, 2009; MacMillan et al., 2014). Систематски преглед 35 студија у којима је анализирана веза између ставова и контакта, поред позитивне корелације, проналази и одређен број истраживања у којима није уочена веза између

наведених варијабли, док најмањи број њих проналази негативну везу. Аутори су сагласни да дјететово разумијевање ометености и претходни контакт с особама с ометеношћу има позитиван утицај на њихова осјећања повезана с особама с ометеношћу и њихове бихевиоралне намјере (MacMillan et al., 2014). Поред тога, сматрају да је пријатељство између особа ТР и особа с ометеношћу најбољи предиктор позитивних ставова (Bossaert et al., 2011; Vignes et al., 2009). Такође, аутори проналазе да квалитет контакта може да буде бољи предиктор позитивних ставова према особама с ометеношћу, док сам квантитет контакта и повећано знање о ометености не мора бити повезано с позитивним ставовима (McManus et al., 2011). У прилог томе наводе се и студије у којима су особе ТР које су имале ближи контакт с особама с ометеношћу у виду волонтерског рада испољиле мањи степен нелагодности приликом контакта с особама с ометеношћу у односу на особе ТР (Fichten et al., 2005) које су имале свакодневна, уобичајена искуства с том популацијом и не баш позитивне ставове као посљедицу тога (Hampton & Xiao, 2007).

Поред ставова према особама с ометеношћу, приликом проучавања ефеката инклузије на социјалне исходе ученика ТР примијетили смо да контакт с том популацијом и његова веза са ставовима изазивају посебно интересовање. У вези с тим, приказаћемо нешто детаљније неке студије у којима су ове двије варијабле довођене у међусобни однос.

#### 1.3.2.1. Повезаност ставова према ученицима с ометеношћу и учесталости контакта – преглед истраживања

У студији случаја из 1994. године, аутори су анализирали односе између четири ученика с умјереном и тешком ИО и њихова четири вршњака без ометености. Ученици ТР су, на основу наставникове процјене, одабрани да чине парове ученицима с ометеношћу који су били у истим одјељењима с њима. Подаци су прикупљени током опсервација у учионици, видео-записима и полуструктурираним интервјуима. У оквиру два од три одјељења укључена у студију, примјењиване су стратегије усмјерене ка ученицима, кооперативно учење, као и учење засновано на пројектима. Дјеца с ометеношћу учествовала су у свим тим активностима, чиме је створено више прилика за социјалне интеракције с вршњацима. Резултати су показали да пријатељски односи с вршњацима с ометеношћу задовољавају личне потребе ученика ТР попут сагледавања себе као важнијих особа, уочавања јачих страна, развијања сигурности и удобности, развијања потребе за дружењем с различитим људима (Staub et al., 1994).

Истраживање Пек и сарадника (Peck et al., 1990) испитивало је користи које могу да имају ученици ТР од интеркције с вршњацима с тежим облицима ометености. Истраживањем су обухваћени ученици средње школе, укупно њих 21, који похађају инклузивна одјељења. Сваки ученик укључен у студију имао је лични контакт, бар неколико пута седмично, током једног полугодишта, с особама с тежим ометеностима. Ученици без сметњи су номиновани за учествовање у студији од стране специјалног едукатора који је посматрао односе који су се развили између њих и дјеце с ометеношћу током социјалних интеракција у посљедњих неколико мјесеци. Групу дјеце са сметњама чинила су дјеца с различитим врстама ометености, попут умјерене и тешке ИО, вишеструке ометености, аутизма, узраста од 15 до 21 године. Подаци су прикупљени помоћу интервјуа који је спровођен након наставе. Интервју се састојао од питања отвореног типа гдје је тражено од ученика да опишу и процјене своје искуство стечено током интеракције с вршњацима с ометеношћу. Ученици су наводили да су захваљујући контакту с ученицима с ометеношћу побољшали слику о себи, унаприједили социјалну когницију, смањили страх од различитости, повећали толеранцију и прихватање. Поред потенцијалних бенефита, ученици су издвојили и одређене потешкоће.

Најприје „нелагодност” због недостатка социјалних вјештина код ученика с тежим ометеностима, а затим и непријатности изазване неким физичким и бихевиоралним карактеристикама ученика с ометеношћу (на примјер кашљање и балављење).

Позитивну везу између контакта с особама с ометеношћу и ставова према њима, показује истраживање Армстронга и сарадника (Armstrong et al., 2016). Узорком је обухваћен 1881 ученик, узраста од седам до 16 година ( $AC = 10,2$ ;  $SD = 1,8$ ) из 20 школа у Енглеској. Резултати су показали да испитаници с већом учесталошћу контакта (према њиховој самопроцјени), показују и нешто позитивније ставове према особама с ометеношћу у односу на испитанике чија је учесталост контакта мања.

И резултати наредне студије у којој је учествовало 200 испитаника, узраста од 11 до 19 година, показали су да постоји значајна разлика у испољавању ставова у односу на претходни контакт с вршњацима с ометеношћу. При томе, ученици који су имали контакт с вршњацима с ометеношћу имају и позитивније ставове него ученици који нису имали такво искуство (Gonçales & Lemos, 2014).

Такође, показано је да близак контакт, по слободном избору, с вршњацима с ометеношћу, води ка позитивнијим ставовима у односу на једноставно похађање истог одјељења с тим ученицима (Schwab, 2017). До таквог закључка аутор је дошао испитујућу ставове ученика ТР према вршњацима с ометеношћу, у односу на то да ли похађају одјељења с ученицима с ометеношћу или одјељења у којима таквих ученика нема. Резултати су, најприје, показали да не постоји разлика у ставовима, без обзира на то да ли похађају одјељења с вршњацима с ометеношћу или не. Када је у питању контакт, ученици са сметњама у развоју су знатно рјеђе номиновани од стране вршњака ТР за учешће у заједничким активностима, попут заједничког рада на задацима везаним за школу. Међутим, оно што је посебно важно јесте да су ученици ТР, који су наводили бар једног ученика са сметњама у развоју као њихов избор за учешће у активностима, имали и позитивније ставове према вршњацима с ометеношћу.

Учешће у заједничким активностима показало се као статистички важан предиктор ставова и у студији из 2021. године. Наиме, група аутора (Alnahdi et al., 2021) спровела је истраживање с циљем утврђивања најбољег предиктора ставова ученика ТР према вршњацима с ометеношћу. Као потенцијални предиктори испитивани су: пол, контакт с вршњацима с ометеношћу у оквиру заједничких активности, учесталост контакта с рођацима који имају ометеност, као и похађање одјељења у којима су укључени ученици с ометеношћу и одјељења у којима их нема. Истраживањем је обухваћено 652 ученика, од четвртог до шестог разреда. Као статистички значајни предиктори ученичких ставова према вршњацима с ометеношћу издвојила су се само три фактора: контакт током заједничких активности, пол и учесталост контакта с члановима породице (рођацима) који имају ометеност. Остали фактори, укључујући само похађање одјељења с вршњацима с ометеношћу, нису се показали као предиктори од значаја.

И резултати истраживања рађеног у једној студији у Хрватској, показују да је контакт с ученицима с ометеношћу, у школи или изван ње, значајан предиктор ставова према дјецы са сметњама у развоју, док само познанство и едукативни програми који повећавају информисаност о ометености не доприносе промјени ставова (Svedružić i Svedružić, 2020). Квалитет контакта с вршњацима с ометеношћу (нпр. позитивно лично искуство) више је повезан с позитивним ставовима, него његова учесталост (Keith et al., 2015; McManus et al., 2011).



### 1.3.3. Ставови ученика ТР према инклузивном образовању

Битан сегмент успјешности инклузивног образовања јесте и позитивно опажање таквог начина образовања од стране наставника и ученика ТР. Сматра се да уколико ученици имају позитивније ставове према инклузивном образовању, утолико ће бити и спремнији за успостављање пријатељских односа с вршњацима с ометеношћу (Cheung et al., 2015). Такође, мишљење ученика о њиховом образовном окружењу може утицати на сам процес учења као и динамику односа у учионици (Soulis et al., 2016). Поред тога, успјешна имплементација инклузивног образовања зависи од ставова ученика ТР према вршњацима с ометеношћу и вршњака с ометеношћу према њима (Hodkinson, 2007), али и од позитивног опажања њиховог заједничког школовања.

Истраживачки налази на ову тему нису тако богати и не дају уједначену слику о ставовима ученика ТР према укључивању вршњака с ометеношћу у редован васпитно-образовни систем. Резултати истраживања се крећу од позитивних (Kapinga, 2020; McGregor, 2003; McKay et al., 2015; Radisavljević Janić i sar., 2018) до негативних (Cheung et al., 2015; Soulis et al., 2016). Студија Солиса и сарадника (Soulis et al., 2016) спроведена на репрезентативном узорку који је укључивао 2683 ученика основне школе, имала је за циљ да утврди какви су ставови ученика ТР према инклузивном образовању. Најважнији закључци произашли након анализе добијених резултата показују да су ставови ученика према инклузивном образовању негативни. Већина ученика је мишљења да ученици с ометеношћу треба да похађају посебна одјељења или посебне школе за ученике са сметњама у развоју. Резултати су, такође, показали да присуство ученика с ометеношћу у оквиру њихових одјељења има утицај на ставове према инклузивном образовању. Тако, ученици у инклузивним одјељењима имају позитивније виђење инклузије, сматрајући да ученици с ометеношћу треба да се придруже инклузивним одјељењима. Посебно интересантни истраживачки налази у овој студији указују на то да ученици који похађају школе у којима има дјеце с ометеношћу, као и они који имају члана породице с ометеношћу или су информисани о тим особама од стране родитеља, испољавају и позитивније ставове, али према интеграцији особа с ометеношћу. Још један закључак поменути студије јесте да ученици који воле да читају приче о дјецы с ометеношћу, имају позитивније виђење инклузивног образовања.

И други аутори проналазе да ученици који похађају одјељења заједно с ученицима с ометеношћу имају позитивније ставове према њиховом укључивању у редовно школовање (Fisher et al., 1998; Wang & Qi, 2020). На сличне резултате по питању утицаја претходног контакта/учествовања у одређеним активностима с ученицима с ометеношћу, указује и студија спроведена од стране Реине и сарадника (Reina et al., 2019). Резултати студије поменутих аутора су, на узорку од 967 ученика (узраста од 11 до 16 година), показали да они ученици који су претходно учествовали у физичким активностима заједно с дјецом са сметњама у развоју имају и нешто повољније ставове према укључивању ових ученика у редовно образовање (бихевиорални и когнитивни домен ставова), док претходни контакт с особом с ометеношћу (чланом породице, комшијом или пријатељем) ван школе има повољан утицај само на бихевиоралну компоненту ставова. Резултати других студија такође иду у прилог постојања позитивне везе између контакта и ставова ученика према инклузији (Al Salim, 2021; Campos et al., 2014; Clunies-Ross & Kris O'Meara, 1989; Ocete et al., 2020; Reina et al., 2019; Roberts & Lindsell, 1997; Wang & Qi, 2020). Насупрот томе, постоје и студије које добијају негативну корелацију између ових варијабли (Hall, 2003; Hutzler & Levi, 2008; McKay et al., 2018).

Када су у питању истраживања на српском говорном подручју и његовом окружењу, пронашли смо неколико студија које су се бавиле истраживањима на ову тему. У студији

рађеној на подручју Србије испитивани су ставови и увјерења ученика ТР према укључивању ученика са сметњама у развоју у инклузивну наставу и то наставу физичког васпитања. Узорком су били обухваћени ученици шестог и седмог разреда, узраста од 12 и 14 година, укупно њих 291. Ученици ТР имали су умјерене и позитивне ставове према укључивању ученика с ометеношћу у наставу физичког васпитања. При томе, као значајни предиктори општег става ученика према укључивању вршњака с ометеношћу у наставу физичког васпитања издвојили су се пол, разред који ученици похађају и претходно заједничко искуство с ученицима с ометеношћу на часу физичког васпитања (Радисављевић Јанић и сар., 2018). Према овим резултатима, заједнички рад, интеракција и сарадња међу ученицима у различитим наставним активностима могу водити формирању позитивних ставова према укључивању ученика с ометеношћу у редовно образовно окружење. Друга студија реализована на узорку ученика четвртих и седмих разреда основне школе (укупно 123), износи резултати према којима ученици испољавају умјерено позитивне понашајне намјере према вршњаку с поремећајем из спектра аутизма. Наиме, након прочитаних виџета које су конструисане с циљем да створе формална увјерења о томе шта је то аутизам, ученици су имали задатак да заокруже онај одговор који најбоље говори о томе како се они осјећају по питању дијелења одређене активности с тим вршњаком. Веће интересовање ученици су испољили према ступању у заједничке активности у оквиру социјалног него академског и рекреативног домена. Поред тога, трећина ученика је наводила да не би спроводила одређене активности с вршњаком с аутизмом што је налаз који захтијева интервенцију у смјеру креирања позитивнијег става (Čolić, 2016).

На подручју Хрватске, пронашли смо само завршне радове студената, односно дипломске радове, чији је предмет интересовања било испитивање ученичких ставова према инклузивном образовању. У недостатку других налаза, представимо и њих, осврћући се на главне закључке. Анализом квалитативних показатеља пронађено је да ученици имају позитиван став према инклузивном образовању. Највећи број ученика сматра да ученици с ометеношћу треба да похађају редовна одјељења. Упркос томе, постоје и они који као боље рјешење наводе посебне школе или посебна одјељења у редовним школама (Bermapes, 2018; Rodić, 2019; Takacz, 2019). Те наводе, образлажу тиме да се ученици у тим окружењима боље осјећају, имају више пажње, боље уче уз већу могућност индивидуализованог присућа. Такође, мишљења су да велику улогу у реализацији инклузивног образовања имају стручни тимови школе, додатне едукације, али и помоћ наставницима приликом извођења наставе (Bermapes, 2018).

На подручју Босне и Херцеговине проналазимо истраживање које је спроведно с циљем испитивања ставова ученика и наставника према укључивању ученика са сметњама у развоју у васпитно-образовни систем. Резултати су показали да више од половине испитиваних ученика сматра да је неопходно омогућити ученицима са сметњама у развоју да се укључе у редован васпитно-образовни систем. Нешто мање (35%) ученика мисли да не треба омогућити ученицима са сметњама у развоју да се укључе у редован васпитно-образовни систем, док преостали ученици (11%) немају никакав став по питању инклузивног образовања (Džafić, 2015). Друга студија реализована на узорку ученика једне основне школе из Тузле износи податке према којима већи процент (47,57%) ученика ТР сматра да не би било добро да ученици с потребом за ДОП буду с њима у одјељењу наспрам 34,59% ученика који мисле да би то било у реду. При томе, највећи отпор имају према заједничком похађању наставе с ученицима с проблемима у понашању и менталним обољењима (Tobudić, 2004).

### 1.3.4. Клима у одјељењу

Школа представља један од основних контекста одрастања и непосредан увод дјеце у самосталан живот и учешће у животу заједнице. У њој сваки појединац изграђује своје улоге које му омогућавају задовољавање сопствених потреба и успостављање односа с појединцима и групама, што доприноси креирању школске климе (Zukorlić i Popović, 2017).

Прегледом литературе примијетили смо да се користе различити термини за описивање климе унутар одјељења или школе. Тако, поједини аутори праве разлику између термина школска и одјељенска клима. Школска клима одређује се као контекст који има утицаја на климу у одјељењу и обухвата начин организације, управљања и функционисања школе и рефлектује се на рад наставника (Avramović, 2010, према Marković, 2018). С друге стране, клима је за свако школско одјељење јединствена и релативно је трајан квалитет интеракцијско-комуникацијских односа и утицаја који се прожимају и манифестују на активност, залагање и индивидуално понашање наставника и ученика (Ђерманов и Исак, 2016). Клима у одјељењу обухвата индивидуални и групни ниво интеракција с наставницима и ученицима у учионици, као и интеракције међу ученицима и важна је за академске и друштвене аспекте учења и развоја ученика (Ginner Nau et al., 2021). Другим ријечима, клима у одјељењу односи се и на цјелокупну атмосферу у учионици коју обликују интеракције у учионици, укључујући понашање наставника, интеракције између наставника и ученика, као и интеракције међу ученицима (Gazelle, 2006; Khalfaoui et al., 2021). Клима у учионици обухвата све ситуације које настају током интеракције наставника и ученика, а сам однос између ученика постаје обилежје учионице/одјељења, које потом утиче и на процес учења (Gistituati et al., 2020). У складу с тим, наводи се да је свако школско одјељење самосвојан социјални систем који представља скуп различитих навика, вриједности, схватања, особина личности, међусобних односа, интеракције и комуникације и разликује се од било ког другог одјељења (Ђерманов и Исак, 2016).

Разликује се позитивна и негативна клима у одјељењу. Као главне карактеристике позитивне климе у одјељењу наводи се доминација осјећаја сигурности и прихваћености, успјешна међусобна комуникација, разумијевање перспективе другог, кооперативност, толерантност, уважавање различитости и слично. Насупрот томе, негативна клима у одјељењу одликује се отпором и незадовољством код наставника и ученика, међусобним сукобљавањем, одсуством сарадње, неприхваћеношћу, великом дистанцом између наставника и ученика, отпором према наставнику, напетостју, досадом, честим изостајањем с наставе и слично (видјети у Марковић, 2018; Радовановић и Ковачевић, 2020). При томе, као потенцијални фактори од којих зависи да ли ће преовладати позитивна или негативна клима у одјељењу издвајају се карактеристике наставника, особине ученика, однос између наставника и ученика, односи међу ученицима, наставничко разумијевање понашања ученика, васпитни стил наставника, али и облици наставног рада, као и карактеристике саме школе (Марковић, 2018).

Школско окружење посматра се као систем који се заснива на четири фактора: физичко окружење, организациони аспект, карактеристике наставника и карактеристике ученика (Moss, 1979, према Schmidt & Sagran, 2006). Клима у одјељењу, с друге стране, представља посредника између ових фактора и обликује се кроз интеракцију између ученика, као и између ученика и наставника. Због тога, сама клима у одјељењу зависи од квалитета и количине те интеракције. Квалитет интеракције између ова два учесника образовања, утиче и на осјећај задовољства код ученика, стварање слике о себи, као и на сам процес учења (Allodi, 2002). Тако, у ситуацијама гдје су наставници припремљени за инклузивно образовање, гдје имају позитивне ставове према таквом начину образовања и јасна очекивања, ученици изражавају већи степен задовољства и посљедично мањи ниво

незадовољстава и неслагања (Tramp & Hange, 1996, према Monsen & Fredrickson, 2004). У инклузивним одјељењима, клима у одјељењу може да се повеже са присуством ученика са сметњама у развоју, као и са системима подршке које такав ученик добија. Поштовање различитости унутар групе може да користи цјелокупној клими у одјељењу (Allodi, 2002). Теоријска разматрања налазе потврду и у истраживањима у којима је показано да наставници искуство инклузије доживљавају позитивно, наводећи личне бенефите, али и бенефите по питању начина рада и саме климе у одјељењу, јер ученици постају толерантнији (Fisher et al., 1999). Одјељења у која су укључени ученици са сметњама у развоју карактерише низак ниво неслагања, такмичења и индивидуализма. Насупрот томе, степен кохезивности је висок у поређењу с одјељењима у којима нема таквих ученика (Allodi, 2002; Schmidt & Čagran, 2006).

Клима и окружење у учионици важни су фактори у развоју инклузивне праксе (Santos et al., 2016) и имају важну улогу у развијању мотивације код ученика, њиховог ангажовања и постигнућа у школи, као и редуковања дисциплинских проблема (Mitchell et al., 2010; Patrick et al., 2011). Позитивна и подржавајућа клима у одјељењу подстиче осјећај припадности код ученика који води побољшавању мотивације, а све заједно подстиче академска постигнућа (Dewsbury & Brame, 2019).

Инклузивне учионице би требало да буду таква окружења гдје су сличности наглашене, а разлике прихваћене. У оквиру тих учионица дјеца развијају и мијењају своје идеје (Aggarwal, 2017). Такође, наставници и ученици раде заједно у циљу стварања окружења у којем ће се свако осјећати безбједно, подржано и охрабрено да изрази своје ставове и бриге и гдје ће се вредновати пажљивост и узајамно поштовање (Saunders & Kardia, 2004). Присуство ученика с ометеношћу у инклузивним школама утиче на промјену климе у учионици, као мјеста наставе и учења. Због тога се сматра да је успостављање позитивне климе од посебног значаја за инклузивно обрзовање, јер би могло утицати на побољшање академских и психолошких исхода ученика, како оних који имају сметње у развоју, тако и оних ТР (Weber et al., 2021). Оваква очекивања потврђује метаналитичка студија која је обухватила 61 истраживање, у периоду од 2000. до 2016. године. Она проналази позитивну везу између свеукупне климе у учионици са социјалном компетенцијом, мотивацијом и ангажовањем, као и академским постигнућем ученика, али и негативну везу с присуством проблема у понашању и социоемоционалним стресом (Wang et al., 2020).

Поред климе у одјељењу, поједине метаналитичке студије наглашавају повезаност школске климе са школским постигнућем и менталним здрављем ученика укључујући и просоцијално понашање, као и проблеме у понашању (Aldridge & McChesney, 2018; Dulay & Karadağ, 2017; Reaves et al., 2018).

### **1.3.5. Социјално понашање ученика у инклузивном окружењу**

У литератури велика пажња се посвећује социјалном развоју особа с ометеношћу које се образују у инклузивном окружењу. Инклузивно образовање посматра се као окружење које пружа могућности дјецы с ометеношћу да буду дио групе, изграде позитивне односе с вршњацима и развију пријатељства (Odom et al., 2011). Такође, позитивни социјални исходи за дјецу с ометеношћу испољавају се у области социјалних и комуникацијских вјештина и понашања (Katz & Mirenda, 2002). Вјерује се да боравак дјецы с ометеношћу унутар инклузивних одјељења има емоционалне и социјалне бенефите, попут отклањања стигме повезане са сегрегационим смјештајем, изложености одговарајућем социјалном понашању дјецы ТР, као и побољшања социјалног статуса ученика с ометеношћу (Roberts & Zubrick, 1992).

У односу на наведено, већи дио истраживачких студија бавио се испитивањем социјалних вјештина код ученика с ометеношћу који су укључени у редовна одјељења (Avramidis et al., 2018; Garrote, 2017; Kemp & Carter, 2010; Koster et al., 2010; Pijl et al., 2008), а неке од њих су се бавиле испитивањем разлике у социјалним вјештинама у односу на различите врсте образовног смјештаја (Gee et al., 2020; Heiman & Margalit, 1998; Katz & Miranda, 2002; Oh-Young & Filler, 2015; Syriopoulou-Delli et al., 2018; Wiener & Tardif, 2004). Главна запажања ових студија јесу да су ученици са сметњама у развоју више прихваћени од својих вршњака, остварују боље социјалне везе, мање су усамљени и показују мање проблема у понашању уколико се образују у инклузивним условима.

Посебну бригу код родитеља и наставника у инклузивном окружењу представљају дјеца с проблемима у понашању. Главни разлози за забринутост везују се за ометање наставног процеса и негативан утицај на академске исходе (Merrett & Wheldall, 1984; Westwood, 2011). Родитељи дјеце ТР посебно брину да ће њихова дјеца бити запостављена, да им наставник не може посветити довољно пажње и времена или се може десити да усвоје неприкладне обрасце понашања уколико стичу образовање заједно с ученицима са сметњама у развоју. Тако, родитељи исказују забринутост да ће дијете с оштећењем вида утицати на стварање конфузије у предшколској установи, окупирати пажњу васпитача и да се то може негативно одразити на темпо напредовања дјеце ТР (Anđelković i sar., 2012; Tafa & Manolitsis, 2003).

С друге стране, заступници инклузије вјерују да заједничко образовање обезбјеђује ученицима с ометеношћу вршњачки узор за академске, социјалне и бихевиоралне вјештине, док се ученици ТР осјећају лагодније у близини вршњака с ометеношћу и имају веће могућности да науче како да постану пријатељи с њима (Blazer, 2017). Насупрот томе, „противници” инклузивног образовања брину да ће ученици ТР усвојити неодговарајуће облике понашања тако што ће копирати понашања њихових вршњака с ометеношћу (Ruijs & Peetsma, 2009).

Упркос бројним теоријским и емпиријским сазнањима о социјалном развоју ученика с ометеношћу у инклузивним условима, постоје оскудни налази када је ријеч о ученицима ТР. Врло мало се зна о утицају вршњака с ометеношћу на некогнитивне исходе ученика ТР, иако се сматрају предиктивним за школовање и доживотни успјех (Gottfried, 2014). Готфрид (Gottfried, 2014) бавећи се овом проблематиком, на веома великом узорку од 20 690 дјеце из вртића и ученика првих разреда основне школе, долази до следећих закључака: дјеца која похађају групе/разреде с већим бројем вршњака с ометеношћу имају више екстернализованих и интернализованих проблема у понашању, нижи ниво самоконтроле, слабију организацију у процесу учења (попут прилагодљивости промјенама, истрајности у извршавању задатака, способности обраћања пажње итд.) и нижи ниво интерперсоналних вјештина. Највећи ефекат на некогнитивне исходе има присуство ученика с емоционалним и бихевиоралним проблемима, што се везује с чињеницом да проблеми у понашању имају тенденцију да ометају рад у учионици и успоравају редован темпо одвијања наставе. Такође, ометајуће понашање вршњака с ометеношћу може да изазове „непримјерено“ понашање од стране вршњака ТР. Утицај је евидентиран и код присуства већег броја ученика са сметњама у учењу и комуникацији, ученика с интелектуалним/развијним ометеностима, као и тјелесним инвалидитетом. С друге стране, интересантно је да присуство ученика с тежим ометеностима (попут поремећаја из спектра аутизма, оштећења вида/слуха, трауматске повреде мозга итд.) нема негативан утицај на испитиване исходе код ученика ТР. Аутори ове налазе објашњавају присуством помоћника у настави, због којих ученици с таквим ометеностима могу имати одвојена искуства учења и веома мало интеракције с вршњацима ТР, па је њихов утицај на резултате ученика ТР ограничен. Примijeћено је, такође, да ученици ТР који у одјељењу имају вршњака с емоционалним или бихевиоралним

проблемима, много чешће изостају из школе него ученици у чијим одјељењима нема ове дјеце (Gottfried et al., 2016, према Constantinescu & Samuels, 2016).

Податке о социјалном понашању ученика ТР проналазимо и у студији реализованој на узорку од 115 ученика, старости од 10 до 14 година гдје су испитиване разлике у социјалној партиципацији између ученика ТР у инклузивним и неинклузивним одјељењима. Поред ученика ТР, узорком су обухваћени и ученици којима је потребна ДОП, њих 129, од којих је већина имала тешкоће у учењу (104 ученика). Резултати су показали позитиван утицај инклузивног образовања на ученике ТР који се огледао у томе што су ученици у инклузивним одјељењима имали више пријатеља и виши ниво прихватања од стране вршњака у односу на ученике ТР у неинклузивним одјељењима (Schwab, 2015b).

Позитиван утицај инклузивне праксе забиљежен је и у студији спроведној на узорку дјеце предшколског узраста (пет до шест година). Једна група дјеце боравила је у васпитној групи с вршњаком с ометеношћу и код њих се примјењивала инклузивна пракса. Поједина дјеца су била укључена у групу током цијелог дана, док су нека проводила ограничен временски период (око два сата дневно). Резултати су показали да примјена инклузивне праксе има позитиван утицај на ниво агресивног, просоцијалног и асоцијалног понашања, као и на стопу виктимизације међу дјецом. На крају школске године, дјеца која су похађала инклузивну праксу чешће су испољавала просоцијална понашања према својим вршњацима, док је дошло до опадања асоцијалног понашања и вршњачке виктимизације. Такође, када су у питању социјалне вјештине, примијећен је пораст нивоа интерперсоналних вјештина, као и вјештина самоконтроле и извршавања задатака за дјецу која су учествовала у инклузивној пракси (Ogelman & Seçer, 2012). Такође, у студији групе аутора, једно од истраживачких питања односило се на испитивање социо-емоционалног развоја ученика ТР који похађају инклузивна (у којима је било ученика с ометеношћу) и неинклузивна одјељења (у којима није било ученика с ометеношћу). Према њиховој процјени, није било разлике у области понашања између испитиваних група ученика (Ruijs et al., 2010).

Надаље, у једној студији циљ је био да се испитају искуства дјеце с ометеношћу и дјеце ТР која се образују у инклузивним школама. Информације су прикупљене током фокус група. Учестовало је 86 ученика, од првог до осмог разреда, од чега су 53 ученика ТР и 33 ученика с ометеношћу. Ученици с ометеношћу посебно су истакли да уживају да буду у инклузивним одјељењима и да учествују у учењу заједно с вршњацима ТР. Такође, наводили су да имају више могућности да стичу пријатеље међу вршњацима ТР, али и искуства током пријатељских односа. С друге стране, ученици ТР виде „помагање” ученицима с ометеношћу као битан елемент спровођења инклузивног образовања. Поред тога, сматрају да боравак у истом одјељењу доприноси бољем међусобном разумијевању и помаже им да науче како да сарађују с дјецом с ометеношћу (Shogren et al., 2015).

С обзиром на то да нисмо могли пронаћи друге радове у којима је анализирано социјално понашање ученика ТР у односу на похађање инклузивних одјељења, то је још један показатељ о важности свеобухватнијег сагледавања ове проблематике и добијања јасније слике о социјалним исходима.

### **1.3.6. Булинг у инклузивном окружењу**

Термин булинг (bullying) потиче из енглеског језика и представља изведеницу од ријечи були (bully) што означава особу која користи снагу или моћ како би заплашила слабијег од себе (Knafelc, 2013). Будући да у српском језику не постоји ријеч која би у потпуности објаснила овај термин, у литератури су најчешће кориштене замјенске ријечи попут вршњачког насиља, злостављања или малтретирања (Glumbić i Žunić-Pavlović, 2008; Марковић, 2015).

Вршњачко насиље је тема која, посљедњих година, привлачи велику пажњу истраживача и стручњака у области образовања. На значај проучавања овог проблема указује и истраживање Свјетске здравствене организације које је спроведено у тридесетак земаља Европе и Сјеверне Америке гдје је злостављање међу вршњацима препознато као посебан проблем који угрожава физичко и ментално здравље дјеце (Mađušić et al., 2007).

Олвеус (Olweus, 1991, 1993) дефинише булинг као агресивно понашање у којем снажна и утицајна особа или група показује антисоцијално понашање, с намјером да нанесе штету мање доминантној особи. У дефиницији из 1998. године исти аутор наводи да је ученик злостављан или виктимизиран када је учестало и трајно изложен негативним поступцима од стране једног или више вршњака, а виктимизирано дијете има потешкоћа у покушају да се одбрани од насилничког понашања (Olweus, 1998, према Veјmelka, 2012). Дакле, вршњачко злостављање се карактерише намјерним наносењем штете другој особи, у шта не спадају случајни поступци без намјере да се повриједи друго дијете. Потом, такво понашање треба да се понавља одређено вријеме. Такође, неопходно је да буде присутна неравнотежа моћи и снаге између жртве и насилника. Неравнотежа је могућа уколико је насилник старији, већи, јачи или вербално компетентнији.

Када су у питању класификације вршњачког насиља, у литератури се најчешће наводи подјела у односу на појавни облик самог насилничког понашања. Вербално насиље укључује: вријеђање, омаловажавање, називање погрдним именима, срамоћење, критиковање итд. Други облик је физичко насиље, попут ударања, шамарања, гурања, гребња, уништавања одјеће или обуће итд, док се као трећи облик наводи релационо насиље, као што је игнорисање, искључивање или избјегавање, изолација (Bilić, 2018, према Bilić i Balog, 2019; Coloroso, 2004). Друга класификација разликује директна и индиректна насилничка понашања. У директне облике убрајају се сви отворени напади на жртву, било да су вербалне или физичке природе, попут гурања, шамарања, ударања, псовања, вријеђања и слично. С друге стране, индиректни облици су суптилнији и односе се на игнорисање, искључивање из друшта, оговарање, измишљање ружних, неистиних прича итд. (Olweus, 1998, према Veјmelka, 2012; Zrilić, 2006), ради уништавања блиских веза или односа, као и осјећаја припадности, прихватања и укључености особе која је нападнута (Bilić, 2010; Gentile et al., 2003). Поједини аутори сматрају да булинг представља комбинацију директних и индиректних облика насилног понашања, разликујући при томе три облика. Први облик јесте физичко насиље које обухвата не само ударање и шутирање већ и индиректне облике таквог понашања, као нпр. узимање или уништавање имовине, уништавање школског прибора и слично. Ту би спадале и различите врсте изнуда, као и претња физичким насиљем, гестови или говор тијела који су застрашујући. Други облик јесте вербално насиље, као што је називање погрдним именима, увриједљиве и пријетеће опаске које могу да буду усмјерене ка појединцу или групи, док се као трећи облик издваја социјално насиље које се односи на намјерно искључивање из друштвених група (Lee, 2004). Наводи се и класификација која прави разлику у односу на „мету“ насиља. Она разликује насиље у односу на узраст (нпр. тинејџерско насиље), пол (насиље над особама женског пола), стање (насиље над особама с инвалидитетом), етнички и социјални статус итд. Разматра се и класификација у односу на окружење у којем се насиље јавља у породици, у школи, на радном мјесту. У ову скупину насиља може се убројати и сајбер насиље: путем телефона, интернета, електронске поште (Волкова, 2016).

Вршњачко насиље не представља једноставну интеракцију између починиоца насиља и његове жртве већ се оно одиграва у сложеном социјалном контексту у коме, свјесно или несвјесно, улоге имају сви чланови одређене социјалне групе (Glumbić i Žunić-Pavlović, 2008). Описују се различити типови улога присутни у насилничком понашању дјеце. Најчешће се разликује три до пет улога. Поред улога насилника и жртве, издваја се улога насилник/жртва. У ту улогу спадају дјеца која су жртве насилничког понашања својих

вршњака, а истовремено се насилнички понашају према другој дјечи (Olweus, 1998, према Veijmelka, 2012). Као посебне групе издвајају се дјеца која не спадају у насилнике или жртве. Те групе обухватају „аутсајдере”, односно дјецу која ни на који начин нису укључена у вршњачко насиље и „браниоце” – дјецу која су на страни жртве, бране је и траже помоћ за њу (Glumbić i Žunić-Pavlović, 2008; Salmivalli et al., 1996; Sesar, 2010).

Искуство булинга повезано је с више негативних исхода, међу које се убрајају: лоше социјално и емоционално прилагођавање, симптоми депресије, мања посвећеност школи, анксиозност и слично (Carradocia et al., 2012; Corboz et al., 2018). За жртве се наводи читав низ проблема почевши од ниског самопоштовања, депресије, анксиозности, поремећаја концентрације, одбачености од стране вршњака, слабијег школског успјеха и лошијег физичког здравља (Marković, 2015). Такође, жртве се често осјећају несигурно у школи (Glew et al., 2008), имају проблема у односима с вршњацима и обично имају неколико пријатеља који су сличног, ниског, социјалног статуса у вршњачкој групи (Cook et al., 2010; Hanish et al., 2004).

Сликовит приказ посљедица по жртве насиља наводи Филд (Field, 2007), разликујући посљедице у физичком, интелектуалном, социјалном и емоционалном/психолошком домену. Неке од физичких посљедица су: главобоља, физичке повреде, болови у леђима, лоше држање и слично. Интелектуални проблеми се, између осталог, односе на смањену концентрацију, недостатак мотивације за рад и учење, нередовно похађање наставе и изостајање из школе. У области социјалног развоја уочено је да насиље омета развој социјалних вјештина, а слабији развој социјалних вјештина повезан је с већом вјероватноћом злостављања дјетета. Жртве се најчешће везују за једног пријатеља и углавном се друже с дјецом која имају мање развијене социјалне вјештине или с дјецом која не могу да им пруже помоћ у случају виктимизације. Могу имати тешкоће у иницирању пријатељства или прекидају пријатељске односе у страху да ће опет да буду повријеђене. Међу емоционалном/психолошким посљедицама јављају се страх, анксиозност, узнемиреност, бијес, збуњеност, депресија итд. (Field, 2007).

С друге стране, за насилнике су карактеристични симптоми попут немира, импулсивности, хиперактивности, а неки од тих симптома везују се и за групу жртва/насилник (Veijmelka, 2012). Наводи се и да су насилници емоционално незрелији, мање су емпатични, имају проблема у одржавању интимних односа, често мијењају расположења, недоследни су, немају осјећај кривице или гриже савјести (Field, 1999, према Sesar, 2010). Као најчешће посљедице насилничког понашања наводе се криминалитет, делинквенција, вршњачка одбаченост, ниско школско постигнуће, депресија, анксиозност, лоше физичко здравље и слично (Marković, 2015; Menesini & Salmivalli, 2017).

Према неким подацима, око 10% дјече школског узраста су жртве булинга (Olweus, 1995), иако подаци варирају од земље до земље у којој је истраживање реализовано, као и од контекста, културе и индивидуалних карактеристика појединаца попут пола и узраста (Eroglu & Gunay Kilić, 2020). У складу с тим, постоје подаци који говоре о много већој заступљености различитих облика булинга – од 20% до 30% (Hymel & Swearer, 2015; Nansel et al., 2001; Swearer et al., 2012).

Када су у питању подаци о булингу међу ученицима у Србији, сматрамо да је битно поменути два рада која су се тиме бавила, а укључивала су поприлично велики узорак испитаника. Прва студија реализована је 2007. године, на узорку од 26 629 ученика од трећег до осмог разреда основе школе. Аутори су дошли до закључка да је 65,3% ученика доживјело неки облик вршњачког насиља, према самопроцјени ученика. Од тога броја, 20,7% ученика су жртве насиља, 3,8% су насилници, док 3,6% ученика има улогу жртве/насилника (Popadić i Plut, 2007). У другом истраживању, на узорку од 14 943 ученика основних и средњих



школа, добијени су подаци који говоре да је вршњачком насиљу током школовања било изложено 43,5% ученика, при чему је око 11% ученика било жртва насиља више пута или веома често. Најучесталији облик насиља, према овом истраживању, јесте вербално насиље (Kodžopeljić i sar., 2010). У Републици Српској проналазимо истраживање које је спровео Омбудсман за дјецу (2008), а тиче се вршњачког насиља у школском систему. Према подацима добијеним из 105 школа, вршњачко насиље забиљежено је код половине школа из узорка (51%). С узрастом испитаника долазило је до повећања вршњачког насиља, при чему је у осмом разреду достигнут максимум.

Посебно ризичну групу, када је ријеч о булингу, представљају ученици са сметњама у развоју који похађају инклузивна одјељења (Lindsay & McPherson, 2012; O'Moore & Hillery, 1989; Whitney & Smith, 1993). Они су много чешће на мети задиркивања у односу на дјецу TP (Martlew & Hodson, 1991), чак се наводи да је булинг дјеце с ометеношћу неизбјежан у редовним школама, а проблеми постају већи у вишим разредима (Warnock, 2005). Према неким подацима, од 20% до 30% популације која је укључена у школско насиље налази се у улози жртве, док тај проценат код ученика са сметњама у развоју досеже до 50% (Rose et al., 2011). Ученици с ометеношћу најчешће су у улози жртве (González Contreras et al., 2021; Singer, 2005, према Kaminaridi & Tsaliki, 2017; Luciano & Savage, 2007; Rose et al., 2011; Simpson, 2015), иако мањи број студија проналази да могу преузимати и у улогу насилника (Casey et al., 1992; видјети у Rose et al., 2009) или жртве/починиоца (Kaukiainen et al., 2002; Kokkinos & Antoniadou, 2013). Када је ријеч о ученицима са ИО, једна мета-аналитичка студија показује да су ти ученици најчешће у улози жртве (36,3%) и насилника/жртве (25,2%), а мањем проценту у улози насилник (15,1%) (Maiano et al., 2016).

Као потенцијални разлози чешће виктимизације ученика с ометеношћу наводе се потешкоће у учењу, емоционални проблеми, као и недостатак социјалних вјештина (Rose et al., 2011; Whitney & Smith, 1993). Поред тога, међу факторе ризика убраја се и њихова ометеност, што их чини очигледном метом узнемиравања, потом и недостатак адекватне заштите у инклузивним одјељењима, испољавање агресивног понашања које може довести до тога да и сами постану жртве или чак и насилници (Nabusoka & Smith, 1993, према Reiter & Lapidot-Lefler, 2007), као и лошији школски успјех, слабије развијеније социјалне вјештине и мањак пријатеља (Bear et al., 2015; Healy, 2014; Lindsay & McPherson, 2012). С друге стране, има и аутора који сматрају да ученици у издвојеним одјељењима могу да имају тежи/уочљивији инвалидитет који би могао да представља већи ризик за виктимизацију (Rose et al., 2009).

Када је ријеч о врсти ометености као фактору ризика за потенцијалну виктимизацију, истраживачки налази нису конзистентни. Резултати појединих студија показују да су у највећем ризику дјеца с емоционалним проблемима (Bear et al., 2015; Blake et al., 2012; Swearer et al., 2012; Van Cleave & Davis, 2006), дјеца са здравственим потешкоћама (Blake et al., 2012), потом дјеца с поремећајем из спектра аутизма (Cappadocia et al., 2012; Humphrey & Symes, 2010), као и дјеца са ИО (Bear et al., 2015). Оно у чему се слаже, већина аутора, јесте да су у већем ризику дјеца која испољавају одређене облике екстернализованих или интернализованих проблема у понашању, као и дјеца која имају дефицит социјалних вјештина (Bear et al., 2015). При томе, екстернализовани проблеми у понашању, као нпр. агресивно и ометајуће понашање, могу довести до веће виктимизације будући да таква понашања често нервирају, иритирају, али и штете вршњацима, што за последицу има њихово одбацивање (Farmer et al., 2010). С друге стране, интернализовани проблеми повећавају ризик од виктимизације, јер ометају вршњачке односе и повезани су с одбацивањем и усамљеношћу (Nolan et al., 2003, према Bear et al., 2015). Дефицит социјалних вјештина, такође, има негативан утицај на вршњачко прихватање и могућности за просоцијалне интеракције с вршњацима (Swearer et al., 2012). Поједини аутори су мишљења

да мање уочљив инвалидитет штити дјецу од тога да постану жртве булинга (Swearer et al., 2012).

Иако је булинг често заступљена тема у различитим научним областима, недостају студије које се баве испитивањем везе између присуства булинга код ученика ТР и инклузивног образовања. Веома ријетке истраживачке налазе проналазимо код популације ученика ТР предшколског узраста, гдје је, између осталог, забиљежен мањи ниво виктимизације код дјеце у чијим групама се примјењује инклузивна пракса (Ogelman & Seçer, 2012; Vakil et al., према Ogelman & Seçer, 2012). Насупрот тога, из претходних навода видјели смо да су честа циљна група када је ријеч обулингу – дјеца с ометеношћу. С тим у вези, истиче се важност сагледавања овог проблема и код ученика ТР у инклузивним условима.

## **1.4. ВАРИЈАБЛЕ ВЕЗАНЕ ЗА НАСТАВНИКА И ШКОЛУ И ЊИХОВ УТИЦАЈ НА ИСХОДЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА**

### **1.4.1. Инклузивност школе**

Последњих деценија, инклузија је тема која је врло присутна, у практичном, али и научном домену. У области образовања, примарни циљ инклузије је покретање процеса који води ка повећању квалитета наставног процеса уз максимално учешће свих ученика, а нарочито ученика са сметњама у развоју (Viktorin, 2018). У Босни и Херцеговини, та тема је постала посебно актуелна доношењем Оквирног закона о основном и средњем образовању (Парламентарна скупштина Босне и Херцеговине, 2003), а потом и Правилника о васпитању и образовању дјеце с посебним образовним потребама у основним и средњим школама (Влада Републике Српске, 2004). Од тог периода, можемо рећи да се школе свакодневно сусрећу с бројним изазовима, настојећи да изграде заједницу кроз заједничко образовање свих ученика, у узрасту одговарајућим, редовним одјељењима школама у сусједству (Salend & Duhaney, 1999). Инклузија ставља пред школу и друштво велике промјене у смислу њиховог прилагођавања дјечи са сметњама у развоју. Промјене се огледају у виду промјене ставова, политике и праксе унутар и изван школе (Polat, 2011).

Данашње школе постају све разноврсније. У учионицама има надарених ученика, ученика из културно различитих средина, ученика са здравственим проблемима, тешкоћама у учењу, као и ученика са сметњама у развоју. Све ове различитости чине наставу комплекснијом, а инклузија, управо, почиње признавањем разлика међу ученицима.

Основни аргумент на коме се заснива концепт инклузивне едукације јесте да је образовање људско право све дјеце (Hornby, 2012). Такав начин образовања реструктурише културу, политику и праксу школе која излази у сусрет различитим потребама свих ученика (Bindal & Sharma, 2010), стварајући атмосферу у којој свако дијете може да се развија, без обзира на индивидуалне карактеристике (Avramidis et al., 2000).

У складу с тим, истиче се да је основни циљ инклузије да промијени школу, а не карактеристике дјеце. Школа, као институција васпитања и образовања, треба да буде усмјерена ка подстицању различитости кроз изградњу сарадње и прихватања, активног учествовања сваког дјетета, побољшавања наставе и средине за учење (Костовић и сар., 2011).

Изградња инклузивне школе према Буту и Ејнскоу (Booth & Ainscow, 2002) сагледава се кроз три димензије које су описане у оквиру Индекса за инклузију (*The index for inclusion*:

*developing learning and participation in schools*, Booth & Ainscow, 2002), документу који се посматра као средство подршке инклузивном развоју школа. Документ је први пут објављен у Енглеској 2000. године. Индекс омогућава школама користан процес самопроцјене и развоја, који почива на мишљењима запослених, школске управе, ученика, родитеља. Такође, овим документом сагледава се начин на који се могу смањити препреке у учењу и учешће свих ученика у школи. Аутори димензију *Стварање инклузивне културе* посматрају као основу. Ова димензија води стварању сигурне, подстицајне заједнице, у којој се свако прихвата и у којој сви сарађују. Чине је двије области и то: Изградња заједнице и Успостављање инклузивних вриједности. Друга димензија носи назив *Креирање инклузивне политике*. Обухвата двије области: Стварање школе за све и Организовање подршке различитостима. Ова димензија обезбјеђује да инклузија прожима све школске планове и охрабрује учешће ученика и особља у школи од тренутка њиховог доласка у школу. *Развој инклузивне праксе* је трећа димензија у оквиру Индекса и чине је двије области (Огранизација учења и Мобилизација ресурса). Ова димензија развија школску праксу и представља одраз политике и културе. Ученици се подстичу да активно учествују у процесу образовања, док су часови осмишљени имајући у виду различитости међу ученицима.

Поред Индекса за инклузију, као једног од инструмената путем кога се може самовредновати инклузивност школе, у литератури проналазимо још неке индикаторе на основу којих можемо закључити о инклузивности неке школе. На примјер: филозофија школе подржава инклузивно образовање, руководство школе промовише инклузију кроз писане материјале, презентације, кадровске одлуке и дизајн зграде, наставници користе језик који подржава филозофију инклузивног образовања (нпр. „наши ученици”, умјесто „ваши” или „моји ученици”), ученици похађају школу коју би иначе похађали да немају инвалидитет и образују се заједно у учионици са својим вршњацима. Такође, у таквим школама сви ученици активно учествују у наставном плану и програму, нуди се низ различитих акомодација и модификација ученицима. Поред тога, сви ученици користе исти превоз и исте просторије у школи. Сви ученици имају прилику да учествују у ваннаставним активностима, које заједно с наставним активностима подстичу интеракцију између вршњака који имају ометеност и оних ТР. У инклузивним школама би требало да сви наставници сарађују у испуњавању циљева предвиђених ИОП-ом. Исто тако, наставници сарађују како би се одређене наставне стратегије (нпр. активно учење, рад у малим групама) спроводиле у циљу подршке различитим ученицима. Такође, наставници и стручњаци различитих профила (дефектолози, педагози) заједнички планирају и подучавају (видјети у Kluth, 2005). Можемо рећи да су главне карактеристике које би требало да посједује инклузивна школа: сагледавање различитости као нове реалности, колаборативни тимски рад, сарадња с породицом, индивидуално прилагођено учење, позитивни ставови и увјерења наставника, особља и управе школе, активна подршка, подржавајућа политика итд. (видјети у Brojčin, 2013).

За разлику од традиционалне, инклузивна настава је нова дидактичка концепција у којој се настава планира тако да се подстиче учествовање свих ученика, омогућавајући да ученици уче у заједничком раду, чиме се развија разумијевање различитости. Поред тога, у инклузивној настави оцјењивање доприноси успјеху свих ученика, а дисциплина се темељи на узајамном поштовању, док наставници планирају, одржавају наставу и оцјењују путем сарадње (Milenović, 2011).

Ослањајући се на различите иновативне приступе који подразумевају истраживање и активно учествовање свих учесника у складу с индивидуалним могућностима, инклузивна настава значајно унапређује систем инклузивног образовања (Maksimović i Stamatović, 2021; Nikolić, 2017). Наспрам традиционалне наставе гдје се од ученика очекује да се прилагоди универзалном плану и програму и испуњавању задатака који се од њих очекују, у

инклузивној школи се помаже ученику да се уклопи у школску средину, а школа организује одјељења настојећи да се уваже потребе, могућности и интереси свих ученика (Томић, 2019).

Школе треба да проведу значајно време утврђујући степен у коме њихова култура, пракса и политика обезбјеђују инклузивно окружење за све ученике, као и особље школе (Forlin, 2004). Такво окружење треба да подстакне потребу за учењем, као и да задовољи физичке, емоционалне и бихевиоралне потребе свих ученика, при чему ће сви ученици и наставници бити поштовани и вредновани (Forlin & Chambers, 2003). Стварање инклузивног окружења обезбјеђује могућности за већу сарадњу наставника, ученика и заједнице, рјешавање проблема и више међусобног уважавања. Вриједности и увјерења уграђена у инклузивну праксу стварају нове могућности, обавезе и очекивања, реконструишући традиционална увјерења, знања и праксу (Carrington & Elkins, 2002).

Због свега наведеног, инклузивност школе се сврстава међу важније факторе који могу да мијењају исходе инклузивног образовања. Истраживања показују да ученици из инклузивнијих школа, сагледано кроз присуство већег броја дјеце с потребом за ДОП, имају више искуства с ученицима с ометеношћу, пружају више подршке и имају позитивније ставове према вршњацима с ометеношћу у оквиру својих разреда (Cairns & McClatchey, 2013). Такође, примјећен је позитиван утицај на академска постигнућа (Dyson et al., 2004; Farrell et al., 2007; Rouse & Florian, 2006). Аутори наводе да постоји много варијација на нивоу школе сугеришући тиме да постоје и други фактори који могу да утичу на академска постигнућа ученика, а да то није само ниво инклузивности.

У основи, инклузивна школа има за циљ да обухвати све ученике из различитих средина, индивидуалних и друштвених услова, како би могли да се образују и уче заједно без дискриминације (Tabroni et al., 2022). Када је ријеч о ученицима са сметњама у развоју, ефикасне инклузивне школе посматрају се као мјеста гдје су ти ученици цијењени и активни учесници, при чему им је пружена подршка неопходна за успјех у академским, социјалним и ваннаставним активностима школе (McLeskey et al., 2014; Melloy, 2018). Инклузивна школа подразумијева да сви учесници васпитно-образовног процеса, попут ученика, наставника, руководиоца и родитеља, могу да уче, мијењају и предвиђају промјене кроз сложен систем интеракција које укључују и афирмишу искуства свих тих учесника (Vucăloiu, 2019).

Претходна разматрања указују да је инклузивност школе један од фактора који може да одреди исходе инклузивног образовања. Међутим, и даље је недовољно података по питању утицаја инклузивности на нивоу школе на академске, а прије свега, на социјалне исходе инклузивног образовања код ученика ТР.

#### **1.4.2. Ставови наставника према инклузивном образовању**

Инклузија се посматра као мултидимензионални концепт који је под утицајем три фактора: ставова, ресурса и курикулума (Favazza et al., 2000). Други аутори издвајају седам варијабли које су повезане с успјешном инклузивном едукацијом. То су: административна подршка, подршка специјалних едукатора и особља, позитивно и подржавајуће окружење, наставни план и програм усмјерен на активности, ефективна настава, вршњачка подршка и вјештине подучавања које се односе на ометеност (Scruggs & Mastripiéri, 1994).

Сматра се да су позитивни ставови и добра информисаност свих учесника основни предуслов да право на образовање сваког дјетета постане и стварно (Јаблан и сар., 2014). Ставови наставника су важан фактор креирања инклузивног одјељења будући да дјеца, најчешће, подражавају ставове и понашање одраслих особа (Barnes, 2009; Horrocks et al.,

2008, све према Lindsay et al., 2013). Такође, наводи се да ставови наставника према инклузивном образовању утичу на сам процес, али и на исходе инклузивног образовања (Avramidis et al., 2000, према Kalyva et al., 2007). Поред тога, они утичу и на мотивацију наставника за рад и подучавање дјече с ометеношћу. Будући да инклузија захтијева вријеме, организацију и сарадњу, мотивација је од велике важности. Мотивација наставника повезана је и с бољом динамиком у учионици, омогућавајући да се дјеца прилагоде једна другој и да функционишу кохерентније (Kalyva et al., 2007).

Образовна инклузија дјече са сметњама у развоју доноси бројне изазове за наставнике. Уважавање различитости сваког ученика захтијева индивидуализацију наставног процеса (Bouillet, 2013), што посао редовног наставника чини посебно тешким. Разумијевање перспективе наставника важно је за квалитетну инклузивну наставу, па тако, знања и вјештине, као и ставови наставника могу да утичу на успјешност инклузивне праксе (Кнежевић Florić i sar., 2018). Однос наставника и ученика утиче на академски, когнитивни и социо-емоционални развој ученика. Добри односи учитељ-дијете стварају атмосферу подршке и емотивне сигурности у којој се дјеца осјећају самоувјерено, боље управљају својим емоцијама, ефикасно ступају у интеракције с другима, више се укључују у активности одјелења и фокусирају се на учење (Pianta, 1999, према Karić i sar., 2014). Такође, ученици које подучавају наставници с позитивнијим ставовима према инклузивном образовању изражавају већи степен задовољства унутар одјелења и мањи степен нетрепелјивости у одјелењу у односу на ученике чији наставници немају такве ставове (Monsen & Fredricson, 2004).

Резултати истраживања по питању ставова наставника према инклузивном образовању су различити. У једној од студија рађених на подручју Србије, добијени су резултати према којима 80% наставника основношколског образовања подржава иницијативу да се дјеца са сметњама у развоју укључе у редовну наставу, али око 60% њих сматра да томе треба приступити селективно, зависно од врсте и степена развојне тешкоће (Ђевић, 2009). Резултати другог истраживања говоре у прилог неутралних ставова наставника према инклузивном образовању, али и позитивнијим очекивањима у погледу његових исхода (Galović i sar., 2014).

Истраживања на подручју Републике Српске, односно Босне и Херцеговине, износе, углавном, позитивне резултате када је ријеч о ставовима наставника према инклузивном образовању (Dizdarević et al., 2017; Mastilo & Zečević, 2019; Memišević & Hodžić, 2011; Memišević et al., 2021). И резултати иностраних истраживања проналазе позитивне или неутралне ставове просвјетних радника према инклузији (Avramidis & Kalyva, 2007; Dorji et al., 2021; Galović i sar., 2014; Garrad et al., 2019; Humphrey & Symes, 2013; Srivastava et al., 2017). С друге стране, одређен број истраживања извјештава о претежно негативним ставовима просвјетних радника према инклузивном образовању (De Boer et al., 2011; Јарундџа-Милисављевић i sar., 2022; Kalyva et al., 2007; Saloviita, 2020; Thaver et al., 2014). Наставници као главне проблеме наводе недовољно подршке у ношењу с цјелокупном идејом инклузивног образовања, као и то да немају довољно обуке, искуства и знања која се односе на рад са дјецом с ометеношћу.

У испољавању ставова према инклузији значајну улогу има претходно искуство у раду с дјецом са сметњама у развоју. Тако, наставници, најчешће, имају позитивније ставове уколико су имали неку врсту професионалног или, пак, приватног искуства с дјецом са сметњама у развоју (Ahmmed et al., 2012; Boyle et al., 2013; Dorji et al., 2021; Lambe & Bones, 2007; McCarthy, 2019). Такође, уочена је тенденција да позитивније ставове према инклузији имају женски испитаници (Avramidis et al., 2000; Boyle et al., 2013; Pappas et al., 2018), испитаници с вишим нивом образовања или додатном обуком за инклузивно образовање (Ahmmed et al., 2012; Avramidis & Kalyva, 2007; Schmidt, & Vrhovnik, 2015), као и

испитаници с мањим радним искуством (Avramidis & Norwich, 2002; Heflin & Bullock, 1999; Marshall et al., 2002; Soodak et al., 1998).

Разлике у ставовима уочене су и у односу на врсту ометености ученика. Наставници имају негативније ставове према укључивању ученика с емоционалним и бихевиоралним проблемима у поређењу с ученицима с умјереном и лакоом ИО, тешкоћама у учењу и тјелесним инвалидитетом (Avramidis & Norwich, 2002; Schwab & Seifert, 2015), док најпозитивније ставове имају према укључивању ученика са сензорним оштећењима и тјелесним инвалидитетом (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011). Има студија које проналазе да су наставници најмање позитивно оријентисани према инклузији ученика с умјереном ИО (Przibilla et al., 2018), поремећајем из спектра аутизма или неким генетским синдромима (Pappas et al., 2018).

Када је у питању инклузивно образовање, наставници највише брину због властите преоптерећености која може довести до занемаривања других ученика у одјељењу (Ahsan et al., 2012), као и постојању могућности да дијете са сметњама у развоју неће бити прихваћено од стране вршњака, али и њихових родитеља (Ђевић, 2009). Професионалне компетенције се такође издвајају као један од проблема. Посебну забринутост наставници имају у погледу рада с физички агресивним ученицима (Alnahdi, 2019). Потом слиједи недостатак мотивације и адекватне подршке, као и сумња да дијете са сметњама у развоју не добија довољну стимулацију у редовном одјељењу (Downing, 2000). Неприхватање концепта инклузивног образовања повезано је са забринутошћу наставника да би инклузија проузроковала додатни посао и обавезе за њих саме, као и с подршком коју добијају. Наставници који су сигурни у своју мрежу подршке и који имају довољан приступ образовним ресурсима, имају и позитивније ставове према инклузивном образовању (Saloviita, 2020). Овакви резултати још једном потврђују значај цјелокупног система у имплементацији инклузивног образовања и промјени увјерења код свих учесника овог процеса.

#### **1.4.3. Ставови наставника према ученицима с ометеношћу**

За успјешно спровођење инклузивног образовања и укључивање ученика у редовна одјељења, поред ставова наставника према инклузији, важни су и ставови наставника према ометености. Ставови редовних наставника представљају један од најважнијих предиктора успјешног укључивања ученика с ометеношћу у редовна одјељења (Sze, 2009, према Nawre, 2013).

Позитивни ставови олакшавају инклузију и прихваћеност дјецe с ометеношћу (Findler et al., 2007), повећавају очекивања од стране наставника, пружају веће могућности за учење (Beckwith & Mathews, 1995, према Jobling et al., 1999) и обезбјеђују повољно окружење за учење (Forlin et al., 2001). Поред тога, могу имати утицаја и на дјететов емоционални, социјални и интелектуални развој (Parasuram, 2006). Такође се наводи да ставови наставника према ометености могу утицати и на њихове ставове према инклузивном образовању и имплементацији инклузивне праксе (Hassanein, 2015), односно, жеља наставника да укључе ученика с ометеношћу у редовна одјељења зависи од њихових ставова према инклузивном образовању, вјеровања у сопствену ефикасност за рад у тим условима и подршке коју добијају од школе (Hellmich et al., 2019). У том смислу, наставници с позитивнијим ставовима сматрају да су самоефикаснији за извођење наставе у инклузивном окружењу и склонији примјени инклузивне наставне праксе (Hellmich et al., 2019; Wilson et al., 2019). Наспрам тога, наставници с негативнијим ставовима имају тенденцију да користе мање ефикасне стратегије образовања (De Boer et al., 2011). Поред тога, они сматрају да им недостају адекватне вјештине за подучавање ученика, што указује на ниску самоефикасност у погледу примјене инклузивне праксе (Florian & Linklater, 2010). Такво виђење наставника

може да утиче на начин подучавања ученика, што значи да ставови наставника према ометености могу утицати на њихову наставну праксу што се манифестује у виду различитих начина комуникације с ученицима према којима имају мање или више негативне ставове. При томе, наставници могу давати мање могућности за одговор, мање повратних информација или исказивати мање топлине групи ученика према којој имају негативне ставове (Hornstra et al., 2010).

Према неким ауторима, ставови су „снажна сила” у одређивању природе интеракције између наставника и ученика, као и постигнућа ученика (Schultz et al., 1991, према Forlin et al., 2001). Поред тога што су ставови значајни за успостављање односа између наставника и ученика с ометеношћу, они могу да утичу и на ставове ученика ТР (Schulz et al., 1991, према Навре, 2013). Истраживања показују да се ставови наставника према особама с ометеношћу крећу од позитивних до негативних (Cornoldi et al., 2016; Cook et al., 2007; Eseyin, 2021; Навре, 2013; Kofidou & Mantzikos, 2017; Mprah et al., 2015; Shari & Vranda, 2016; Thaver & Lim, 2014).

У једној од студија испитивани су ставови редовних наставника према особама с ометеношћу, као и фактори који утичу на њихове ставове. У студији је учествовало 300 наставника, из школа у Индији. Ставови наставника према особама с ометеношћу били су неутрални. Испитаници млађег (20 до 30 година) и најстаријег узраста (50 до 60 година) имали су нешто позитивније ставове од испитаника средње животне доби. Пол наставника није условио разлике у ставовима наставника. С друге стране, познавање особе с ометеношћу и године радног искуства наставника, били су повезани с разликама у ставовима, при чему су позитивнији ставови забиљежени код наставника који су се изјаснили да познају неку особу с ометеношћу, као и оних с мање година радног стажа (пет и мање). Насупрот томе, није било разлике у ставовима наставника у односу на то да ли имају члана породице с ометеношћу или не, као ни у односу на учесталост контакта, код оних испитаника који су претходно навели да познају неку особу с ометеношћу (Parasuram, 2006).

Нешто негативније ставове према особама с ометеношћу проналазимо у сингапурској студији, спроведној на узорку од 1538 наставника. У овој студији није пронађена веза ставова с полом, узрастом и образовним квалификацијама испитаника. С друге стране, позитивна веза потврђена је у односу на контакт с ученицима с ометеношћу, али је пронађена веза била слаба. Као потенцијално објашњење ових резултата аутори наводе недостатак компетенција будући да је већина наставника оцијенила своја знања и вјештине за рад с ученицима с ометеношћу недовољним (Thaver & Lim, 2014). У другој студији, учесталост контакта с ученицима са ИО показала се као значајна варијабла повезана с мањим осјећајем нелагодности према тим ученицима и већом спремношћу за интеракцију с њима (Dessemontet et al., 2014).

Насупрот томе, позитивне ставове према особама с ометеношћу учачамо у студији у којој су учествовали васпитачи који су похађали радионице чији је циљ био подизање свијести о дјецима са сметњама у развоју и услугама које су доступне њима и њиховим породицама. Поред генерално позитивних ставова, пронађени су позитивнији ставови код старијих васпитача, али и код оних који имају пријатеља с ометеношћу у блиском окружењу. Није било разлике у ставовима у односу на то да ли имају члана породице с ометеношћу (Gal et al., 2010).

Наставници немају једнаке ставове према ученицима с различитим врстама ометености. У студији у којој је учествовало 200 наставника основних школа, узраста од 20 до 65 година, испитивани су ставови према ученицима с тешкоћама у учењу. Пронађено је да су ставови углавном позитивни према овој популацији. При томе, испитаници женског пола имали су позитивније ставове, као и испитаници с вишим нивоом образовања (Shari &

Vranda, 2016). И резултати других студија показују да наставници који имају довољно знања о дјечи с тешкоћама у учењу имају и позитивније ставове према њима (Cornoldi et al., 2018). Хетерогене резултате по питању ставова према особама с различитим врстама ометености проналазимо у студији која је испитивала ставове 336 инклузивних наставника, из основних и средњих школа. Кориштене су виџете с описом три хипотетичка дјетета, једног са сензорном ометеношћу, другог са ИО и трећег с бихевиоралним проблемима. Половини, случајно одабраних испитаника, презентоване су особе с ометеношћу с освртом на њихов инвалидитет и потешкоће с којима се суочавају. Другој половини испитаника представљене су особе с ометеношћу с акцентом на њихове позитивне карактеристике. Наставници средњих школа имали су негативније ставове повезане с друштвеним прихватањем ученика с ометеношћу. Више негативних ставова везаних за успјех у школи наставници су имали према дјечацама и ученицима са ИО, док су негативније ставове у вези с друштвеном прихваћеношћу имали према ученицима с бихевиоралним проблемима. Давање позитивних информација, усмјерених на снаге ученика, било је повезано с позитивнијим ставовима. Аутори сматрају да давање јасне и позитивне слике о ученицима може да подстакне преиспитивање стереотипних представа које наставници имају према ученицима с ометеношћу, што за последицу може имати позитивније ставове. Пол, узраст и професионално искуство наставника нису били повезани са ставовима према особама с ометеношћу (Ginevra et al., 2022).

Као и у претходним поглављима, недостају истраживачки налази на подручју Босне и Херцеговине, као и сусједних земаља.

#### **1.4.4. Самоефикасност наставника за извођење наставе у инклузивном одјељењу**

Битан фактор који се повезује с успјешном инклузијом јесте и самоефикасност наставника и посједовање релевантних компетенција за извођење наставе у инклузивном одјељењу (Fazlagić i Kolić, 2018). Под појмом самоефикасности наставника подразумијева се перцепција наставника о властитој ефикасности у погледу планирања, организовања и извођења активности потребних за остваривање циљева наставе и учења у инклузивном образовању (Сузић, 2008).

Према Бандури (Bandura, 1997), који је први описао овај појам, самоефикасност се односи на вјеровање особе о властитој способности организовања и извршавања одређених акција потребних да би се остварио жељени циљ Гибсон и Дембо (Gibson & Dembo, 1984, према Sokal & Sharma, 2014) наводе да се ефикасност наставника састоји од двије компоненте: опште и личне ефикасности. Општа ефикасност односи се на увјерења наставника да се спољњи утицаји могу превазићи добром наставом. Лична ефикасност односи се на вјеровање наставника у сопствене способности да доведу до промјене код ученика.

Поред неопходних педагошких вјештина, наставници морају да имају повјерења у своје способности да примјењују ефикасну наставну праксу која ће да утиче на њихов рад, али и на постигнућа и мотивацију ученика, као и да резултира другим позитивним исходима (Duffin et al., 2012). Стога, осјећање неадекватности, као и недостатак самопоуздања код наставника може бити значајна баријера у развоју инклузивног образовања (Galović, 2011). Наставници који изражавају већи степен ефикасности имају и већа очекивања од ученика, позитиван став према учењу и вјеровање да могу утицати на ученичка постигнућа (Ešton, 1984, према Fazlagić i Kolić, 2018). Такође, сматра се да су такви наставници флексибилнији и да се више труде у развијању потенцијала свих ученика (Pendergast et al., 2011, према Woodcock & Reupert, 2016). Поред тога, наводи се да самоефикасност наставника и његово



увјерење да може да пружи помоћ сваком ученику приликом учења може утицати и на академска постигнућа ученика. Уколико наставник има већи степен самоефикасности, он ће тежити ка постављању виших циљева и проналажењу нових стратегија како би што више мотивисао ученике да и они буду успјешнији (Zimmerman, 2002, према Jablan i sar., 2019). Поред тога, наставници с вишим нивом самоефикасности имају позитивније ставове према инклузији, имају више воље за подучавање ученика с ометеношћу, отворенији су за нове идеје и вољни су да примјењују нове методе како би задовољили потребе ученика (Kosko & Wilkins, 2009). Такође, самоефикасност може да буде предиктор подршке коју наставници пружају ученицима, а која доприноси бољим односима између наставника и ученика, односно позитивној клими на часу (Ninković i Knežević Florić, 2018). Наставници с вишом самоефикасношћу чешће креирају позитивно окружење за учење које карактерише ентузијазам, топлина, подршка и ефикасно коришћење времена (Guo et al., 2010). Горе поменуте наводе потврђује опсежна анализа 165 студија у којима је самоефикасност наставника била у вези са различитим аспектима, попут академског постигнућа ученика, понашањем наставника и различитим приступима које примјењују у настави, до личног достигнућа и задовољства послом. Када је у питању однос с наставним процесима, наводи се да се наставници с вишом самоефикасношћу учинковитије носе с проблемима у понашању код ученика, користе различите стратегије и имају мање конфликтних односа с ученицима (Zee & Koomen, 2016).

Када су у питању истраживања о самоефикасности наставника за рад у инклузивним одјељењима, на нашем говорном подручју, проналазимо неколико студија рађених у Србији. У једној од њих, испитивана је самоефикасност наставника разредне наставе, с територије Београда и Сјенице. Резултати добијени процјеном 170 испитаника указују на то да наставници изражавају спремност, заинтересованост, укљученост у планирање, реализацију и успјешну имплементацију инклузивног образовања дјецe са сметњама у развоју. Овакви резултати указују на висок степен самоефикасности наставника. Пол и радни стаж наставника нису били у значајном односу са њиховом самоефикасношћу. С друге стране, додатне обуке и едукативни програми које су наставници похађали били су повезани с разликама у самоефикасности. Наставници с двије или више обука на тему инклузивног образовања значајно су боље познавали филозофију инклузије и процјењивали су сопствену ефикасност већом у односу на наставнике који нису прошли нити једну обуку (Fazlagić & Kolić, 2018). Висок степен самоефикасности наставника проналазимо и у истраживању Жунић-Павловић и Павловић (2020), с тим што су оцјене ефикасности за стратегије подучавања и управљање одјељењем нешто више у односу на оцјене ефикасности за аназовање ученика. Другачије резултате проналазимо у студији Радић Шестић и сарадника (Radić Šestić i sar., 2020) која је обухватила 97 наставника основних школа из Србије. Резултати су показали да се наставници не осјећају ефикасним за рад у инклузивном образовном окружењу. Најмање су увјерени у сопствену ефикасност када је у питању сарадња с другима, док значајно више верују у сопствену компетенцију у доменима извођења наставе и управљања понашањем у инклузивном окружењу. Овакви резултати указују на потребу за додатном едукацијом наставника и стицањем искуства у раду с дјецом с ометеношћу, као и за додатном подршком наставницима.

Уколико погледамо резултате иностраних студија рађених на тему самоефикасности наставника за инклузивно образовање, запажамо да је често испитивана веза између самоефикасности и ставова наставника према инклузији. Тако, позитивну везу између самоефикасности наставника за извођење наставе у инклузивном одјељењу и ставова проналазимо у бројним студијама (Hofman & Kilimo, 2014; Lambe & Bones, 2006; Montgomery, 2013; Savolainen et al., 2012; Sharma & Sokal, 2016; Sokal & Sharma, 2014; Özokcu, 2018; Weisel & Dror, 2006). Такође, уочавамо да искуство у раду с дјецом с ометеношћу и знања стечена кроз стручно усавршавање имају позитиван утицај на процјену

самоефикасности наставника за рад у инклузивним условима (Engstrand & Roll-Pettersson, 2014; Malinen et al., 2013; Yada et al., 2018). Даље, аутори наводе да се перцепција наставника о самоефикасности разликује у различитим доменима припремљености за инклузивно образовање. Саволаинен и сарадници (Savolainen et al., 2012) проналазе да јужно-афрички наставници сматрају да су најкомпетентнији у области управљања понашањем у инклузивном окружењу, док су фински наставници имали лошију перцепцију сопствене припремљености за рад у овом домену. Испитивана је и перципирана самоефикасност за инклузивно образовање кинеских наставника, како лиценцираних, тако и наставника приправника. Док су лиценцирани наставници себе оцијенили најкомпетентнијим када је у питању управљање понашањем, наставници приправници сматрају да су најуспјешнији при сарадњи с другима (Malinen, 2013). И у другим студијама проналазимо да је самоефикасност наставника мања у области управљања понашањем и сарадњи с родитељима, колегама и другим професионалцима. Наспрам тога, наставници сматрају да су компетентнији у извођењу инклузивне наставе (Tindall et al., 2016; Yada, 2015).

#### 1.4.5. Наставне стратегије приликом извођења наставе

За постизање успјешне инклузије, наставници морају бити у стању да разумеју дјецу са сметњама у развоју и да буду спремни да одговоре на њихове потребе. Да би се то постигло од редовног наставника се очекује да посједује широк репертоар стратегија које ће примјењивати приликом извођења наставе. Вјештине подучавања, које наставник користи у раду с ученицима ТР, ефикасне су и код ученика којима је потребна посебна образовна подршка (Jordan et al., 2009). Начин подучавања и организовања наставе има важну улогу у спровођењу квалитетне инклузије. Данас се акценат ставља на одмицање од традиционалних начина подучавања ка савременим стратегијама, методама и техникама подучавања и учења, али уз уважавање индивидуалних разлика међу ученицима. Истиче се важност активног укључивања ученика у процес учења, могућност избора, давање повратних информација, као и важност цјелокупне климе у разреду и школи (Ivančić i Stančić, 2013). Такође се наводи да савремено организована настава треба да буде утемељена на стратегијама у којима ће ученик бити активни субјект учења, који континуирано учествује у различитим наставним активностима (Letina, 2016).

Бендер (Bender, 1992, према DeBettencourt, 1999) разликује индивидуализоване и метакогнитивне стратегије подучавања. Индивидуализоване стратегије укључују туторство вршњака, кооперативно учење, различите начине груписања, прецизно подучавање и одговарајуће понашање на часовима. С друге стране, метакогнитивне стратегије укључују технике памћења, самопраћење и асертивну дисциплину. Дакле, индивидуализоване стратегије обухватају различите варијације садржаја учења, материјала и процеса подучавања и учења које су погодне за сваког ученика, док су метакогнитивне стратегије резултат менталне репрезентације која води процес размишљања и олакшава рјешавање проблема (видјети у Novara et al., 2018).

Од редовних наставника, у данашњим школама, очекује се да примјењују различите стратегије подучавања како би могли да задовоље потребе свих ученика, иако наставници често нису спремни за она прилагођавања која ће им одузети додатно вријеме и неће се уклопити у устаљене активности (McGhie-Richmond et al., 2007). Међу најчешће препорученим наставним стратегијама у инклузивној настави наводе се: кооперативно учење, туторство вршњака, колаборативно планирање, давање повратних информација и прецизно подучавање (Bender & Ukeje, 1989; Carlson et al., 2012). У литератури проналазимо да су најчешћа прилагођавања која спроводе наставници: прилагођавање наставе

(демонстрација у учионици, праћење разумијевања, прилагођавање темпа рада појединим ученицима, давање повратне информације), прилагођавање задатака (задавање задатака различите тежине, скраћивање задатака итд.), вјештине подучавања, прилагођавање наставних материјала, промјена наставног плана и програма, различито груписање ученика у настави (туторство вршњака, кооперативно учење и слично), модификовање понашања (похвала, награда, уговори о понашању, економисање жетонима, разговор с родитељима) и алтернативна процјена (видјети у Scott et al., 1998). Марзано и сарадници (Marzano et al., 2001) издвајају стратегије које имају највећи ефекат на академска постигнућа свих ученика, у било којој области, без обзира на разред. Међу њима се опет издваја кооперативно учење, као и: утврђивање сличности и разлика, вођење билешки, поткрепљивање ученика када улаже труд и одавање признања, постављање циљева и давање повратних информација, напредни организатори (Marzano et al., 2001).

Резултати студија показују да наставници често примјењују индивидуализоване стратегије подучавања (Bender et al., 1995; Carlson et al., 2012; deBettencourt, 1999). Као предикторски фактори за примјену разноврсних стратегија подучавања наводе се ставови наставника према сопственој ефикасности за подучавање, као и ставови према инклузији (Bender & Ukeje, 1989; Jordan et al., 2009; Mariyam & Kurinawati, 2019; Novara et al., 2018). Тако, резултати једне студије показују да наставници који имају негативније ставове према инклузији примјењују знато рјеђе оне стратегије за које се показало да олакшавају ефикасну инклузију дјецe са сметњама у развоју (Bender et al., 1995). Такве резултате проналазимо и у једној индонезијској студији, која је процјењивала утицај ставова наставника према инклузивном образовању на кориштење различитих наставних стратегија. Потврђено је мишљење према коме наставници с позитивнијим ставовима чешће користе различите наставне стратегије које су прилагођене потребама ученика и обрнуто (Mariyam & Kurinawati, 2019). То би значило да наставници с позитивнијим ставовима према инклузивном образовању настоје да буду што боље припремљени и да прилагоде своје методе потребама свих ученика. С друге стране, наставници с негативнијим ставовима осјећају велики „терет“ када изводе наставу у инклузивним школама, посебно када подучавају дјецу с ометеношћу (видјети у Mariyam & Kurinawati, 2019). Дакле, наставници који имају инклузивнији приступ у свом практичном раду, најчешће показују мањи степен забринутости и позитивније ставове према инклузивном образовању (Sharma & Sokal, 2015). Позитивну везу између примјене различитих стратегија у настави са ставовима наставника према инклузији и њиховој самоефикасности показује и истраживање спроведено на узорку од 2276 финских наставника. Поред тога, овим истраживањем добијени су подаци о томе које стратегије наставници најчешће примјењују приликом извођења наставе. Наставници најчешће примјењује диференцијацију (83%), рад у групи (43%) и кооперативно подучавање (42%) (Saloviita, 2018). Кооперативно учење, давање повратних информација и директно подучавање су стратегије које су наставници најчешће користили и у студији Карлсона и сарадника (Carlson et al., 2012).

Претпоставља се да заједничко учење ученика с ометеношћу и ученика ТР ствара услове за успостављање односа усмјереног на интеракцију са сваким учеником посебно (Nanou, 2013). У разредима у којима је заступљена инклузивна пракса, наставници пружају прилике за стицање социјалних вјештина и за прихватање разлика од стране ученика (Sakellariou et al., 2019). Такође, примјена различитих наставних стратегија може допринијети развоју пријатељства међу ученицима (David & Kuyini, 2012, према Mariyam & Kurinawati, 2019). Интерактивно понашање и стилови комуникације између наставника и ученика имају важну улогу у учионици, стварању позитивног окружења унутар ње и испољавању одговарајућег понашања ученика (Avcıoğlu, 2017). Наставници којима се ученици диве и које поштују, могу позитивно утицати на ученике, а као резултат може доћи до повећавања позитивних образаца понашања код ученика и више интеракција међу њима

(Erden, 2000, према Авсјоѓлу, 2017). Такође, у позитивном окружењу ученици ТР могу да сагледају и поштују индивидуалне разлике међу ученицима и стекну социјалну компетенцију кроз интеракцију с ученицима с ометеношћу (Dias & Cadime, 2016). Квалитет интеракције између наставника и ученика утиче на дјететов социо-емоционални развој. Издвајају се три домена која одсликавају тај квалитет: емоционална подршка, организација учионице и наставна подршка (Downer et al., 2010; Ferreira et al., 2019). Сва три домена показала су се као фактори повезани с развијенијим социјалним вјештинама, мањим испољавањем проблема у понашању, као и бољом саморегулацијом понашања (Ferreira et al., 2019). Самим тим, квалитетно окружење у одјељењу има велики утицај на социјална искуства дјецe са сметњама у развоју унутар инклузивних одјељења (West, 2008).

Због свега наведеног, наставници имају кључну улогу у његовању позитивних интеракција у учионици и препознају се као један од битнијих фактора у превенцији булингa међу ученицима (Rampel, 2014). На примјер, уколико наставник познаје групу ученика, њихове снаге и интересовања, то му може помоћи у стварању окружења у коме ће ученик бити успјешан, то доводи до стварања позитивне слике о њему, што је један од протективних фактора када је ријеч о булингу (Nealy, 2014). Неразумијевање проблема с којима се суочавају ученици са сметњама у развоју може да погорша односе у учионици. Исто тако, превише заштитнички однос наставника може створити подјеле међу ученицима (Byers et al., 2012). Само постојање подјела може водити до тога да једна група ученика буде у маргинализованом положају. Будући да жртве булингa имају тенденцију да буду друштвено маргинализоване, наставници морају да предузму све активности како би такве ученике укључили у активности одјељења, његујући равноправност и пријатељске односе (Farmer, 2013, према Rampel, 2014). Бољи односи између ученика и наставника смањују вјероватноћу да ће неко од ученика бити жртва булингa, као и да ће ученици преузимати улоге починитеља или посматрача (Chen et al., 2021; Han et al., 2017).

Можемо закључити да постоји узајамна повезаност између фактора који се везују за наставнике, а који могу утицати на академске и социјалне исходе инклузивног образовања. Тако видимо да су ставови наставника према инклузији повезани са самоефикасношћу наставника за рад у инклузивном окружењу, као и да су обе варијабле повезане с учесталошћу примјене различитих стратегија приликом извођења наставе.

#### **1.4.6. Ставови управе школе према инклузивном образовању**

Незаобилазна карика у процесу ефикасног спровођења инклузивног образовања су ставови и увјерења директора, као и стручних сарадника (педагога и психолога) о инклузивном образовању (Hipp & Huffman, 2000, према Praisner, 2003; Vujačić i Đević, 2013). Њихова искуства из праксе представљају драгоцјен потенцијал који може да послужи за имплементацију инклузивног модела образовања. Позитивна искуства и вјеровање у инклузивно образовање, повећавају могућност реструктурисања постојећег система и утичу на понашања директора школе према ученицима с ометеношћу (Guzman, 1997, према Sharma & Chow, 2008). Поред тога, директори школа у сарадњи с наставничким особљем, имају улогу у изградњи цјелокупне школске културе (Urton et al., 2014). Како школе постају инклузивније, то се јавља већа потреба за директорима који ће да буду у стању да јасно дефинишу мисију која укључује вриједности прихватања. Директори школе имају улогу у управљању и координирању наставе која прати и подржава индивидуални напредак ученика (Norrocks et al., 2008). Такође, директори сопственим поступцима или симболичким гестовима могу да имају снажан утицај на прихватање разлика широм школе (Collins, 2003, према Norrocks et al., 2008). У једној студији, издвојени су квалитети које би требало да

посједује вођство школе, а који би могли да имају утицаја на цјелокупну климу у школи. Између осталог, наводе се изградња снажних односа с наставницима, ученицима и широм заједницом, усмјереност на учење ученика, пружање подршке и јачање самопоуздања наставника кроз кориштење разноврсних стратегија у учионицама (Cobb, 2014).

Истраживачки налази по питању ставова директора школа према инклузивном образовању износе опречне резултате, од позитивног виђења инклузивног образовања (Chandler, 2006; Praisner, 2003; Ramirez, 2006; Vujačić i Đević, 2013), до нешто негативнијих ставова (Sharma & Chow, 2008), нарочито према укључивању ученика с тежим ометеностима (Farris, 2011), као и емоционалним сметњама (Galano, 2012). Поред тога, пронађено је да не постоји разлика у испољавању ставова у односу на пол, старост и професионално искуство директора (Boyle & Hernandez, 2016; Galano, 2012; Praisner, 2000; Ramirez, 2006). С друге стране, обука за рад с дјецом са сметњама у развоју, посебно она везана за управљање понашањем и начине реаговања у кризним ситуацијама, јесте значајан предиктор позитивних ставова (Galano, 2012). Такође, директори су склонији идеји да је редовно образовање погоднији начин за образовање дјце с тешкоћама у говору, тјелесним инвалидитетом, тешкоћама у учењу и слично. Насупрот томе, најмање су позитивни према инклузивном образовању дјце с озбиљним емоционалним проблемима и аутизмом (Praisner, 2003). Према мишљењу директора битни фактори за успјешну инклузију су: школски тим, одговорност, припремљеност и прилагодљивост особља, уважавање и промовисање различитости, ученичка одговорност и самопоуздање, као и родитељски школски тим (Irvine et al., 2010).

Поред директора, битно мјесто у развоју инклузивне праксе заузима педагошко-психолошка служба (ППС). У литератури су описане неке од главних компетенција везаних за рад педагога у инклузивним школама. Најприје се наводи да су педагози веома битна карика у прилагођавању курикулума индивидуалним потребама свих ученика, као и у остваривању сарадње с родитељима и другим стручњацима, координирању тимског рада. Такође, имају улогу у креирању културе школе, организовању различитих радионица, семинара или предавања, као и евалуацији постигнућа (Bouillet, 2010; Đuričić i Kudek Mirošević, 2021; Вуковић, 2020; Zrilić, 2012). Поред тога, аутори наводе још неке компетенције, попут препознавања дјце с развојним одступањима, познавање карактеристика дјце с одређеним сметњама, способност подстицања социјалног укључивања дјце с ометеношћу, као и посједовање одређених знања о начинима рада с таквом дјецом (Мамић, 2012, према Šimek i sar., 2020).

Будући да инклузивно образовање тежи прилагођавању наставе потребама сваког ученика, улога ППС је од изузетне важности. Кроз свакодневне интеракције с дјецом стварају се услови који подстичу самосталост, иницијативу, осјећај припадности групи, узајамну подршку и разумијевање. Такође, сарађујући с другим стручњацима педагози подржавају дјететов развој и учење, промовишући демократску праксу, живот и културу школе (Belan, 2015; Celižić, 2018), у којој сви ученици према својим способностима могу успјешно учити и остваривати своје потенцијале (Balabanić & Vuković, 2020).

Мали број истраживања бавио се испитивањем ставова педагога према инклузивном образовању. Позитивне ставове проналазимо у истраживању реализованом у Србији, с циљем добијања мишљења педагога о позитивним и негативним странама инклузије, као и властитим компетенцијама за њено спровођење. Добијени резултати су показали да већина педагога има позитиван, тј. подржавајући однос према инклузивном образовању. Педагози као главне предности инклузије наводе добробити по питању дјце са сметњама у развоју у смислу њихове прихваћености од стране вршњака и укључености у социјалну средину. Такође, препознају добробити и за дјецу ТР у виду развоја толеранције, прихватања различитости као нормалности и стимулативне школске атмосфере. С друге стране, одређен број педагога је испољио и скептичан став према идеји инклузије. Такав став образлажу,

прије свега, мишљењем да услови рада и законска регулатива у овој области нису на адекватном нивоу, као ни припремљеност свих актера, посебно наставника. Поред тога, педагози се не осјећају довољно компетентним за рад у инклузивном окружењу, мада имају жељу за усавршавањем како би се тај процес спроводио на најбољи начин (Kostović i sar., 2011). И резултати студије, спроведене у Хрватској, упућују на то да школски педагози имају позитивне ставове према инклузији ученика с ометеношћу у редовне школе, те сматрају да су у довољној мјери компетентни за рад у инклузивном окружењу (Habulin, 2018). Висок ниво компетентности за инклузивну праксу, према самопроцјени 335 педагога, проналазимо и у раду Шимека и сарадника (Šimek i sar., 2020). Међутим, примијећено је да се компетентност смањује у зависности од врсте ометености дјетета. Највиши ниво компетентности педагози показују за рад с ученицима с тешкоћама у учењу, а најмањи за рад с ученицима с оштећењем слуха и поремећајем из спектра аутизма.

Ставови директора школе и ППС још су једна карика у низу од које зависи успјешност спровођења инклузивног образовања. У овом раду смо настојали да обухватимо све битне актере укључене у процес инклузивног образовања, почевши од ученика, наставника и школе као институције, али и њеног руководства. Вјерујемо да једино свеобухватно сагледавање овако сложеног процеса може да изњедри нове резултате који ће расвијетлити досадашње недоумице и отворити пут ка новим истраживањима.

Уопштено гледајући, истраживања која су се бавила исходима инклузивног образовања врло су оскудна, нарочито у погледу испитивања социјалних исхода. Такође, студије су углавном старијег датума, рађене у иностранству, без сазнања о исходима инклузивног образовања на подручју Босне и Херцеговине, Србије, али и сусједних земаља. Дакле, недостају студије на нашим просторима чији би резултати свједочили о успјешности идеје инклузије, као идеје која је релативно новијег датума. Поред тога, истраживања су углавном сличног методолошког дизајна, усмјерена на мањи број варијабли. Као посебан проблем издваја се начин формирања узорка. Већина студија у узорак је укључивала ученике с различитим врстама ометености или, пак, ученике који су имали више од једне врсте ометености (Kalambouka et al., 2007), што додатно отежава процес генерализације добијених резултата. Исто тако, студије које су усмјерене на испитивање утицаја инклузивног образовања на исходе ученика ТР су, углавном, обухватале мали узорак дјецe. Такође, инклузивно окружење није јасно описано, ни дефинисано, па је тешко донијети суд о томе који вид инклузивног окружења је повезан с бољим исходима (Kalambouka et al., 2007; Ruijs, 2009). Истраживачи указују на потребу истраживања у којима се неће испитивати само утицај присуства ученика с ометеношћу на исходе, већ ће бити узете у обзир и друге варијабле које се везују за наставника и организацију школе (Dessementet & Bless, 2013). Дакле, веома је битна реализација истраживања у нашој средини у циљу добијања свеобухватнијих и релевантнијих података.

## **II ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА**

## 2.1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања су академски и социјални исходи инклузивног образовања код ученика ТР.

## 2.2. ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

С обзиром на проблем истраживања неопходно је дефинисати неколико кључних појмова, попут, инклузивног образовања, става, интелектуалне ометености, социјалних вјештина, проблема у понашању, булинга, самоефикасности и климе у разреду.

*Инклузивно образовање* подразумијева реструктурирање система редовног школства на такав начин да свака школа буде у стању да се прилагоди сваком дјетету без обзира на ометеност или неку другу карактеристику, као и да обезбједи да сви ученици припадају заједници (Бројчин, 2013).

*Став* је идеја о објекту става која је праћена емоцијама и предвиђа понашање према њему (Triandis, 1971).

*Интелектуална ометеност* је ометеност коју карактеришу значајна ограничења у интелектуалном функционисању и адаптивном понашању израженом у концептуалним, социјалним и практичним вјештинама. Ова ометеност настаје прије 22 године (Schalock et al., 2021).

*Социјалне вјештине* су прихватљива научена понашања која омогућавају особи интеракцију с другима на начин који изазива позитивне одговоре и помаже избјегавању негативних одговора (Gresham & Elliott, 1984, према Elliott & Busse, 1991).

*Проблеми у понашању* су такви видови понашања који се у одређеној култури сматрају аберантним, а таквог су интензитета, учесталости и трајања да угрожавају физичку безбједност саме особе или особа из њеног окружења или понашања која озбиљно угрожавају приступ уобичајним ресурсима у заједници (Emerson, 1995, према Emerson & Einfeld, 2011).

*Булинг* се дефинише као агресивно понашање у којем снажна и утицајна особа или група показује антисоцијално понашање, с намјером да нанесе штету мање доминантној особи (Olweus, 1991, 1993).

*Самоефикасност* се дефинише као увјерење људи у властите способности остваривања одређених исхода (Bandura, 1994).

*Клима у одјељењу* представља посредника између четири фактора: физичког окружења, организационих аспеката, карактеристика наставника и карактеристика ученика (Moss, 1979, према Schmidt & Sagan, 2006) и обликује се кроз интеракцију између ученика, али и ученика и наставника.



### 2.3. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

#### Циљеви истраживања су:

- 1) Примарни циљ истраживања је да утврди академске и социјалне исходе инклузивног образовања ученика млађих разреда који у одјељењу имају ученика/е са ИО. Академски исходи биће сагледани кроз савладаност математике, као и кроз усвојеност општих знања из области природних и друштвених наука, умјетности и рекреације. Социјални исходи ће бити сагледани кроз ставове према инклузивном образовању, ставове према ометености и учесталост контакта с особама које имају ометеност. Поред тога, у оквиру социјалних исхода биће утврђен ниво социјалних вјештина, ниво булингa, присутност проблема у понашању, као и клима у одјељењу.
- 2) Други циљ истраживања је да утврди однос академских и социјалних исхода инклузивног образовања код дјече ТР с инклузивношћу на нивоу школе.
- 3) Трећи циљ је да утврди однос академских и социјалних исхода инклузивног образовања код дјече ТР с карактеристикама наставника (сагледаваних кроз ставове према инклузивном образовању, ставове према ометености, самоефикасност за рад у инклузивном одјељењу и наставним приступом/стратегијама које примјењују у настави).
- 4) Четврти циљ је да утврди однос академских и социјалних исхода инклузивног образовања код дјече ТР са ставовима према инклузивном образовању директора и ППС.
- 5) Надаље, циљ истраживања је да упореди академске и социјалне исходе ученика ТР који у одјељењима имају ученика/е са ИО с овим исходима код ученика који у одјељењима немају ученике с ометеношћу.

#### Задаци истраживања су:

- 1) Одабир одјељења од трећег до петог разреда основне школе, у градским срединама, који имају ученика/е са ИО
- 2) Одабир одјељења од трећег до петог разреда основне школе, који немају ученике с ометеношћу
- 3) Процјена академских постигнућа код ученика ТР (општа знања и математика) који похађају одјељења у којима има ученика са ИО, као и академских постигнућа ученика ТР који у одјељењима немају ученика/е с ометеношћу
- 4) Процјена ставова ученика ТР, у инклузивним и неинклузивним одјељењима, према вршњацима с ометеношћу
- 5) Процјена ставова ученика ТР, у инклузивним и неинклузивним одјељењима, према инклузивном образовању
- 6) Наставничка процјена нивоа развијености социјалних вјештина код ученика ТР, у инклузивним и неинклузивним одјељењима
- 7) Наставничка процјена проблема у понашању код ученика ТР, у инклузивним и неинклузивним одјељењима
- 8) Процјена учесталости контакта ученика ТР, у инклузивним и неинклузивним одјељењима, с особама с ометеношћу
- 9) Процјена нивоа булингa код ученика ТР, у инклузивним и неинклузивним одјељењима
- 10) Процјена климе у одјељењима у којима има ученика са ИО, као и у одјељењима у којима их нема
- 11) Наставничка процјена инклузивности школе
- 12) Процјена самоефикасности наставника за спровођење инклузивног образовања
- 13) Процјена ставова наставника према инклузивном образовању
- 14) Процјена ставова наставника према особама с ометеношћу
- 15) Процјена ставова директора и ППС школе према инклузивном образовању

- 16) Процјена наставних приступа/стратегија које наставници примјењују приликом извођења наставе
- 17) Испитивање односа академских и социјалних исхода с инклузивношћу школе
- 18) Испитивање односа академских и социјалних исхода с варијаблама везаним за наставника (ставови према ометености, ставови према инклузивном образовању, самоефикасност за рад у инклузивном одјељењу, примјена наставних приступа/стратегија у настави)
- 19) Испитивање односа академских и социјалних исхода са ставовима директора и ППС према инклузивном образовању
- 20) Испитивање разлике у академским и социјалним исходима ученика ТР који у одјељењима имају ученика/е са ИО у односу на исходе ученика ТР који у одјељењима немају ученика/е с ометеношћу.

## 2.4. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

- 1) Претпостављамо да се савладаност математике и општих знања из области природних и друштвених наука, умјетности и рекреације неће разликовати у одјељењима у којима има ученика са ИО у односу на одјељења у којима оваквих ученика нема.
- 2) Очекујемо да ће ставови ученика према инклузивном образовању и ставови према ометености бити позитивнији, а контакти учесталији, у одјељењима које похађају ученици са ИО у односу на одјељења гдје нема ученика с ометеношћу.
- 3) Вјерујемо и да ће у одјељењима које похађају ученици са ИО бити виши ниво развијености социјалних вјештина, да ће присутност проблема у понашању и билунга бити мања, као и да ће клима у одјељењу бити позитивнија.
- 4) Очекујемо да ће у одјељењима које похађају ученици са ИО бољи академски и социјални исходи бити повезани с позитивнијим ставовима наставника према инклузивном образовању и позитивнијим ставовима према особама с ометеношћу, с вишом самоефикасношћу за рад у инклузивном окружењу и чешћом примјеном разноврсних наставних стратегија
- 5) Претпостављамо да ће академски и социјални исходи свих ученика, независно од тога да ли у одјељењу имају ученика са ИО, бити бољи у инклузивнијим школама.
- 6) Сматрамо да ће академски и социјални исходи свих ученика, независно од тога да ли у одјељењу имају ученика са ИО, бити бољи у школама у којима директори имају позитиван став према инклузивном образовању.
- 7) Претпостављамо да ће академски и социјални исходи свих ученика, независно од тога да ли у одјељењу имају ученика са ИО, бити бољи у школама у којима ППС има позитиван став према инклузивном образовању.

### **III МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА**

### 3.1. МЈЕСТО И ВРИЈЕМЕ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је реализовано током другог полугодишта школске 2019/2020. године, у редовним основним школама. У истраживање је укључено осам редовних школа из осам различитих општина и градова на подручју Републике Српске.

Прије одабира испитаника за узорак, контактиране су све школе с подручја двије регије Републике Српске (Сарајевко-романијска и Источна Херцеговина), њих 25, као и три школе с подручја регије Подриње. У односу на податке о ученицима са сметњама у развоју, истраживање је реализовано у осам школа.

### 3.2. СТРУКТУРА УЗОРКА

#### 3.2.1. Узорак ученика ТР

Узорком истраживања обухваћен је 331 ученик из 18 одјељења у оквиру редовних основних школа. Ученици су похађали школе из града Требиња и сљедећих општина: Гацко, Невесиње, Источно Ново Сарајево (Лукавица и Касиндо), Источна Илиџа (Војковићи), Шековићи и Соколац. Све школе су смјештене у градским срединама.

Планирано је да узорком буде обухваћено 400 испитаника, али је због пандемије вируса корона (COVID-19) теренско истраживање прекинуто, будући да су школе у Републици Српској, али и у региону, престале с радом и прешле на онлајн наставу. Ни у наредној школској години (2020/2021) истраживање није могло да се настави. Иако су школе почеле с радом, наставни час је скраћен на 20 минута, а ученици су подијељени у групе. Такође, забрањен је улазак у просторије школе свим лицима, осим особљу школе.

Укупан узорак подијељен је на два подузорка – испитанике који похађају инклузивна одјељења ( $N = 9$ ), односно одјељења у којима има ученика са ИО и неинклузивна одјељења ( $N = 9$ ), тј. одјељења у којима нема ученика са ИО, али ни ученика с било којом другом врстом ометености одређеном Налазом и мишљењем првостепене стручне комисије за процјену потреба и усмјеравање лица са сметњама у развоју. Ученици са ИО су разврстани на основу Налаза и мишљења првостепене стручне комисије за процјену потреба и усмјеравање лица са сметњама у развоју, а информације о томе су добијене из досијеа ученика који води ППС школе. У сваком инклузивном одјељењу је био по један ученик са ИО. У инклузивна одјељења је укључено укупно 163 (49,2%) испитаника, док је број испитаника који је похађао неинклузивна одјељења износио 168 (50,8%).

Узорком су обухваћени ученици од 3. до 5. разреда основне школе. Највећи број испитаника је похађао трећи разред, њих 134 (40,5%), потом пети разред – 126 (38,1%), док је најмање њих похађало четврти разред – 71 (21,5%). У Табели 1 приказана је дистрибуција испитаника у односу на разред који похађају, на цјелокупном узорку, као и односу на подузорке.

**Табела 1**

*Дистрибуција узорка у односу на разред ученика*

Ученици	Разред ученика					
	Трећи		Четврти		Пети	
	N	%	N	%	N	%
ИОД	67	20,24	36	10,88	60	18,1
НИОД	67	20,24	35	10,57	66	19,9
Σ	134	40,48	71	21,45	126	38,07

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења

У циљу утврђивања разлика међу испитиваним групама у односу на разред, примијењен је Хи квадрат тест. Резултати су показали да нема статистички значајне разлике у погледу разреда који ученици похађају међу испитиваним групама у цјелини ( $\chi^2 = 0,224$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,892$ ), иако је у подзорку ученика који похађају инклузивна ( $\chi^2 = 9,730$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,008$ ) и неинклузивна одјељења ( $\chi^2 = 11,821$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,003$ ) било знато више ученика трећих и петих у односу на ученике четвртних разреда.

Цјелокупан узорак истраживања чинио је 161 (48,6%) дјечак и 170 (51,4%) дјевојчица. У инклузивним одјељењима било је 85 дјевојчица и 78 дјечака. Нешто више дјевојчица је било и у оквиру неинклузивних одјељења – 85 у односу на 83 дјечака. Примјеном Хи квадрат теста нису добијене статистички значајне разлике према полу у односу на узорак у цјелини ( $\chi^2 = 0,245$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,623$ ), као ни у односу на похађање инклузивних ( $\chi^2 = 0,301$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,582$ ) и неинклузивних одјељења ( $\chi^2 = 0,024$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,881$ ). У Табели 2 приказана је дистрибуција узорка у односу на пол испитаника.

**Табела 2**

*Дистрибуција испитаника у односу на пол*

Ученици	Пол ученика			
	Мушки		Женски	
	N	%	N	%
ИОД	78	23,56	85	25,68
НИОД	83	25,08	85	25,68
Σ	161	48,64	170	51,36

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења

Старосна доб испитаника кретала се од осам година и један мјесец до 11 година и 11 мјесеци (АС = 9,32, СД = 0,93). У Табели 3 приказана је дистрибуција узорка у односу на узраст испитаника. У циљу утврђивања разлика међу испитиваним подзорцима примијењен је Хи квадрат тест. Није утврђена статистички значајна разлика у погледу узраста међу испитиваним групама, када је ријеч о цјелокупном узорку ( $\chi^2 = 1,919$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,593$ ). Међутим, у инклузивним ( $\chi^2 = 20,092$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,000$ ), као и у неинклузивним одјељењима ( $\chi^2 = 30,952$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,000$ ) је било знатно мање ученика с 11 година старости у поређењу с ученицима млађег узраста.

**Табела 3***Структура узорка у односу на узраст*

Ученици	Узраст ученика							
	8 до 8/11*		9 до 9/11		10 до 10/11		11 до 11/11	
	N	%	N	%	N	%	N	%
ИОД	40	12,08	56	16,92	49	14,80	18	5,44
НИОД	31	9,37	65	19,64	53	16,01	19	5,70
Σ	71	21,45	121	36,56	102	30,81	37	11,18

\*година/мјесец, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења

**3.2.2. Узорак ученика са ИО**

Поред ученика ТР, истраживање је обухватило и девет испитаника са ИО. Критеријуми за одабир ученика са ИО, подразумијевали су:

- 1) Налаз и мишљење првостепене стручне комисије за процјену потреба и усмјеравање лица са сметњама у развоју према коме је дијете разврстано у категорију ИО;
- 2) похађање од трећег до петог разреда редовне основне школе.

Подаци о нивоу интелектуалног функционисања, разреду, узрасту и присуству придружених поремећаја преузети су из документације коју води ППС школе. Информације су саставни дио досијеа ученика и добијене су на основу налаза и мишљења првостепене стручне комисије. У узорак нису узети ученици који нису задовољавали неки од наведених критеријума.

Испитивана инклузивна одјељења основних школа похађало је осам дјечака и једна дјевојчица са ИО. У наставку ћемо дати кратак опис академског и функционалног постигнућа за сваког ученика са ИО који је укључен у студију. Информације су добијене од наставника и особља ППС.

В. И. је ученик четвртог разреда. Има једанаест година. Функционише на нивоу лаке ИО. Наставу похађа по плану и програму за лаку ИО, од ове школске године, уз додатна прилагођавања од стране наставника (нпр. задавање лакших задатака, употреба конкретнијих питања, као и очигледних наставних средстава, често вербално подстицање и усмјеравање на задатак). Нема асистента у настави. Највише воли музичку културу, воли да пјева и рецитије. Такође, воли ликовну културу, разликује и именује све боје. Међутим, усљед краткотрајне пажње његови цртежи често не буду завршени до краја. Познаје сва слова ћирилице. У стању је да прочита краће ријечи, читајући слово по слово (шчитавање). Такође, у могућности је да на тај начин понови прочитану ријеч (највише двосложне ријечи) и да каже шта је прочитао. Препознаје и записује бројеве до 10, сабира у оквиру прве десетице, али користећи конкретне материјале. Прихваћен је у разреду, не узнемирава другу дјецу, не испољава проблеме у понашању.

В. С. је ученик трећег разреда. Има девет година. Разврстан је као лице са сметњама у интелектуалном развоју, степена лаке ИО. Наставу похађа по плану и програму за ученике с лаком ИО. На почетку школовања показивао је отпор према било којој врсти школског рада, као и према наставнику. У том периоду је испољавао и проблеме у понашању, усмјерене према себи и према другима (нпр. често је гризао себи руку, али и другој дјечи; био склон

ударању друге дјече). Тренутно има асистента у настави и не испољава ова понашања. Прихваћен је од стране вршњака. Највише потешкоћа има у области математике. Препознаје и записује бројеве у оквиру прве десетице, али не сабира и не одузима. Препознаје сва штампана слова ћирилице, још увијек не пише, чита краће ријечи, углавном њему познате. Највише је заинтересован за садржаје из природне и друштвене средине, нарочито ако се везују за животињски свијет. Омиљени предмет му је ликовна култура. Воли да црта и цртежи су му уредни. Учествоје у свим активностима на настави ликовног заједно с вршњацима. Пажња му је краткотрајна, приближно 10 минута уколико треба да ради задатке које наставник тражи од њега. Уколико су активности усклађене с његовим интересовањима у стању је да и дуже одржи пажњу.

Б. Н. је ученик петог разреда. Има једанаест година. Функционише на нивоу умјерене ИО. Од почетка школовања укључен је у редовно одјељење, заједно с још 26 ученика. На почетку школовања био је агресиван према другим ученицима, као и према себи (био је склон ударању и уједању како себе, тако и вршњака, бацању ствари, бацању предмета на школску таблу). Међутим, како је период адаптације пролазио, тако су и проблеми у понашању постали мање изражени, нарочито од када је добио асистента који је с њим на свим часовима. У погледу понашања, тренутно је највећи проблем изговарање непристојих ријечи. Наставу похађа по плану и програму за ученике с умјереном ИО који се додатно прилагођава у оним областима у којима Б. Н. има израженије тешкоће. Правилно држи оловку. Не пише. Није много заинтересован ни за цртање, ни за бојење, то ради уз помоћ асистента. Још увијек мијеша називе боја. Највише воли музичко васпитање, и на тим часовима је поприлично активан. Врло ријетко учествује у играма с другом дјецом, нпр. на часовима физичког васпитања. Најчешће се игра сам, лоптом. Воли да гледа ТВ, посебно серије које нису примјерене његовог узрасту. Пажња је краткотрајна, до пет минута. Једини изузетак су часови музичког васпитања, када се пажња продужава и до 15 минута. Има развијене хигијенске навике и самостално их обавља (умивање, прање руку, одлазак у тоалет). Самосталан је и приликом храњења, облачења, свлачења и обувања. Друга дјеца у одјељењу имају много разумијевања за њега, укључују га у активности и настоје да му помогну око школских обавеза, при чему испољавају велику толеранцију према проблемима у понашању.

А. Б. је ученица трећег разреда. Испољава сметње у интелектуалном развоју, умјереног степена. Има девет година. Борави на настави у пратњи асистента. Вербална је, изражава своје потребе, одговара на питања пуном реченицом. Има развијене хигијенске навике и самостално обавља активности везане за њих (умивање, прање руку). Самостално се облачи и храни. У односу на прошлу школску годину, боље се уклапа у вршњачку групу. Познаје имена свих својих другара из одјељења, зове их по имену уколико јој је нешто потребно. Радо долази у школу. Укључује се у заједничке активности на часу с другарима. Међутим, незаинтересована је за школске задатке. Не познаје слова. Воли часове физичког васпитања и учествује у свим активностима. У стању је да запамти по неку краћу пјесмицу. Од недавно је почела да обрађује и краће приче које су представљене помоћу слика, али то за сада иде веома тешко. Може на подстицај наставника у виду питања и потпитања да каже по један детаљ са слике. Не воли да пише и боји и показује отпор када се пред њу поставе школски задаци (устаје с мјеста, шета по учионици, љути се). Броји до 10. Именује шта је на сликама. Зна да нацрта круг. Игра се пластелином. Главно интересовање су јој цртани филмови и компјутер.

М. Д. је ученик трећег разреда. Има сметње у интелектуалном развоју на нивоу лаке ИО. Поред тога, има и тјелесни инвалидитет (повезан с церебралном парализом). Креће се уз помоћ колица, уз подршку асистента у настави. Наставу похађа по плану и програму за ученике с лаком ИО. Напредује у оквиру редовне наставе, захваљујући помоћи од стране асистента у настави. Пише слова уз помоћ тачкица. Разумије једноставне налоге и испуњава захтјеве који се траже од њега. Разликује боје и геометријске облике. Нема развијен појам

броја и количине. Зна да одреди који је предмет већи или мањи. С непознатим особама остварује интеракцију, прихвата их и сарађује. Увијек је насмијан и расположен за нова познанства. Расположен је и за рад, само га некада не схвата довољно озбиљно. У тим тренуцима се смеје, одвлачећи пажњу од рада. Однос с осталим ученицима је коректан, дјецу из разреда прихвата као што и она прихватају њега. Заједно с дјецом из одјељења проводи велики одмор. Посебну пажњу му поклањају дјевојчице које сваки слободан тренутак воле провести с њим. Не испољава непримјерне обрасце понашања. За вријеме наставе сједи, усмјерен на задатак који му је задат уз повремено губљење концентрације. Говор није развијен. Изговара изоловано двадесетак гласова. Изговара неколико појмова, најчешће на захтјев. Може спојити и двије до три ријечи у реченицу, на захтјев, при чему су реченице аграматичне и неразумљиве. Понавља ријечи које су му лаке за изговор, али оне теже избјегава. Одговара на питања са „да” и „не”. Препознаје и именује појмове на основу илустрација или фотографија. Невербална комуникација је знатно богатија, лако се успоставља и одржава контакт погледом.

О. М. је ученик трећег разреда. Има девет година. Укључен је у редовну наставу, заједно с још 15 вршњака ТР. Функционише на нивоу лаке ИО. Наставу похађа по редовном плану и програму, уз помоћ асистента у настави. Препознаје сва штампана слова ћирилице. Може да напише краће ријечи. Оловку држи правилно. Рукопис му је неуредан (често не одржава правац приликом писања и слова нису једнаке величине). Чита краће реченице. Може да преприча краћу причу уколико му је неко прочитао прије тога. Броји до 100. Препознаје и пише бројеве до 20. Сабира и одузима у оквиру прве десетице. Разликује и именује облике (круг, квадрат, троугао). Омиљени предмет му је физичко васпитање. Такође, воли музичко и на овим часовима учествује у свим активностима, као и његови другари. Ликовно не воли, није заинтересован за цртање. Разликује и именује боје и боји у оквиру граница цртежа, уз одговарајућу примјену боја. Не разликује дијелове дана. Прави разлику између годишњих доба на основу њихових карактеристика. Познаје домаће и дивље животиње и њихов значај за човјека. Не испољава проблеме у понашању. На часу је миран и не омета другу дјецу. Примјењује социјалне вјештине у складу са ситуацијом. Прихваћен је од стране вршњака. Самостално иницира комуникацију с другарима и с одраслим особама.

Д. Б. је дванаестогодишњи дјечак. Похађа пети разред основне школе. На основу рјешења првостепене комисије за процјену потреба и усмјеравања дјеце и омладине са сметњама у развоју, Д. Б. је категорисан као лице с интелектуалним сметњама, чији су интелектуални капацитети у границама лаке ИО. Ученик се, по препоруци стручне комисије, школује по редовном наставном плану и програму уз обавезно индивидуално прилагођавање из свих наставних предмета. Д. Б. је прихваћен у одјељењу од стране вршњака и успјешно је укључен у вршњачку групу. Према речима наставника, на часовима је врло активан, труди се, ради и често се јавља. Редован је на настави и доноси неопходан прибор за рад. Домаће задатке доноси на време и евидентан је интензиван рад код куће. Из већине наставних предмета остварује минималне исходе у оквиру редовног наставног плана и програма. Из страних језика и математике не може да оствари ни минималне исходе у оквиру редовног плана и програма. Чита и пише на ћириличном писму. Не пише латинично писмо, иако течно чита текстове писане овим писмом. Када пише латиницом, слова често мијеша с ћирилицом. Разумије прочитани текст уколико је кратак, дужине до десетак реченица. Познаје и примјењује основна граматичка правила приликом писања – велико слово на почетку реченице и приликом писања властитих именица, адекватан интерпункцијски знак на крају реченице. Дужи текст може да преприча само уз помоћ низа питања. Самостално сабира и одузима у оквиру прве десетице, а у оквиру друге десетице уз помоћ конкретног материјала. Може да запамти и репородукује дефиниције, али не и да их примени у конкретним задацима. На настави физичког васпитања изводи вјежбе и игра једноставне игре с правилима. Када су у питању сложеније екипне игре и спортови (нпр. одбојка и кошарка), не



може да усвоји правила, иако се труди и активно учествује. У оквиру умјетничких садржаја, цртежи су у складу с образовним исходима за трећи разред основне школе. Не усваја ритам ни мелодију али репродукује краће пјесмице. Наставне садржаје из осталих наставних предмета може да репродукује ако му се поставља низ питања и потпитања и смањи обим и дубина садржаја. Садржаје лакше памти уколико су му представљени визуелно кроз слике или цртеже.

В. К. има девет година и ученик је четвртог разреда. Његове интелектуалне способности су у границама лаке ИО. Наставу похађа по редовном плану и програму, уз прилагођавања у области математике и српског језика. Садржаје осталих предмета у стању је да испрати без већих потешкоћа. В. К. је врло ведар, комуникативан дјечак. Лако ступа у комуникацију с другим особама, прихваћен је од стране вршњака. Не ремети одвијање наставе и не испољава никакав облик проблематичног понашања. Сабира и одузима у оквиру прве десетице, док у оквиру друге десетице зна да сабира и одузима уз помоћ конкретних материјала. Препознаје и пише сва слова ћирилице. Пише краће ријечи при чему увијек користи велика штампана слова. Шчитава краће ријечи и може да понови ријечи које је прочитао. Успјешно савладава рецитовање краћих пјесмица. Много воли да учествује на часовима физичког васпитања, има развијен такмичарски дух. Занимају га садржаји из природе, посебно они који се односе на пољопривреду (на гране пољопривреде) и животињски свијет. Разликује годишња доба. Такође, воли музичко и учествује у свим активностима. Када је у питању ликовна култура, дјечак разликује и именује боје, али приликом бојења прелази границе цртежа. Не показује заинтересованост за ту активности, а нарочито за цртање. Приликом рада на часу веома често проблем представља краткотрајна пажња која понекад траје само десетак минута. Због тога, наставник често мора да прави паузе у раду и да га мотивише. Након тога је могуће да се врати на започету активност.

С. Д. је ученик петог разреда и има 12 година. Укључен је у редовно одјељење и наставу похађа заједно с још 25 ученика. Према мишљењу стручне комисије, разврстан је у категорију особа с лаком ИО. Описују га као мирног, комуникативног дјечака, одговарајућег социјалног понашања у школи. Сједи у клупи с другом. Наставу прати по наставном плану и програму за ученике с лаком ИО. Краће ријечи, састављене од највише четири до пет слова, чита подијељено на слоге. Препознаје и пише сва слова ћирилице. Теже се реализује писање по диктату, јер не може да запамти дату ријеч и одмах је запише, тако да учитељица диктира ријечи растављајући их на слоге. Сабира и одузима до 100, када су задаци с чистим десетицама. Такође, успјешан је приликом рачунања без прелаза преко десетице. Задатке у којима се захтијева прелазак преко десетице не успијева да ријеша. Садржаје из природе и друштва усваја без потешкоћа, нарочито оне садржаје који се односе на свакодневни живот. Веома је успјешан на часовима физичког васпитања гдје активности обавља чак и с већим успјехом од појединих другара из одјељења.

### **3.2.3. Узорак наставника разредне наставе, директора и ППС**

Нашим истраживањем обухваћени су и наставници разредне наставе који изводе наставу у инклузивним и неинклузивним одјељењима. Такође, у истраживање су укључени и наставници разредне наставе цијеле школе, мимо одјељења укључених у нашу студију, као и директори школа и ППС (Табела 4).

**Табела 4**

<i>Узорак наставника, директора и ППС</i>	
Испитаници	N
Наставници у ИОД	9
Наставници у НИОД	9
Наставници цијеле школе	94
Директори школа	8
ППС	11

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, ППС = педагошко-психолошка служба

Када је ријеч о наставницима који изводе наставу у одјељењима која су обухваћена нашим истраживањем, сви наставници су женског пола. Старосна доб наставника кретала се од 32 до 62 године (АС = 41,50, СД = 8,21). Радно искуство наставника било је у опсегу од седам до 31 године (АС = 15,67, СД = 6,59). Број ученика у њиховим одјељењима је био од 16 до 27 (АС = 22,50, СД = 3,62). Шест наставника у инклузивним одјељењима има помоћ приликом извођења наставе у виду асистената, док њих троје наставу изводе самостално.

У подузорак наставника који наставу изводе мимо одјељења обухваћених овим истраживањем, укључен је 94 наставник разредне наставе. Од тога броја, највећи број наставника је из ОШ. „Свети Сава” из Лукавице, укупно њих 19 (20,2%) и ОШ. „Соколац” из Сокоца – 17 (18,1%). По бројности наставника укључених у студију даље слиједи ОШ. „Јован Јовановић Змај” из Требиња са 16 наставника (17,0%), ОШ. „Свети Сава” из Гацка и ОШ. „Ристо Пророковић” из Невесиња са по 11 наставника (11,7%). Осам наставника (8,5%) је из ОШ. „Јован Дучић” Касиндо, седам (7,4%) из ОШ. „Алекса Шантић” из Војковића, док је пет (5,3%) наставника из ОШ. „Јован Дучић” из Шековића. Старосна доб наставника кретала се од 25 до 64 године (АС = 43,91, СД = 9,65). Наставници из овог подзорка имали су од једне до 39 година радног искуства (АС = 17,99, СД = 9,78). Када је у питању образовање наставника, 90 (95,7%) је завршило факултет, а само четворо (4,3%) наводи завршене мастер/магистарске студије. Већина наставника је навела да у њиховим одјељењима не постоје ученици са сметњама у развоју – њих 77 (81,9%), док 17 (18,1%) наставника у одјељењима има ученика с неком врстом ометености. У одјељењима које похађају ученици који имају неку ометеност, највећи број њих има вишеструке сметње (35,2%) и оштећење слуха (35,2%). Слиједе ученици с оштећењем вида (11,7%), сметњама у говору и гласу (0,5%), моторичким сметњама (0,5%), као и поремећајем из спектра аутизма (0,5%). Већина наставника није имала никакву обуку за рад с дјецом са сметњама у развоју током студија (78,7%), као ни током радног односа (72,3%). Наставници који су имали обуку за рад с дјецом са сметњама у развоју, углавном су наводили да је та обука била у виду стручног усавршавања или семинара на тему инклузивног образовања. Трајање обуке је варирано од једне године колико су слушали наставу из појединих предмета, који су се односили на рад с дјецом са сметњама у развоју, током студија, па до неколико дана колико је, највише, трајало усавршавање за вријеме радног односа.

### 3.3. ВАРИЈАБЛЕ

#### 3.3.1. Независне варијабле

- 1) Инклузивност школе
- 2) Присуство ученика са ИО у одјељењима
- 3) Ставови наставника према инклузивном образовању
- 4) Ставови наставника према ометености
- 5) Самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу
- 6) Стратегије које наставник користи у одјељењу
- 7) Ставови директора школа према инклузивном образовању
- 8) Ставови ППС према инклузивном образовању

#### 3.3.2. Зависне варијабле

- 1) Усвојеност општих знања из области природних и друштвених наука, умјетности и рекреације
- 2) Савладаност математике
- 3) Ставови ученика према вршњацима с ометеношћу
- 4) Ставови ученика према инклузивном образовању
- 5) Учесталост контакта с особама које имају ометеност
- 6) Развијеност социјалних вјештина
- 7) Присутност проблема у понашању
- 8) Присутност булинга
- 9) Клима у одјељењу

#### 3.3.3. Контролне варијабле

- 1) Разред
- 2) Пол ученика

### 3.4. ИНСТРУМЕНТИ И НАЧИН ПРИКУПЉАЊА ПОДАТАКА

#### 3.4.1. Социо-демографски упитник

За прикупљање података о полу, узрасту и разреду који ученици похађају кориштен је социо-демографски упитник који је конструисан за потребе овог истраживања.

#### 3.4.2. Процјена општих знања испитаника и постигнућа у области математике

Општа знања испитаника и постигнућа у области математике процјењивана су примјеном Пибоди теста индивидуалних постигнућа (*Peabody Individual Achievement Test – revised – PIAT-R*; Markwardt, 1989). Тест процјењује академске вјештине у шест области: Опште информације, Читање слова и ријечи, Разумијевање прочитаног, Математика, Правопис и Писани израз (писање). За потребе овог рада кориштена су два субтеста: *Опште информације* и *Математика*. Субтест *Опште информације* процјењује испитаникова општа

знања. Садржаји ајтема се везују за познавање информација из различитих области природних и друштвених наука, попут биологије, хемије, социологије, медицине, али и рекреације и умјетности. Број питања у тесту је 100. Субтест *Математика* процјењује знања и примјену математичких концепата и чињеница, почевши од препознавања бројева до рјешавања геометријских и тригонометријских проблема и садржи укупно 100 задатака. Питања су вишеструког избора и испитаник бира један од четири понуђена одговора. У субтесту Опште информације, питања су отвореног типа.

За потребе овог рада, извршене су одређене адаптације у односу на оригиналну процедуру примјене теста. Будући да су узорак сачињавали ученици ТР, тестирање је обављено групно при чему је сваки ученик добијао тест с листом задатака. Ученицима је детаљно објашњен начин рада и упутства која су демонстрирана у оквиру пробног теста. Вријеме за рад је било ограничено на један сат. Већина ученика није користила цијели интервал већ је рад завршавала у оквиру једног школског часа (45 минута). Ученици су приликом рада могли да користе само оловку, без било каквих других материјала. Сваки тачан одговор је доносио један поен. Постигнуће ученика није сагледавано кроз стандардизоване норме будући да немамо норме за нашу популацију, већ смо користили сирове скорове. Приликом сумирања резултата сваког ученика, скоровање смо прекидали након што ученик направи пет узастопних грешака, што се поклапа с правилом датим у оригиналној верзији.

Тест се може користити за процјену постигнућа испитаника старосне доби од пет до 22 године. Прва верзија теста објављена је 1970. године. Најновија верзија је из 1989. године. Тест је стандардизован на узорку од 1563 ученика, узраста од пет до 19 година, из државних и приватних школа на подручју Сједињених Америчких Држава. Узорак је уједначен према полу, раси и социоекономском статусу. Ученици из специјалних школа нису укључивани у узорак. Између 1995 – 1996. године инструмент је рестандардизован на узорку који је укључивао старију узрасну доб ученика, од 18 до 22 године. Инструмент показује веома добру поузданост изражену помоћу Кудер-Ричардсоновог коефицијента поузданости који се креће у распону од 0,94 до 0,98 (у односу на разред), односно од 0,95 до 0,99 (у односу на узраст).

И на нашем узорку, инструмент показује високу поузданост изражену помоћу Кромбаховог алфа коефицијента који за тест Општег знања износи 0,95, а за постигнуће у области математике 0,92.

### 3.4.3. Ставови ученика према ометености

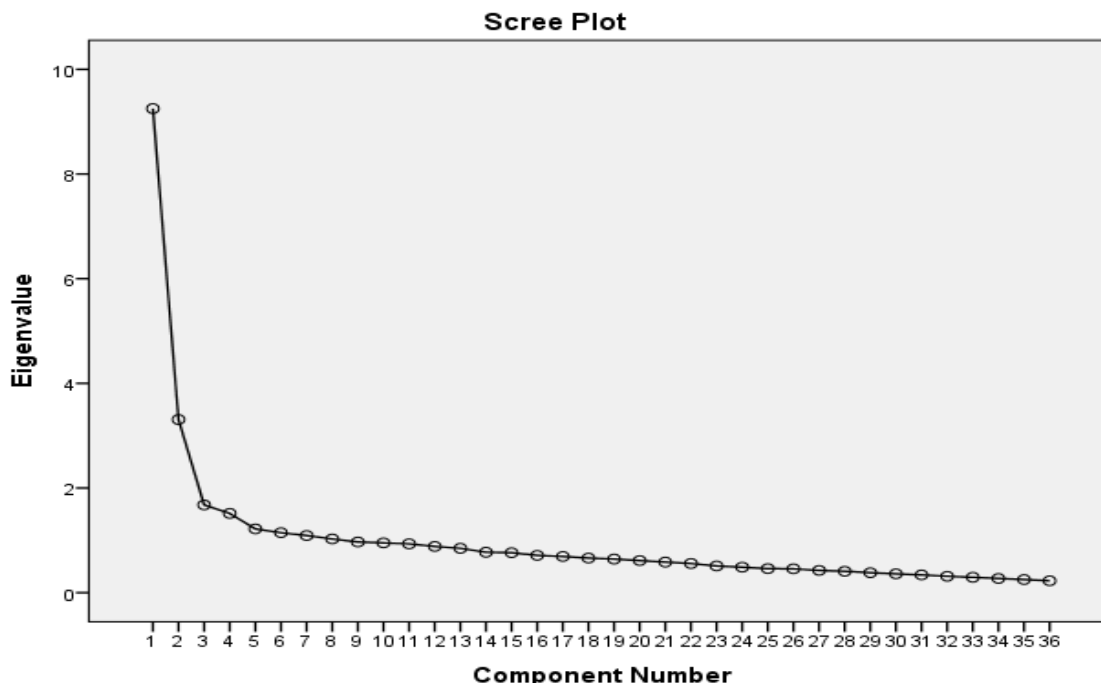
Ставови ученика ТР према вршњацима с ометеношћу процијењени су Чедок Мекмастер скалом за процјену ставова према дјечи с хендикепом (*Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps scale* – CATCH; Rosenbaum et al., 1986). CATCH скала је заснована на трокомпонентном моделу ставова који је представио Триандис (Triandis, 1971) и обухвата когнитивни („Дјеца са сметњама у развоју могу да ураде много тога сама”), афективни („Био/ла бих срећан/на да је дијете са сметњама у развоју мој другар”) и бихевиорални домен („Бранио/ла бих дијете са сметњама у развоју које задиркују”). Ова скала је развијена у циљу процјене ставова дјече узраста од девет до 13 година. Скала обухвата 36 ајтема, од којих у свакој компоненти има по 12 ставки, с једнаким бројем позитивних и негативних тврдњи. Ајтеми су распоређени случајним редослиједом. CATCH је петостепена скала Ликертовог типа са сљедећим вриједностима: 1 (уопште се не слажем), 2 (не слажем се), 3 (нисам сигуран/нисам сигурна), 4 (слажем се), 5 (у потпуности се слажем). Негативно формулисани ајтеми се морају рекодovati, тако да виши скор на скали указује на присуство позитивнијих ставова. Дјечи је потребно око 20 минута за

попуњавање скале. Аутори инструмента наводе да интерна конзистентност мјерена Кромбаховим алфа коефицијентом има сљедеће вриједности: 0,91 за афективну, 0,74 за когнитивну, 0,65 за бихевиоралну компоненту и 0,90 за скалу у цјелини. Тест-ретест поузданост је показала нешто другачије вриједности Кронбаховог коефицијента и то: 0,70 за афективну, 0,63 за когнитивну, 0,44 за бихевиоралну компоненту и 0,73 за скалу у цјелини. Резултати факторске анализе показали су да фактори један и три обухватају афективне и бихевиоралне ајтеме, а фактор два когнитивне ајтеме. Тиме није потврђен трокомпонентни модел ставова, већ је двокомпонентни модел сматран за прикладније рјешење. Двофакторски модел објашњава 37,7% варијансе при чему афективно-бихевиорална компонента објашњава 28,8% варијансе, а когнитивна 8,9% варијансе. И налази других студија не потврђују предложени трокомпонентни модел ставова (Alnahdi, 2020; Bossaert & Petry, 2013; Gonçalves & Lemos, 2014; Moore & Nettelbeck, 2013). Поменута неслагања указала су на потребу факторске анализе примијењеног инструмента и на нашем узорку.

Прије утврђивања факторске структуре скале ставова на нашем узорку, потврђена је прикладност података за факторску анализу. На основу вриједности Кајзер-Мајеровог критеријума који је износио 0,898 и статистички значајног Бартлетовог теста специфичности ( $p = 0,000$ ), закључено је да је полазна корелациона матрица подесна за факторизацију. Примијењена је метода главних компоненти. На Графикону 1 приказан је дијаграм превоја на скали за процену ставова према особама с ометеношћу.

## Графикон 1

Дијаграм превоја за скалу SATCH



Иако је Гутман-Кајзеров критеријум јединичног коријена (према коме су значајне само оне компоненте чија је карактеристична вриједност једнака 1 или више) сугерисао издвајање осам фактора, на основу критеријума дијаграма превоја, тј. јасног постојања лома

иза друге компоненте (Графикон 1) и чињенице да поједини фактори садрже мали број ајтема, као и да те двије компоненте објашњавају много већи дио варијансе, задржано је двофакторско рјешење за даље истраживање. Двофакторско рјешење објашњава 34,88% варијансе, при чему је допринос прве компоненте 25,69%, а друге компоненте 9,19%. У Табели 5 приказане су неротиране факторске тежине за анализу главне компоненте двофакторског рјешења за ставке на САТСН скали.

**Табела 5**

*Неротиране факторске тежине за анализу главне компоненте двофакторског рјешења за САТСН скалу*

Ставке	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Компонента 1	Компонента 2	Дио варијансе објашњен заједничким факторима
31	А	0,804	-0,074	0,652
15	А	0,764	-0,164	0,610
21	А	0,737	-0,164	0,414
1	А	-0,711	0,115	0,519
23	А	0,709	-0,159	0,372
9	Б	0,691	-0,136	0,496
13	А	0,661	-0,228	0,489
25	Б	0,649	-0,037	0,172
35	Б	0,621	-0,165	0,412
11	Б	0,565	-0,209	0,363
33	К	0,563	-0,106	0,329
32	Б	0,553	0,382	0,452
7	Б	0,550	-0,285	0,383
28	А	0,543	0,266	0,180
20	Б	0,540	0,350	0,237
16	Б	0,529	0,379	0,610
26	А	0,506	0,395	0,422
18	А	0,473	0,421	0,245
17	К	0,470	-0,153	0,423
6	А	-0,466	0,299	0,307
29	Б	0,465	-0,256	0,365
19	К	0,438	-0,212	0,401
34	А	0,417	0,393	0,328
5	К	0,415	-0,295	0,260
3	К	0,388	-0,202	0,191
27	К	0,360	-0,225	0,411
14	К	-0,070	0,483	0,238
10	А	0,275	0,469	0,296
22	Б	0,406	0,455	0,579
12	К	0,214	0,442	0,241
8	К	0,023	0,395	0,157
24	К	0,170	0,378	0,528
4	Б	0,113	0,378	0,143
30	К	0,106	0,360	0,282
2	Б	0,247	0,297	0,150
36	К	-0,073	-0,284	0,086

А = афективна, Б = бихевиорална, К = когнитивна

Да би се лакше протумачиле те двије компоненте спроведена је облимин ротација. У Табели 6 приказана је матрица факторских тежина и корелација промјенљивих и фактора за анализу главне компоненте с облимин ротацијом двофакторског рјешења за ставке на скали за процјену ставова.

**Табела 6**

*Матрица факторских тежина и корелација промјенљивих и фактора за анализу главне компоненте с облимин ротацијом двофакторског рјешења за ставке на SATCN скали*

Ставка	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Факторске тежине		Ставка	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Кофицијенти корелације промјенљивих и фактора	
		Компонента 1	Компонента 2			Компонента 1	Компонента 2
15	А	<b>0,755</b>	0,112	31	А	0,780	0,330
31	А	<b>0,746</b>	0,212	15	А	0,773	0,232
21	А	<b>0,744</b>	0,081	21	А	0,757	0,199
23	А	<b>0,705</b>	0,098	23	А	0,720	0,210
13	А	<b>0,697</b>	0,015	1	А	-0,707	-0,250
1	А	<b>-0,685</b>	-0,141	13	А	0,299	0,126
9	Б	<b>0,677</b>	0,114	9	Б	0,695	0,222
35	Б	<b>0,630</b>	0,061	35	Б	0,639	0,161
7	Б	<b>0,627</b>	-0,078	25	Б	0,621	0,287
11	Б	<b>0,602</b>	0,000	7	Б	0,614	0,022
25	Б	<b>0,590</b>	0,193	11	Б	0,602	0,096
6	А	<b>-0,560</b>	0,120	33	К	0,565	0,185
33	К	<b>0,550</b>	-0,097	6	А	-0,541	0,031
29	Б	<b>0,538</b>	-0,080	29	Б	0,525	0,006
5	К	<b>0,513</b>	-0,135	17	К	0,494	0,098
19	К	<b>0,492</b>	-0,047	5	К	0,492	-0,054
17	К	<b>0,491</b>	0,020	19	К	0,484	0,031
3	К	<b>0,443</b>	-0,055	3	К	0,434	0,015
27	К	<b>0,429</b>	-0,087	27	К	0,416	-0,019
22	Б	0,131	<b>0,575</b>	32	Б	0,386	0,605
18	А	0,208	<b>0,556</b>	18	А	0,298	0,599
32	Б	0,298	<b>0,557</b>	22	Б	0,223	0,596
26	А	0,250	<b>0,553</b>	26	А	0,337	0,592
16	Б	0,278	<b>0,545</b>	16	Б	0,364	0,590
10	А	0,009	<b>0,542</b>	20	Б	0,386	0,570
20	Б	0,303	<b>0,522</b>	34	А	0,255	0,547
34	А	0,172	<b>0,519</b>	10	А	0,095	0,544
12	К	-0,032	<b>0,495</b>	28	А	0,417	0,498
28	А	0,346	<b>0,443</b>	12	К	0,047	0,490
14	К	-0,302	<b>0,434</b>	24	К	-0,028	0,413
24	К	-0,039	<b>0,419</b>	14	К	-0,233	0,386
8	К	-0,176	<b>0,384</b>	2	Б	0,129	0,381
4	Б	-0,080	<b>0,383</b>	4	Б	-0,019	0,370
30	К	-0,086	<b>0,380</b>	30	К	-0,025	0,366
2	Б	0,070	<b>0,369</b>	8	К	-0,115	0,356
36	К	0,077	-0,295	36	К	0,030	-0,283

А = афективна, Б = бихевиорална, К = когнитивна

На основу приказаних резултата није утврђено постојање јединствене структуре јер обје компоненте садрже ставке којима се процјењују афективни, когнитивни и бихевиорални ставови. Такође, одређене промјенљиве дају знатне тежине на обје компоненте. Иако између ова два фактора, односно двије компоненте, постоји позитивна, али занемарљива корелација ( $r = 0,159$ ), сматрамо да је оправдано кориштење само укупног скорa.

Израчунавањем Кромбаховог алфа коефицијента утврђено је да ова скала има високу поузданост ( $\alpha = 0,86$ ).

#### **3.4.4. Учесталост контакта с особама које имају ометеност**

Контакт с вршњацима с ометеношћу процијењен је примјеном Скале за процјену контакта с особама с ометеношћу (*The Contact with Disabled Persons Scale* – CDP, Yunker & Hurley, 1987). Ово је двадесетојтемска скала Ликертовог типа са слједећим вриједностима: 1 (никада), 2 (једном или два пута), 3 (неколико пута), 4 (често) и 5 (веома често). Скала је дизајнирана да измјери квантитет претходног контакта појединца с особама с ометеношћу (нпр. „*Колико често си водио/ла кратак разговор с особама које имају сметње у развоју?*“, „*Колико често си јео/ла с особом која има сметње у развоју?*“). Аутори скале наводе да, иако она теоријски може имати вриједности у распону од 20 до 100, практично веома мали број испитаника може имати скор испод 30 или изнад 90. При томе, већи скор указује на већу учесталост контакта. У циљу процјене психометријских карактеристика, аутори скале спровели су истраживање на узорку од 238 особа. Интерна конзистентност мјерена Кромбаховим алфа коефицијентом је износила 0,92.

Инструмент показује веома добру поузданост и на нашем узорку при чему Кромбахов алфа коефицијент износи 0,84.

#### **3.4.5. Ставови наставника према инклузивном образовању**

Ставови наставника према инклузији процијењивани су примјеном скале под називом Моје мишљење о инклузији (*My Thinking About Inclusion Scale* – MTAИ, Stoiber et al., 1998). Скала се састоји од 28 ајтема подијељених у три дијела. Први дио се односи на *Основне перспективе* („*Ученици с ометеношћу имају право да се образују и васпитавају у истом одјељењу као и ученици типичног развоја*“), садржи 12 ајтема и испитује увјерења наставника о томе шта је етички исправно и да ли је инклузија најбољи избор за сву дјецу без обзира на то да ли имају ометеност. Други дио *Очекивани исходи инклузије* („*Инклузија је корисна за социјализацију дјеце с ометеношћу*“), садржи 11 ајтема који се односе на очекивања учесника од инклузивног образовања, док се трећи дио (5 ајтема) односи на *Праксу у учионици* („*Ученици с ометеношћу, због свог понашања, захтијевају знатно више пажње наставника него дјеца типичног развоја*“) и укључује ајтеме којима се сагледава начин на који инклузија утиче на динамику у разреду и наставну праксу. Испитаници своје слагање изражавају давањем одговора на петостепеној скали Ликертовог типа (од 1 – потпуно се слажем, до 5 – потпуно се не слажем). Од 28 ајтема, 14 скорује се реверзно. Укупан скор на скали креће се од 28 до 140, при чему нижи скорови указују на позитивније ставове. Аутори скале наводе да инструмент, у цјелини, показује веома добру поузданост изражену помоћу Кромбаховог алфа коефицијента ( $\alpha = 0,91$ ), док су вриједности за остале три субкале нешто ниже (Основне перспективе  $\alpha = 0,80$ ; Очекивани исходи  $\alpha = 0,85$ ; Пракса у учионици  $\alpha = 0,64$ ).



Инструмент показује добру поузданост и на нашем узорку при чему Кромбахов алфа коефицијент износи 0,84 за скалу у цјелини. С друге стране, једино субскала Очекивани исходи показује задовољавајућу поузданост ( $\alpha = 0,86$ ), док то није случај за преостале двије субскеале на којима је вриједност Кромбаховог алфа коефицијента 0,51. У даљој анализи, у обзир нећемо узимати скорове на субскалама већ само укупан скор на скали. Ову, али и друге инструменте којима су испитиване наставничке варијабле (ставови према ометености, стратегије које примјењују у настави и самоефикасност за рад у инклузивном окружењу) попуњавали су наставници у инклузивним и неинклузивним одјељењима.

### 3.4.6. Развијеност социјалних вјештина и проблеми у понашању

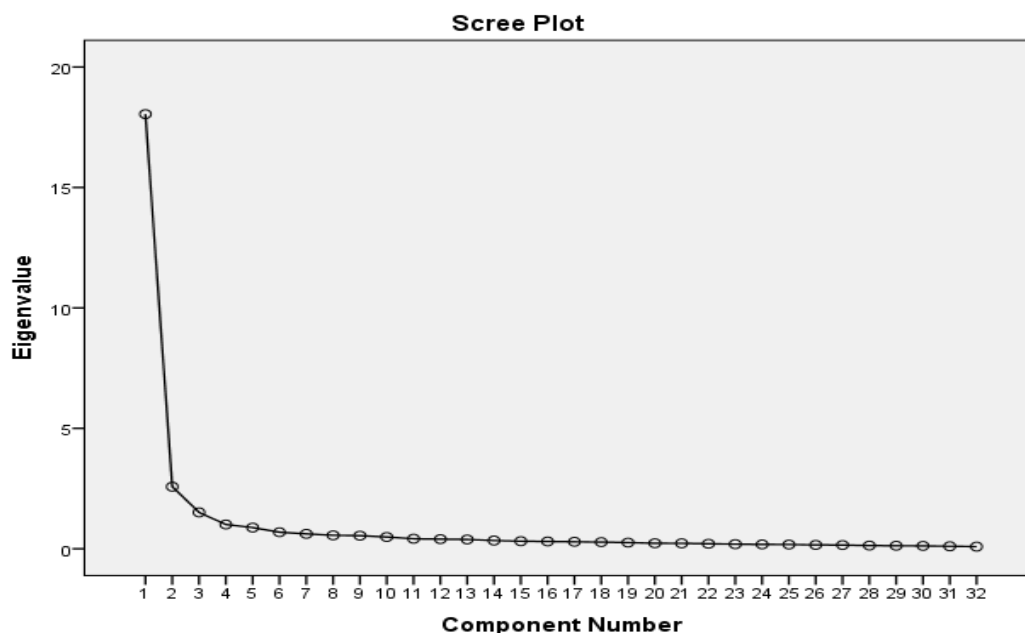
Ниво развијености социјалних вјештина и присутност проблема у понашању код ученика процјењивани су примјеном Скале социјалног понашања у школи (*School Social Behavior Scale, Second Edition – SSBS-2*; Merrell, 2002). Скала SSBS-2 је бихевиорална скала за скрининг и процјену социјалне компетенције и антисоцијалног понашања везаног за школски контекст. Намијењена је испитивању карактера понашања испитаника различитог календарског узраста (од предшколског, основношколског, до завршетка средње школе). Чине је 64 ставке, распоређене у двије скале, при чему је једна (Скала А) намијењена мјерењу социјалне компетенције (нпр. „*Нуди помоћ другим ученицима када им је потребна*”, „*Успјешно учествује у групним дискусијама и активностима*”), а друга (Скала Б) мјерењу антисоцијалног понашања (нпр. „*Пркоси наставницима или другом школском особљу*”, „*Вара у изради школских задатака или у играма с вршњацима*”). Свака од ових скала садржи по три субскеале или три изведена фактора. Оцјењивање се врши на петостепеној скали Ликертовог типа гдје се одговори рангирају од 1 (никада) до 5 (веома често). При томе, већи скорови на скалама социјалне компетенције и антисоцијалног понашања указују на виши ниво социјалне компетенције и већу учесталост проблема у понашању. Скала је намијењена наставницима, практична је и лака за употребу. Наставници су упитнике попуњавали за сваког ученика из свог одјељења под условом да су у том одјељењу предавали најмање три мјесеца, што је био предуслов да довољно познају ученике о којима извјештавају и имају увид у њихово понашање. У нашем узорку, наставници су имали на располагању временски период од седам дана за давање информација за сваког ученика из свог одјељења.

- а) Скала социјалне компетенције састоји се од ајтема који описују позитивне социјалне вјештине и понашања која карактеришу добро прилагођене, социјално вјеште ученике. Састоји се од три субскеале: Односи с вршњацима (ОВ), Управљање собом (УС) и Академско понашање (АП). На Скали социјалне компетенције ниво социјалног функционисања се одређује на четири нивоа: високофункционално – појединци чији просјечни скорови на Скали одговарају перцентилном рангу изнад 80; просјечно – појединци чији просјечни скорови одговарају перцентилном рангу између 80 и 20; ризично – појединци чији просјечни скорови на Скали одговарају перцентилном рангу између 20 и 5; веома ризично – појединци чији просјечни скорови на Скали одговарају перцентилном рангу испод 5 (Merrell, 2002).

И на нашем узорку настојали смо да провјеримо припадност ајтема поменутих факторима. Прије свега, провјерена је погодност инструмента за факторизацију. На основу Кајзер-Мајер-Оклиновог показатеља који је износио 0,960 и Бартлетов тест специфичности чије су вриједности статистички значајне ( $p = 0,000$ ) потврђена је прикладност података за факторску анализу. Примијењена је метода главних компоненти. Дијаграм превоја за Скалу социјалне компетенције приказан је на Графикону 2.

## Графикон 2

Дијаграм превоја за Скалу социјалне компетенције



Анализа главних компоненти показала је присуство четири компоненте с карактеристичним вриједностима преко 1. Од тога, прва компонента објашњава највећи проценат варијансе (56,39%), друга 8,05%, док трећа и четврта објашњавају укупно 7,87% варијансе. Прегледом дијаграма превоја уочено је постојање јасне тачке лома иза друге компоненте. На основу тога, али и чињенице да те двије компоненте обухватају највећи број ставки, за разлику од треће компоненте која броји четири ставке, а четврта само три, за даљу анализу задржане су двије компоненте. У Табели 7 приказане су неротиране факторске тежине за анализу главне компоненте двофакторског рјешења за ставке на Скали социјалне компетенције.

**Табела 7**

*Неротиране факторске тежине за анализу главне компоненте двофакторског рјешења за ставке на Скали социјалне компетенције*

Ставка	Припадост ајтема оригиналним подскалама	Компонента 1	Компонента 2	Део варијансе објашњен заједничким факторима
13	АП	0,845	-0,071	0,719
14	АП	0,837	-0,033	0,702
32	ОВ	0,832	-0,074	0,697
20	АП	0,826	-0,166	0,710
1	УС	0,820	-0,158	0,697
9	ОВ	0,814	-0,207	0,706
3	АП	0,812	-0,053	0,662
25	ОВ	0,807	-0,017	0,652
2	АП	0,807	-0,148	0,673
4	ОВ	0,805	-0,217	0,695

6	ОВ	0,798	0,081	0,643
27	УС	0,796	0,018	0,634
11	ОВ	0,786	-0,275	0,693
26	ОВ	0,768	-0,341	0,706
12	УС	0,766	0,061	0,590
5	ОВ	0,759	-0,389	0,727
30	ОВ	0,751	-0,035	0,565
8	АП	0,750	0,275	0,637
28	ОВ	0,741	-0,080	0,556
21	ОВ	0,734	-0,389	0,681
29	ОВ	0,729	-0,262	0,599
15	УС	0,728	0,347	0,651
31	УС	0,716	0,210	0,557
19	ОВ	0,709	-0,342	0,619
22	ОВ	0,694	0,176	0,512
10	АП	0,683	-0,213	0,512
16	УС	0,673	0,532	0,735
24	УС	0,658	0,498	0,681
23	УС	0,647	0,492	0,661
17	УС	0,643	0,585	0,756
7	УС	0,632	0,515	0,665
18	АП	0,564	-0,114	0,331

АП = Академско понашање, ОВ = Односи с вршњацима, УС = Управљање собом

У циљу лакшег тумачења те двије компоненте спроведена је облимин ротација. У Табели 8 приказана је матрица факторских тежина и корелација промјенљивих за анализу главне компоненте с облимин ротацијом двофакторског рјешења за ставке на Скали социјалне компоненте.

**Табела 8**

*Матрица факторских тежина и корелација промјенљивих и фактора за анализу главне компоненте с облимин ротацијом двофакторског рјешења за ставке на Скали социјалне компетенције*

Ставка	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Факторске тежине		Ставка	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Коефицијенти корелације промјенљивих и фактора	
		Компонента 1	Компонента 2			Компонента 1	Компонента 2
5	ОВ	<b>0,953</b>	-0,198	20	АП	0,840	0,550
21	ОВ	<b>0,924</b>	-0,194	9	ОВ	0,840	0,515
26	ОВ	<b>0,914</b>	-0,138	5	ОВ	0,838	0,359
19	ОВ	<b>0,870</b>	-0,160	4	ОВ	0,833	0,502
11	ОВ	<b>0,863</b>	-0,054	26	ОВ	0,833	0,396
4	ОВ	<b>0,821</b>	-0,022	1	УС	0,831	0,550
9	ОВ	<b>0,818</b>	0,037	11	ОВ	0,831	0,451
29	ОВ	<b>0,807</b>	-0,058	13	АП	0,831	0,623
20	АП	<b>0,787</b>	0,089	2	АП	0,816	0,546
1	УС	<b>0,775</b>	0,096	14	АП	0,813	0,640
2	АП	<b>0,755</b>	0,104	21	ОВ	0,810	0,346
10	АП	<b>0,724</b>	-0,016	3	АП	0,794	0,608
13	АП	<b>0,709</b>	0,208	32	ОВ	0,778	0,701
14	АП	<b>0,667</b>	0,250	19	ОВ	0,776	0,348
3	АП	<b>0,667</b>	0,218	29	ОВ	0,773	0,414

28	ОВ	<b>0,639</b>	0,162	25	ОВ	0,770	0,647
30	ОВ	<b>0,603</b>	0,218	27	УС	0,759	0,639
25	ОВ	<b>0,595</b>	0,298	6	ОВ	0,743	0,679
27	УС	<b>0,586</b>	0,296	28	ОВ	0,734	0,536
32	ОВ	<b>0,559</b>	<b>0,375</b>	30	ОВ	0,730	0,571
18	АП	<b>0,538</b>	0,060	12	УС	0,718	0,641
6	ОВ	<b>0,526</b>	<b>0,371</b>	10	АП	0,715	0,408
12	УС	<b>0,522</b>	<b>0,336</b>	18	АП	0,573	0,375
17	УС	-0,081	<b>0,914</b>	17	УС	0,454	0,867
16	УС	-0,007	<b>0,861</b>	16	УС	0,497	0,825
7	УС	-0,022	<b>0,828</b>	24	УС	0,492	0,825
24	УС	-0,015	<b>0,816</b>	7	УС	0,462	0,815
23	УС	0,011	<b>0,806</b>	23	УС	0,483	0,813
15	УС	0,215	<b>0,662</b>	15	УС	0,602	0,788
8	АП	<b>0,301</b>	<b>0,584</b>	8	АП	0,642	0,760
31	УС	<b>0,338</b>	<b>0,496</b>	31	УС	0,629	0,694
22	ОВ	<b>0,354</b>	<b>0,448</b>	22	ОВ	0,616	0,655

АП = Академско понашање, ОВ = Односи с вршњацима, УС = Управљање собом

На основу података приказаних у Табели 8 можемо закључити да су на обје компоненте присутни ајтеми који припадају различитим субскалама оригиналног инструмента. Поред тога, прва компонента садржи знатно већи број ставки с великим факторским тежинама у односу на другу компоненту. Такође, између ова два фактора постоји позитивна и средња корелација ( $r = 0,585$ ), што иде у прилог томе да добијене факторе не морамо сагледавати као одвојене подскеле и да је оправдано да у даљој анализи користити само укупан скор.

Израчунавањем Кромбаховог алфа коефицијента утврђено је да ова скала има веома високу поузданост ( $\alpha = 0,97$ ).

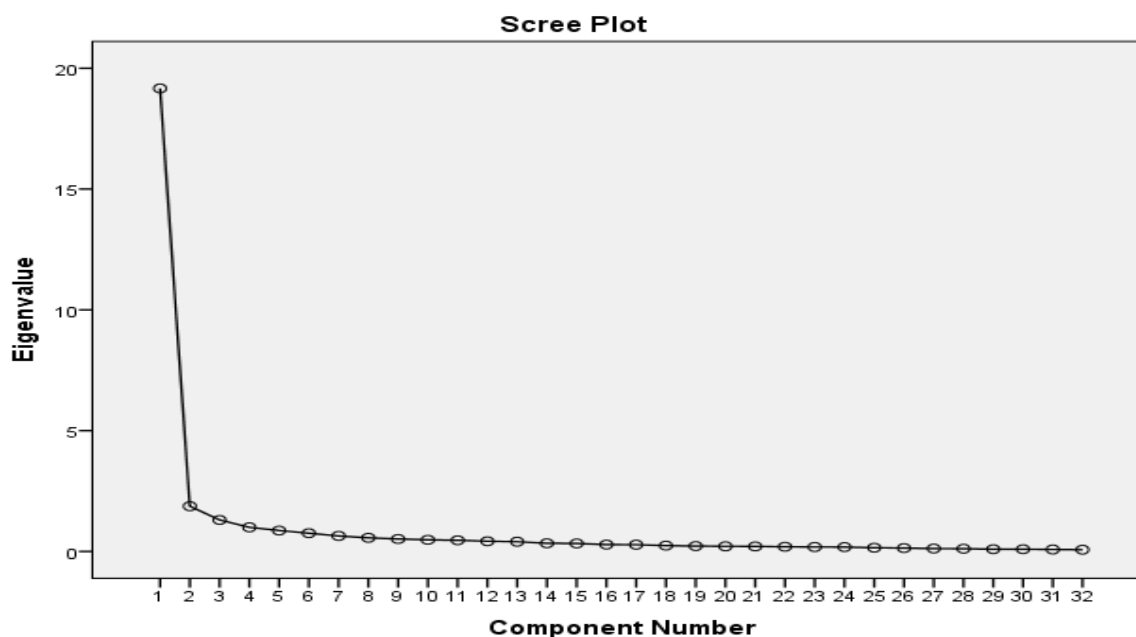
б) Скала антисоцијалног понашања састављена је од ставки које описују проблеме у понашању који могу угрозити социјализацију, бити деструктивни или угрожавајући за друге људе и произвести негативне социјалне исходе. Чине је три субскеле: Хостилно/Иритабилно (ХИ), Антисоцијално/Агресивно (АА) и Дрско/Ометајуће (ДО). На Скали антисоцијалног понашања ниво социјалног функционисања одређује се на сљедећи начин: просјечно – појединци чији просјечни скорови на Скали достижу до осамдесетог перцентилног ранга; ризично – појединци чији просјечни скорови на Скали одговарају перцентилном рангу између 80 и 95; веома ризично – појединци чији просјечни скорови на Скали одговарају перцентилном рангу изнад 95.

Инструмент има добре метријске карактеристике: високу интерну конзистенцију (од 0,96 до 0,98 за скалу социјалне компетенције и антисоцијалног понашања и 0,91–0,97 за њихове субскеле), док је тест-ретест релијабилност нешто нижа (од 0,60 до 0,83 за главне скале и од 0,68 до 0,82 за субскеле) (Merrell, 2002; Raimundo et al., 2012).

На основу вриједности Кајзер-Мајер-Оклиновог показатеља који је износио 0,959 и статистички значајне вриједности Бартлетовог теста специфичности ( $p = 0,000$ ) утврдили смо прикладност података за факторску анализу и на нашем узорку. Примејењена је анализа главних компоненти. Дијаграм превоја за Скалу антисоцијалног понашања је приказан на Графикону 3.

### Графикон 3

Дијаграм превоја за Скалу антисоцијалног понашања



Анализа главних компоненти указује на присуство три фактора с карактеристичним вриједностима преко 1, који обашњавају 59,89%, 5,85% и 4,07% варијансе. На основу дијаграма превоја уочено је постојање јасне тачке лома иза друге компоненте па је одлучено да за даљу анализу задржимо управо те двије компоненте. У Табели 9 приказане су неротиране факторске тежине за анализу главне компоненте двофакторског рјешења за ставке на Скали анисоцијалног понашања.

**Табела 9**

*Неротиране факторске тежине за анализу главне компоненте двофакторског рјешења за ставке на Скали антисоцијалног понашања*

Ставка	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Компонента 1	Компонента 2	Део варијансе објашњен заједничким факторима
8	ХИ	0,888	-0,110	0,801
23	ДО	0,870	-0,159	0,782
20	ХИ	0,865	-0,204	0,789
18	АА	0,864	-0,189	0,783
14	ХИ	0,857	-0,100	0,745
6	АА	0,854	-0,089	0,738
7	ХИ	0,839	0,030	0,705
3	АА	0,839	-0,137	0,722
24	ДО	0,836	-0,118	0,713
9	ХИ	0,834	-0,139	0,715
10	ДО	0,833	-0,034	0,696
22	ХИ	0,829	-0,038	0,689
19	АА	0,819	-0,278	0,748

26	ДО	0,815	-0,003	0,665
17	АА	0,812	-0,130	0,677
5	АА	0,811	-0,263	0,728
30	ДО	0,800	-0,053	0,642
31	ХИ	0,797	-0,049	0,637
29	ХИ	0,791	0,090	0,634
28	ДО	0,765	0,037	0,587
1	ХИ	0,750	0,298	0,651
21	ХИ	0,739	0,080	0,553
4	АА	0,736	-0,093	0,550
12	АА	0,732	-0,237	0,591
11	ХИ	0,720	0,463	0,732
15	ХИ	0,705	0,475	0,723
27	ХИ	0,684	0,479	0,697
16	ДО	0,676	0,360	0,586
25	АА	0,652	-0,302	0,516
2	АА	0,567	0,199	0,361
13	ХИ	0,560	0,484	0,548
32	ДО	0,388	0,428	0,333

ХИ = Хостилно/Иритабилно, АА = Антисоцијално/Агресивно, ДО = Дрско/Ометајуће

Да бисмо лакше протумачили те двије компоненте спроведена је облимин ротација. У Табели 10 приказана је матрица факторских тежина и корелација промјенљивих и фактора за анализу главне компоненте с облимин ротацијом двофакторског рјешења за ставке на Скали антисоцијалног понашања.

**Табела 10**

*Матрица факторских тежина и корелација промјенљивих и фактора за анализу главне компоненте с облимин ротацијом двофакторског рјешења за ставке на Скали антисоцијалног понашања*

Ставка	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Факторске тежине		Ставка	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Коефицијенти корелације промјенљивих и фактора	
		Компонента 1	Компонента 2			Компонента 1	Компонента 2
19	АА	<b>0,950</b>	-0,150	8	ХИ	0,893	0,605
5	АА	<b>0,930</b>	-0,134	20	ХИ	0,888	0,526
20	ХИ	<b>0,917</b>	-0,046	23	ДО	0,885	0,559
18	АА	<b>0,901</b>	-0,027	18	АА	0,884	0,536
23	ДО	<b>0,877</b>	0,012	14	ХИ	0,861	0,588
8	ХИ	<b>0,844</b>	0,078	19	АА	0,857	0,444
12	АА	<b>0,838</b>	-0,119	6	АА	0,856	0,593
25	АА	<b>0,835</b>	-0,221	3	АА	0,849	0,550
3	АА	<b>0,829</b>	0,032	5	АА	0,847	0,447
9	ХИ	<b>0,828</b>	0,028	9	ХИ	0,845	0,545
14	ХИ	<b>0,809</b>	0,083	24	ДО	0,843	0,560
24	ДО	<b>0,809</b>	0,055	10	ДО	0,825	0,612
17	АА	<b>0,801</b>	0,034	17	АА	0,822	0,534
6	АА	<b>0,795</b>	0,096	22	ХИ	0,822	0,607
22	ХИ	<b>0,726</b>	0,154	7	ХИ	0,818	0,659
10	ДО	<b>0,725</b>	0,160	26	ДО	0,801	0,619
30	ДО	<b>0,716</b>	0,128	30	ДО	0,795	0,574

31	ХИ	<b>0,709</b>	0,133	31	ХИ	0,792	0,575
4	АА	<b>0,701</b>	0,062	12	АА	0,763	0,404
26	ДО	<b>0,679</b>	0,195	29	ХИ	0,759	0,661
7	ХИ	<b>0,667</b>	0,242	28	ДО	0,745	0,607
28	ДО	<b>0,599</b>	0,233	4	АА	0,740	0,500
29	ХИ	<b>0,568</b>	<b>0,306</b>	21	ХИ	0,711	0,615
21	ХИ	<b>0,535</b>	0,280	25	АА	0,697	0,300
15	ХИ	0,122	<b>0,768</b>	11	ХИ	0,619	0,848
27	АА	0,101	<b>0,768</b>	15	ХИ	0,602	0,845
11	ХИ	0,146	<b>0,757</b>	27	ХИ	0,581	0,831
13	ХИ	-0,007	<b>0,745</b>	1	ХИ	0,680	0,764
32	ДО	-0,095	<b>0,632</b>	16	ДО	0,595	0,748
16	ДО	0,210	<b>0,617</b>	13	ХИ	0,458	0,740
1	ХИ	0,332	<b>0,557</b>	32	ДО	0,288	0,573
2	АА	0,277	<b>0,388</b>	2	АА	0,519	0,501

ХИ = Хостилно/Иритабилно, АА = Антисоцијално/Агресивно, ДО = Дрско/Ометајуће

Ротирано рјешење није довело до постојања јединствене структуре. Приказани резултати показују да су на обје компоненте присутни ајтеми који припадају различитим субскалама које је предложио аутор инструмента. Због тога, и чињенице да између ове двије компоненте постоји позитивна и висока корелација ( $r = 0,624$ ), резултати ове анализе не подржавају коришћење добијених фактора у виду засебних скала па ћемо у даљој анализи користити само укупан скор.

Инструмент показује веома високу поузданост изражену помоћу Кромбаховог алфа коефицијента ( $\alpha = 0,98$ ).

### 3.4.7. Ставови ученика према инклузивном образовању

Скалом за процјену ставова вршњака према особама с ометеношћу (*Peer Attitudes Toward the Handicapped Scale – PATHS*; Bagley & Greene, 1981) мјерени су ставови ученика према инклузивном образовању дјецe с ометеношћу. Ова Скала је одабрана из разлога што је садржај ајтема везан за изражавање мишљења ученика у погледу најпогоднијег начина образовања ученика с различитим врстама ометености. Скала се састоји од 30 ајтема који описују одређене „проблеме” који се могу јавити код школске дјецe. Сваки од тих ајтема описује хипотетичког ученика с тјелесним инвалидитетом, оштећењем вида или слуха и тешкоћама у говору, сметњама у интелектуалном развоју или проблемима у понашању. Од испитаника се очекује да прочитају изјаве и на основу тога одаберу једну од пет понуђених опција у зависности од тога гдје мисле да хипотетичко дијете треба да се школује и обавља одређене задатке (нпр. „*Стефан не може да прати упутства и наставник мора бар три пута да му каже шта да уради, чак ни тада Стефан није сигуран шта треба да ради. Није у стању да прати наставу и има лоше оцјене из свих предмета. Он би требало да се школује...*”). Те могућности су сљедеће: у мом одјељењу (са мном у групи), у мом одјељењу али не у мојој групи, индивидуално с наставником (без других ученика), у другом одјељењу или просторији и код куће (не долази у школу). Што испитаник жели да ближе ради с вршњаком с ометеношћу, то је његов став позитивнији. Од 30 дескриптивних ајтема на које треба да дају одговоре, 12 се односи на ученике с тјелесним инвалидитетом, оштећењем вида или слуха и тешкоћама у говору, 10 се везује за ученике са сметњама у интелектуалном развоју, док осам ајтема описује хипотетичке ученике с проблемима у понашању. Одговори

се рангирају од пет до један, при чему већи скор указује на позитивније ставове ученика према укључивању вршњака с ометеношћу у редован васпитно-образовни систем. За попуњавање Скале потребно је, у просјеку, 15 минута и може да се задаје индивидуално или групно.

Инструмент показује високу поузданост за укупан скор на Скали ( $\alpha = 0,89$ ), као и задовољавајућу тест-ретест поузданост ( $\alpha = 0,75$ ). Релијабилност остале три субскеале је у истом рангу.

И на нашем узорку инструмент је показао задовољавајућу поузданост за укупан скор на Скали ( $\alpha = 0,80$ ). Задовољавајућа поузданост добијена је и за субскалу којом се изражавају ставови према образовању ученика с физичким ометеностима ( $\alpha = 0,71$ ). Међутим, за друге двије субскеале вриједности Кромбаховог алфа коефицијента су ниже ( $\alpha = 0,63$ ,  $\alpha = 0,64$ ). Због тога, у обзир ћемо узети само укупан скор приликом обраде и тумачења резултата.

### 3.4.8. Клима у одјељењу

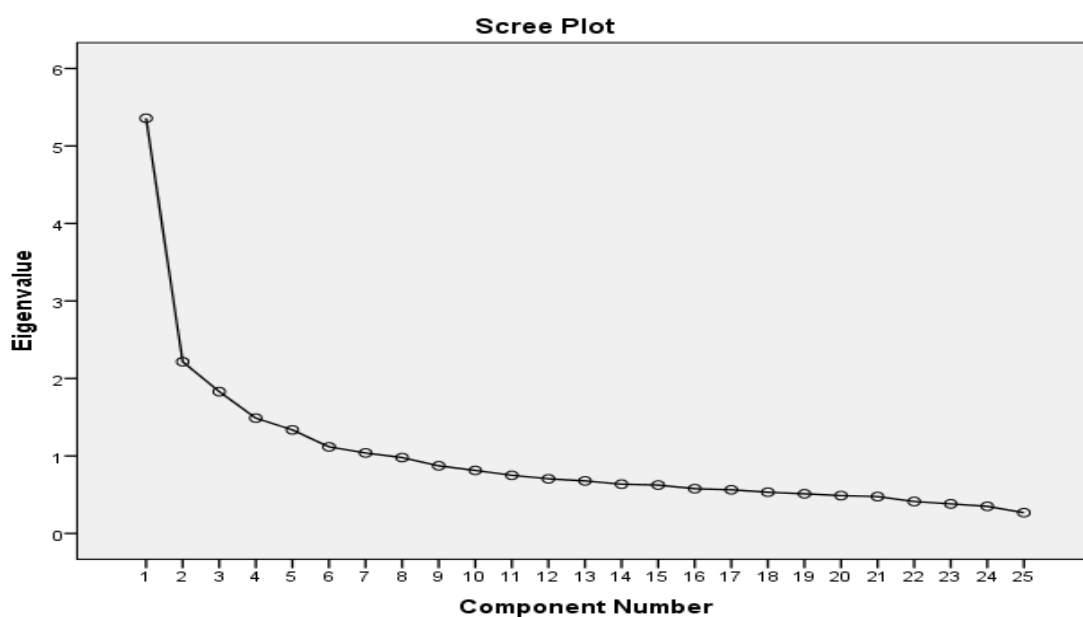
За процјену климе у одјељењу кориштен је Инвентар мога одјељења (*My class inventory* – MCI; Fisher & Fraser, 1981; Fraser et al., 1982; Fraser and O'Brien, 1985). Овај инструмент је конструисан тако што је поједностављен широко примијењиван инструмент под називом Инвентар окружења за учење (*Learning Environment Inventory* – LEI, Fraser et al., 1982; Walberg & Anderson, 1968), како би се могао примијенити код ученика млађег школског узраста (од осам до 12 година). Међутим, за разлику од тог инструмента, MCI садржи пет субскеала (*Кохезивност*, *Несугласице*, *Потешкоће*, *Задовољство* и *Компетитивност*), умјесто оригиналних 15 субскеала. Такође, ајтеми су поједностављени како би се побољшала читљивост, док је форма одговора с четворостепене скале замијењена давањем одговора са да/не. Коначна форма садржи 38 ајтема. Аутори су развили и краћу форму с 25 ајтема (Fraser & O'Brien, 1985), коју смо и користили у овом раду. Одређен број ајтема је захтијевао обрнуто скоровање. Испитаници бирају између два понуђена одговора: „да” – уколико се нешто односи на њихово одјељење, односно „не” уколико се не односи. Испитивач вреднује њихове одговоре тако што испитаник добија три поена уколико је дао потврдан одговор или један поен уколико је одговорио негативно. Већи скор указује на присуство вишег нивоа несугласица, компетитивног понашања и потешкоћа међу ученицима у одјељењу, али и виши ниво кохезивности и задовољства одјељењем. Инструмент је стандардизован на узорку од 758 ученика, трећег разреда, укупно 32 одјељења из осам школа на подручју Сиднеја (Fraser & O'Brien, 1985). Коефицијенти унутрашње конзистентности за субскеале крећу се од 0,60 до 0,82.

И у нашем раду инструмент је подвргнут факторској анализи, примјеном методе главних компоненти. Прије спровођења саме анализе, оцјењена је прикладност података за факторизацију. Вриједности Кајзер-Мајер-Оклиновог показатеља (0,819) и статистички значајне вриједности Бартлетовог теста специфичности ( $p = 0,000$ ) говоре у прилог прикладности података за факторску анализу. Дијаграм превоја за Инвентар мога одјељења приказан је на Графикону 4.



## Графикон 4

Дијаграм превоја за Инвентар мога одјељења



Иако је Гутман-Кајзеров критеријум јединичног коријена (према коме су значајне оне компоненте чија је карактеристична вриједност једнака 1 или више) сугерисао на издвајање седам фактора, на основу дијаграма превоја уочавамо постојање лоба након друге компоненте. Будући да прва три фактора објашњавају највећи проценат варијансе (укупно 42,61%) у односу на преостала четири (укупно 19,92%) и чињенице да остали фактори садрже врло мали број ајтема и да се већина ајтема распоређује и унутар ова три фактора, најприје ћемо размотрити трофакторско, а потом и двофакторско рјешење. У Табели 11 приказане су неротиране факторске тежине за анализу главне компоненте трофакторског рјешења за ставке на Инвентару моје одјељење.

**Табела 11**

*Неротиране факторске тежине за анализу главне компоненте трофакторског рјешења за ставке на Инвентару моје одјељење*

Ставка	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Компонента 1	Компонента 2	Компонента 3	Део варијансе објашњен заједничким факторима
22	HEC	0,636	0,087	0,437	0,603
12	HEC	0,607	0,158	0,459	0,604
25	KOX	-0,601	0,350	0,046	0,486
6	З	-0,568	-0,001	-0,025	0,323
20	KOX	-0,556	0,279	-0,021	0,387
4	П	0,549	0,015	0,268	0,374
7	HEC	0,529	0,128	0,324	0,401
17	HEC	0,511	0,378	-0,177	0,435
16	З	-0,497	-0,021	0,021	0,248
15	KOX	-0,496	0,380	0,072	0,396

8	КОМ	0,487	0,401	-0,345	0,517
10	КОХ	-0,465	0,222	-0,062	0,269
18	КОМ	0,460	0,438	-0,335	0,516
23	КОМ	0,455	0,385	-0,392	0,508
1	3	-0,442	0,176	-0,005	0,227
11	3	-0,441	0,420	0,303	0,463
5	КОХ	-0,433	0,412	0,031	0,358
19	П	0,416	0,032	-0,023	0,175
21	3	-0,291	0,506	0,192	0,378
3	КОМ	0,361	0,479	-0,299	0,449
13	КОМ	0,274	0,322	-0,067	0,184
2	НЕС	0,490	0,150	0,556	0,572
14	П	0,103	0,057	-0,209	0,058
9	П	0,118	-0,190	-0,204	0,092
24	П	0,281	-0,316	-0,450	0,381

КОХ = Кохезивност, НЕС = Несугласице, П =Потешкоће, 3 = Задовољство, КОМ = Компетитивност

Да би се лакше протумачиле ове три компоненте спроведена је облимин ротација. У Табели 12 приказане су ротиране факторске тежине за анализу главне компоненте трофакторског рјешења за ставке на Инвентару моје одјељење.

**Табела 12**

*Ротиране факторске тежине за анализу главне компоненте трофакторског рјешења за ставке на Инвентару моје одјељење*

Ставка	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Компонента 1	Компонента 2	Компонента 3
2	НЕС	<b>0,775</b>	-0,029	0,094
12	НЕС	<b>0,756</b>	0,084	0,011
22	НЕС	<b>0,742</b>	0,057	-0,072
7	НЕС	<b>0,591</b>	0,113	-0,026
4	П	<b>0,538</b>	0,072	-0,153
6	3	-0,291	-0,249	0,279
16	3	-0,258	-0,233	0,227
19	П	0,213	0,209	-0,179
18	КОМ	0,019	<b>0,721</b>	0,033
23	КОМ	-0,041	<b>0,714</b>	-0,030
8	КОМ	0,020	<b>0,710</b>	-0,014
3	КОМ	0,002	<b>0,689</b>	0,129
17	НЕС	0,177	<b>0,600</b>	0,015
13	КОМ	0,135	<b>0,394</b>	0,119
14	П	-0,118	0,213	-0,076
11	3	0,079	-0,056	<b>0,678</b>
21	3	0,077	0,139	<b>0,640</b>
25	КОХ	-0,242	-0,015	<b>0,602</b>
15	КОХ	-0,159	0,035	<b>0,587</b>
5	КОХ	-0,155	0,109	<b>0,569</b>
24	П	-0,281	0,156	<b>-0,566</b>
20	КОХ	-0,286	-0,008	<b>0,495</b>
10	КОХ	-0,279	0,013	<b>0,389</b>
1	3	-0,223	-0,047	<b>0,360</b>

9	П	-0,139	0,033	-0,292
---	---	--------	-------	--------

КОХ = Кохезивност, НЕС = Несугласице, П = Потешкоће, З = Задовољство, КОМ = Компетитивност

На основу резултата приказаних у Табели 13 можемо видјети да су се издвојила три фактора чије промјенљиве дају знатне тежине само на једној од три компоненте, без преплитања унутар њих. Пет ставки није припало ниједном од фактора (шест, девет, 14, 16 и 19).

**Табела 13**

*Корелација промјенљивих и фактора за анализу главне компоненте с облимин ротацијом трофакторског рјешења за ставке на Инвентару моје одјељење*

Ставка	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Компонента 1	Компонента 2	Компонента 3
12	НЕС	0,773	0,257	-0,161
22	НЕС	0,770	0,245	-0,234
2	НЕС	0,750	0,128	-0,234
7	НЕС	0,622	0,256	-0,172
4	П	0,585	0,232	-0,278
6	З	-0,404	-0,382	0,396
16	З	-0,357	-0,346	0,334
8	КОМ	0,177	0,718	-0,186
18	КОМ	0,179	0,717	-0,141
23	КОМ	0,130	0,711	-0,190
3	КОМ	0,135	0,659	-0,034
17	НЕС	0,313	0,637	-0,162
13	КОМ	0,202	0,397	-0,001
19	П	0,297	0,301	-0,272
14	П	-0,054	0,204	-0,103
11	З	-0,070	-0,197	0,675
25	КОХ	-0,367	-0,213	0,654
15	КОХ	-0,268	-0,140	0,610
21	З	-0,020	0,006	0,592
5	КОХ	-0,244	-0,061	0,574
20	КОХ	-0,388	-0,191	0,555
24	П	-0,131	0,225	-0,547
10	КОХ	-0,354	-0,144	0,442
1	З	-0,306	-0,184	0,416
9	П	-0,073	0,069	-0,272

КОХ = Кохезивност, НЕС = Несугласице, П = Потешкоће, З = Задовољство, КОМ = Компетитивност

Корелација између првог и другог фактора је ниска и позитивног смјера ( $r = 0,231$ ). Између првог и трећег фактора је ниска и негативног смјера ( $r = -0,201$ ), као и између другог и трећег фактора ( $r = -0,236$ ).

Двофакторско рјешење објаснило је 30,29% варијансе, при чему први фактор објашњава 21,43%, а други 8,86% варијансе. У Табели 14 приказане су неротиране факторске тежине за анализу главне компоненте двофакторског рјешења за ставке на Инвентару моје одјељење.

**Табела 14**

*Неротиране факторске тежине за анализу главне компоненте двофакторског рјешења за ставке на Инвентару моје одјељење*

Ставка	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Компонента 1	Компонента 2	Дио варијансе објашњен заједничким факторима
22	НЕС	0,636	0,087	0,412
12	НЕС	0,607	0,158	0,393
25	КОХ	-0,601	0,350	0,484
6	З	-0,568	-0,001	0,323
20	КОХ	-0,556	0,279	0,387
4	П	0,549	0,015	0,302
7	НЕС	0,529	0,128	0,296
17	НЕС	0,511	0,378	0,404
16	З	-0,497	-0,021	0,248
15	КОХ	-0,496	0,380	0,390
2	НЕС	0,490	0,150	0,263
8	КОМ	0,487	0,401	0,398
10	КОХ	-0,465	0,222	0,265
18	КОМ	0,460	0,438	0,404
23	КОМ	0,455	0,385	0,354
1	З	-0,442	0,176	0,227
11	З	-0,441	0,420	0,371
5	КОХ	-0,433	0,412	0,357
19	П	0,416	0,032	0,174
14	П	0,103	0,057	0,014
21	З	-0,291	0,506	0,341
3	КОМ	0,361	0,479	0,360
13	КОМ	0,274	0,322	0,179
24	П	0,281	-0,316	0,179
9	П	0,118	0,190	0,050

КОХ = Кохезивност, НЕС = Несугласице, П = Потешкоће, З = Задовољство, КОМ = Компетитивност

У циљу лакшег тумачења добијених резултата спроведена је облимин ротација, као и корелација између добијених компоненти (Табела 15).

**Табела 15**

*Матрица факторских тежина и корелација промјенљивих и фактора за анализу главне компоненте с облимин ротацијом двофакторског рјешења за ставке на Инвентару моје одјељење*

Ставка	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Факторске тежине		Ставка	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Коефицијенти корелације промјенљивих и фактора	
		Компонента 1	Компонента 2			Компонента 1	Компонента 2
18	КОМ	<b>0,656</b>	0,121	16	НЕС	0,634	-0,129
8	КОМ	<b>0,646</b>	0,075	7	КОМ	0,627	-0,096
17	Н	<b>0,645</b>	0,041	14	КОМ	0,624	-0,052
3	КОМ	<b>0,620</b>	0,213	8	НЕС	0,595	-0,348

23	КОМ	<b>0,611</b>	0,078	22	КОМ	0,591	-0,083
12	НЕС	<b>0,541</b>	-0,205	19	НЕС	0,581	-0,417
22	НЕС	<b>0,506</b>	-0,283	5	КОМ	0,564	0,049
7	Н	<b>0,464</b>	-0,187	4	НЕС	0,513	-0,309
2	Н	<b>0,454</b>	-0,146	2	НЕС	0,493	-0,267
13	КОМ	<b>0,439</b>	0,125	13	З	-0,477	0,423
6	З	<b>-0,393</b>	<b>0,319</b>	3	П	0,469	-0,400
4	П	<b>0,391</b>	-0,297	18	З	-0,429	0,357
16	З	<b>-0,360</b>	0,262	11	КОМ	0,405	0,010
19	П	<b>0,312</b>	-0,207	21	П	0,367	-0,289
14	П	0,115	-0,009	9	П	0,117	-0,039
25	КОХ	-0,112	<b>0,643</b>	25	КОХ	-0,314	0,681
11	З	0,020	<b>0,614</b>	17	КОХ	-0,210	0,623
15	КОХ	-0,048	<b>0,610</b>	15	З	-0,142	0,609
21	З	0,191	<b>0,605</b>	20	КОХ	-0,315	0,600
5	КОХ	0,020	<b>0,602</b>	10	КОХ	-0,139	0,597
20	КОХ	-0,168	<b>0,556</b>	23	З	0,031	0,554
10	КОХ	-0,149	<b>0,455</b>	12	КОХ	-0,269	0,495
24	П	-0,051	<b>-0,434</b>	1	З	-0,275	0,447
1	З	-0,168	<b>0,403</b>	24	П	0,064	-0,421
9	П	-0,066	-0,232	6	П	-0,004	-0,214

КОХ = Кохезивност, НЕС = Несугласице, П = Потешкоће, З = Задовољство, КОМ = Компетитивност

Приказани резултати показују поприлично уједначену структуру, јер одређене промјенљиве дају знатне тежине на једној од компоненти. Једини изузетак је ставка под редним бројем 13. Такође, одређене ставке због малих факторских тежина (мањих од 0,3) нису припале ниједној компоненти (шест и девет). Међутим, сваки од ових фактора садржи ајтеме који припадају различитим субскалама. Корелација између ових фактора је негативног смјера и ниска ( $r = -0,264$ ).

На основу приказаних резултата за трофакторско и двофакторско рјешење, сматрамо да је оправданије задржати трофакторски модел будући да показује јаснију структуру расподјеле ставки, без преклапања унутар фактора, а потом и јасније расподјеле унутар самих фактора. Након елиминисања пет ставки које нису припале ниједном фактору проценат објашњене варијансе износио је 43,64% (први 23,67%, други 10,97%, трећи фактор 8,99%). Такође, корелација међу факторима је таква да говори у прилог њиховој независности. Поред тога, новонастале подскеле показују задовољавајућу поузданост изражену помоћу Кромбаховог алфа коефицијента и то за први фактор  $\alpha = 0,79$ , други фактор  $\alpha = 0,74$ , док је вриједност за трећи фактор  $\alpha = 0,69$ .

Одређене ставке нису узете у разматрање јер њихове факторске тежине нису задовољавајућих вриједности да би припале неком од фактора. У питању су ставке под редним бројем шест, девет, 14, 16 и 19. Преосталих 20 ајтема разврстано је у три фактора, од чега први фактор обухвата пет (2, 4, 7, 12, 22), други шест (3, 8, 13, 17, 18, 23), а трећи девет ајтема (1, 5, 10, 11, 15, 20, 21, 24, 25). У односу на садржај ајтема, први фактор смо назвали **Несугласице**, јер обухвата ајтеме којима се жели видјети да ли се дјеца свађају у одјељењу, колико често и слично (нпр. „Многа дјеца у нашем одјељењу воле да се свађају”, „Дјеца се увијек међусобно свађају”). Други фактор је према садржају ајтема назван **Компетитивност** јер ајтеми описују присутност такмичарког духа у одјељењу (нпр. „Неколико ученика у мом одјељењу желе да увијек буду први”, „Дјеца се обично такмиче да виде ко ће први завршити”) и одговара истоименом фактору оригиналног инструмента. Трећи фактор, **Задовољство**, обједињује два фактора из оригиналног инструмента

(Задовољство и Кохезивност). Једини изузетак је ставка под редним бројем 24 која припада фактору Потешкоће у оригиналном инструменту.

### 3.4.9. Булинг

Присуство булинга испитивано је Упитником о булингу код ученика (*Bullying Participant Behaviors Questionnaire – BPBQ*; Demeray et al., 2014; Nesbitt, 2016). Основни циљ овог инструмента је да прецизно процијени понашања повезана с одређеним улогама у булингу (насилник, жртва, помоћник, бранилац и пасивни посматрач). Инструмент се састоји од пет одвојених субскала које мјере пет претходно наведених улога. Предвиђено је да се ове улоге одвојено интерпретирају како би се утврдило учешће ученика у свакој од њих. Прије попуњавања упутника, ученицима се најприје објашњава шта је то булинг.

Скала је најприје тестирана у пилот студији, на узорку од 2003 ученика шестих, седмих и осмих разреда. Првобитна верзија је садржавала 83 ајтема, при чему је факторском структуром издвојено пет фактора који објашњавају 55% варијансе (Summers, 2008). Исти аутор, спроводећи ретестирање, издваја четири фактора (фактор Помоћник није издвојен као посебан) (Summers, 2008). Нешто касније, група аутора на узорку од 801 ученика од шестог до осмог разреда, потврђује петофакторско рјешење (Demeray et al., 2014). На тај начин, добијен је инструмент који садржи 50 ајтема, 10 ајтема по свакој субскали, односно фактору. Одговори се рангирају на петостепеној Скали Ликертовог типа (1 – никада, 2 – један до два пута, 3 – три до четири пута, 4 – пет до шест пута, 5 – 7 или више пута). Инструмент је показао веома задовољавајућу поузданост. Вриједности алфа Кромбаховог коефицијента за сваку субскалу крећу од 0,88 до 0,94, при чему субскала *Пасивни посматрач* показује највећу поузданост, док најмању показује субскала *Насилник*.

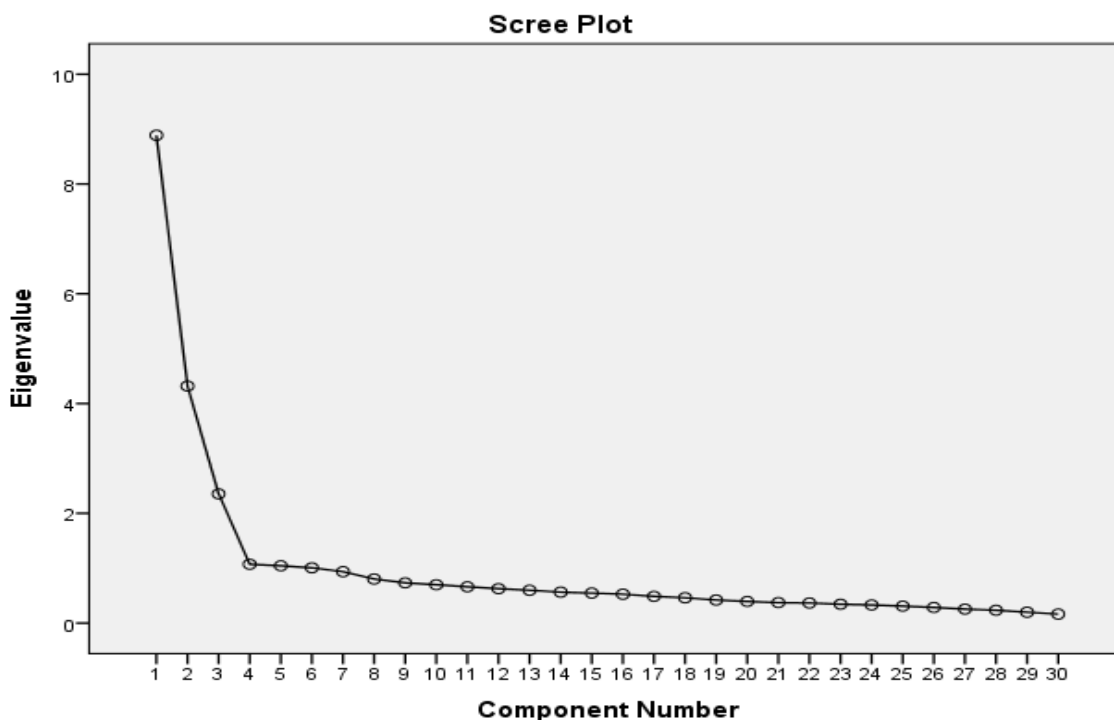
Будући да претходни инструменти нису примјерени дјечи млађег школског узраста, у овом раду користиће се верзија с три фактора који су добијени истраживањем на узорку од 368 ученика, од трећег до петог разреда (Nesbitt, 2016). У тој студији добијено је трофакторско рјешење које објашњава укупно 60% варијансе. Три фактора носе називе: Насилник („*Говорио сам лажу о другом ученику*”, „*Бацао сам ствари на другог ученика*”), Жртва („*Намјерно су ме изостављали*”, „*Називали су ме погрдним именима*”) и Бранилац („*Бранио сам некога кога су називали погрдним именима*”). Ова верзија инструмента садржи 30 ајтема, 10 по сваком фактору. Испитник треба да наведе колико често је испољавао нека од описаних понашања наведена у инструменту и колико често се нашао у некој од описаних ситуацијама (од 1– никада до 5 – седам или више пута). Ајтеми нису захтијевали обрнуто скоровање. Виши скор указује на то да се ученици чешће налазе у улогама насилника, жртве и браниоца или обрнуто. Интерна конзистентност показује веома добру поузданост за сва три фактора (субскала *Насилник* – 0,88, *Жртва* – 0,93, *Бранилац* – 0,95).

Аутор, провјеравајући разумљивост ајтема, саопштава да, иако је разумљивост виша од очекиване, ипак је неким ученицима, нарочито трећих разреда, била потребна помоћ у разумијевању одређених ријечи.

Инструмент је подвргнут факторској анализи и на нашем узорку. На основу вриједности Кајзер-Мајер-Оклиновог показатеља (0,897) и статистички значајне вриједности Бартлетовог теста специфичности ( $p = 0,000$ ) можемо закључити да су подаци погодни за факторску анализу. Примијењена је анализа главних компоненти. Дијаграм превоја за Упитник о присуству булинга код ученика је приказан на Графикону 5.

## Графикон 5

Дијаграм превоја за Упитник о булингу код ученика



Према Кајзеровом критеријуму, издвојено је шест фактора с карактеристичним вриједностима од 1 или више. При томе, евидентно је да прва три фактора обухватају далеко већи проценат варијансе и то први 19,62%, други 14,39% и трећи 7,85% варијансе. Остала три фактора објашњавају укупно 10,41% варијансе. На основу дијаграма превоја можемо видјети постојање лома након четврте тачке. Посматрајући расподјелу ајтема унутар свих шест фактора, примијетили смо да прва три фактора обухватају највећи број ајтема. Четврти и пети фактор обухватају по три ајтема који се преплићу и у оквиру других фактора, док шести има само два ајтема који су заступљени и у претходним факторима. У том смислу, сматрамо да је оправдано задржати трофакторско рјешење и с њим започети анализу. У Табели 16 приказане су неротиране факторске тежине за анализу главне компоненте трофакторског рјешења за ставке на Упитнику о присуству булинга код ученика.

Табела 16

*Неротиране факторске тежине за анализу главне компоненте трофакторског рјешења за ставке на Упитнику о булингу код ученика*

Ставка	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Компонента 1	Компонента 2	Компонента 3	Дио варијансе објашњен заједничким факторима
18	Ж	0,683	0,153	-0,295	0,577
19	Ж	0,659	0,125	0,353	0,575
14	Ж	0,639	-0,012	-0,426	0,530
15	Ж	0,623	0,073	-0,367	0,590
12	Ж	0,620	0,113	-0,381	0,484

17	Ж	0,619	0,106	-0,201	0,434
16	Ж	0,599	0,176	-0,371	0,528
24	Б	0,598	-0,568	0,202	0,721
23	Б	0,595	-0,506	0,249	0,672
25	Б	0,588	-0,547	0,225	0,696
11	Ж	0,586	0,197	-0,318	0,446
1	Н	0,574	0,416	0,225	0,553
4	Н	0,567	0,415	0,369	0,630
27	Б	0,556	-0,535	0,208	0,639
20	Ж	0,545	0,027	-0,265	0,368
30	Б	0,543	-0,453	0,064	0,505
8	Н	0,538	0,463	0,371	0,641
13	Ж	0,529	0,114	-0,487	0,543
9	Н	0,507	0,492	0,284	0,590
29	Б	0,500	-0,446	0,175	0,479
2	Н	0,497	0,459	0,175	0,488
22	Б	0,456	-0,373	0,108	0,359
10	Н	0,455	0,364	0,328	0,446
21	Б	0,452	-0,327	-0,109	0,323
7	Н	0,407	0,375	0,205	0,374
6	Н	0,417	0,358	0,287	0,384
3	Н	0,325	0,260	0,156	0,198
26	Б	0,466	-0,584	0,165	0,582
28	Б	0,529	-0,571	0,140	0,626
5	Н	0,436	0,450	0,323	0,497

Н = Насилиник, Ж = Жртва, Б = Бранилац

Како бисмо лакше анализирали добијене резултате, спроведена је анализа главних компоненти с облимин ротацијом. Резултати те анализе приказани су у Табели 17.

**Табела 17**

*Матрица факторских тежина за анализу главне компоненте с облимин ротацијом трофакторског рјешења за ставке на Упутнику о присуству булинга код ученика*

Ставка	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Компонента 1	Компонента 2	Компонента 3
13	Ж	<b>0,795</b>	0,093	-0,101
14	Ж	<b>0,763</b>	-0,093	-0,091
12	Ж	<b>0,729</b>	-0,001	0,018
19	Ж	<b>0,721</b>	-0,022	0,091
16	Ж	<b>0,719</b>	0,057	0,059
15	Ж	<b>0,708</b>	-0,043	0,004
18	Ж	<b>0,676</b>	-0,037	0,138
11	Ж	<b>0,660</b>	0,056	0,110
20	Ж	<b>0,554</b>	-0,096	0,024
17	Ж	<b>0,536</b>	-0,093	0,157
24	Б	-0,019	<b>-0,852</b>	0,027
25	Б	-0,045	<b>-0,841</b>	0,055
23	Б	-0,058	<b>-0,821</b>	0,103
27	Б	-0,040	<b>-0,808</b>	0,036
28	Б	0,012	<b>-0,793</b>	-0,053



26	Б	-0,037	<b>-0,783</b>	-0,074
29	Б	-0,017	<b>-0,690</b>	0,046
30	Б	0,112	<b>-0,663</b>	-0,030
22	Б	0,045	<b>-0,576</b>	0,023
21	Б	0,279	<b>-0,430</b>	-0,121
8	Н	-0,041	-0,030	<b>0,813</b>
4	Н	-0,034	-0,083	<b>0,792</b>
9	Н	0,044	0,046	<b>0,755</b>
5	Н	-0,044	0,028	<b>0,726</b>
1	Н	0,122	-0,015	<b>0,680</b>
10	Н	-0,055	-0,056	<b>0,680</b>
2	Н	0,144	0,080	<b>0,638</b>
6	Н	-0,031	-0,024	<b>0,629</b>
7	Н	0,068	0,021	<b>0,583</b>
3	Н	0,043	-0,002	<b>0,424</b>

Н = Насилиник, Ж = Жртва, Б = Бранилац

Приказани резултати показују постојање јасне структуре добијених фактора. Ставке су јасно распоређене унутар три фактора, без њиховог међусобног преклапања, односно, свака ставка даје значајне тежине по једном од ових фактора. На овај начин добијене су три компоненте са по 10 ставки које су груписане унутар фактора на исти начин као и код аутора овог инструмента. Овим смо потврдили постојаност три субскеале које носе назив *Жртва*, *Бранилац* и *Насилник*.

**Табела 18**

*Корелација промјенљивих и фактора за анализу главне компоненте с облимин ротацијом трофакторског рјешења за ставке на Упитнику о присуству булинга код ученика*

Ставка	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Компонента 1	Компонента 2	Компонента 3
14	Ж	0,759	-0,365	0,247
19	Ж	0,759	-0,301	0,374
18	Ж	0,748	-0,310	0,431
12	Ж	0,736	-0,276	0,328
15	Ж	0,726	-0,308	0,312
16	Ж	0,722	-0,221	0,356
13	Ж	0,717	-0,189	0,222
11	Ж	0,686	-0,208	0,383
17	Ж	0,638	-0,318	0,399
20	Ж	0,600	-0,307	0,274
24	Б	0,293	-0,833	0,164
25	Б	0,293	-0,833	0,164
23	Б	0,292	-0,814	0,204
27	Б	0,277	-0,798	0,142
28	Б	0,286	-0,790	0,074
26	Б	0,224	-0,757	0,029
30	Б	0,355	-0,703	0,122
29	Б	0,261	-0,691	0,144
22	Б	0,270	-0,596	0,130
21	Б	0,389	-0,516	0,064
8	Н	0,316	-0,139	0,800
4	Н	0,333	-0,191	0,790

9	Н	0,348	-0,086	0,767
1	Н	0,417	-0,165	0,735
5	Н	0,254	-0,067	0,703
2	Н	0,386	-0,071	0,687
10	Н	0,255	-0,139	0,665
6	Н	0,245	-0,109	0,619
7	Н	0,308	-0,093	0,609
3	Н	0,224	-0,083	0,443

Н = Насилиник, Ж = Жртва, Б = Бранилац

Резултати корелационе анализе иду у прилог томе да се добијене компоненте посматрају као независне субскеале будући да су коефицијенти корелације од занемарљивог до ниског степена јачине. Корелација између првог и другог фактора је негативног смјера и ниска ( $r = -0,374$ ), као и између другог и трећег ( $r = -0,153$ ), док је између првог и трећег фактора позитивна и ниска ( $r = 0,264$ ).

Скала је показала веома добро поузданост, како за инструмент у цјелини ( $\alpha = 0,91$ ), тако и за субскеале: Насилник ( $\alpha = 0,87$ ), Жртва ( $\alpha = 0,89$ ) и Бранилац ( $\alpha = 0,91$ ).

#### 3.4.10. Ставови наставника према ометености

За процјену ставова наставника према ометености кориштена је Скала ставова према особама с ометеношћу (*The Scale of Attitudes Toward Disabled Persons – SADP*; Antonak, 1982). SADP мјери ставове према особама с ометеношћу посматрајући их као групу. Инструмент садржи 24 ајтема при чему се одговори рангирају на шестостепеној скали Ликертовог типа (1 – потпуно неслагање, 6 – потпуно слагање), при чему већи скорови указују на позитивније ставове. При томе, 12 ајтема се обрнуто скорује. Факторска анализа указује на постојање три главна фактора и то: *Оптимизам – људска права* („Особама с ометеношћу би требало дозволити да живе гдје и како они изаберу”), *Грешке у понашању* („Особе с ометеношћу би требало да живе с другима који имају сличан инвалидитет”) и *Песимизам – беспомоћност* („Појединац с ометеношћу није способан за доношење моралних одлука”). Инструмент показује веома добру поузданост при чему се Кромбахове алфа вриједности, за Скалу у цјелини, крећу од 0,88 до 0,91 (Antonak, 1982; Tervo & Palmer, 2004). Такође, и алфа вриједности за сва три фактора су релативно високе (0,81, 0,77 и 0,82).

Када је у питању поузданост инструмента на нашем узорку, добијене вриједности Кромбаховог алфа коефицијента указују на задовољавајућу поузданост за Скалу у цјелини ( $\alpha = 0,73$ ) и за субскалу Песимизам – беспомоћност ( $\alpha = 0,72$ ). Код друге двије субскеале вриједности су ниже: субскала Оптимизам – људска права ( $\alpha = 0,60$ ) и субскала Грешке у понашању ( $\alpha = 0,69$ ). У складу с тим, приликом анализе резултата кориштен је само укупан скор.

#### 3.4.11. Стратегије које наставник користи у одјељењу

За утврђивање стратегија које наставници примјењују приликом извођења наставе кориштен је Бендеров упитник структуре разреда (*Bender Classroom Structure Questionnaire – BCSQ*; Bender, 1992). Инструмент се састоји од 40 ајтема, Ликертовог је типа, с распоном одговора од 1 до 5. Питања се односе на употребу наставних стратегија у редовним одјељењима и садржи двије субскеале: *Индивидуализоване стратегије подучавања*

(„Користим физички додир, као што је тапшање по леђима, као поткрепљење”, „Ученике подстичем да помогну једни другима при изради задатака”) и **Метакогнитивне стратегије подучавања** („Охрабрујем ученике у мом разреду да размјењују различите технике које им могу помоћи да запамте градиво”, „Ученици морају да подигну руку прије него што устану”). Према Бендеру (Bender, 1992) индивидуализоване стратегије укључују тунорство вршњака, кооперативно учење, различите начине груписања, прецизно подучавање и успјешно понашање у настави. С друге стране, метакогнитивне стратегије укључују технике памћења, самопраћење и асертивну дисциплину. Постоје три одвојена скара, за скалу у цјелини, за индивидуализоване стратегије и скор за метакогнитивне стратегије. Укупан скор на Скали је 200, док је максимални скор на субскали *Индивидуализоване стратегије* 65, а на субскали *Метакогнитивне стратегије* 55. Већи скор на укупној Скали указује на чешћу примјену разноврсних наставних стратегија. Вриједности алфа Кромбаховог коефицијента су задовољавајуће (0,88 за укупан скор на Скали, 0,84, за субскалу *Индивидуализоване стратегије* 0,84 за субскалу *Метакогнитивне стратегије* 0,74) (Bender, 1992; deBettencout, 1999).

И на нашем узорку, примијењени инструмент показује задовољавајућу поузданост при чему вриједности Кромбаховог алфа коефицијента за скалу у цјелини износе 0,77, за субскалу *Метакогнитивне стратегије* 0,72, а субскалу *Индивидуализоване стратегије* 0,74.

#### **3.4.12. Самоефикасност наставника за извођење наставе у инклузивном одјељењу**

Скалом Ефикасности наставника за инклузивну праксу (*Teacher Efficacy for Inclusive Practices* – ТЕИР; Sharma et al., 2012) процјењивана је самоефикасност наставника за рад у инклузивном одјељењу. Скала садржи укупно 18 ајтема. Испитаници дају одговоре на шестостепеној скали (од 1 – потпуно се не слажем до 6 – потпуно се слажем), при чему већи скор указује на то да испитаници имају виши степен самоефикасности за рад у инклузивним одјељењима. Скала је развијена на узорку од 607 наставника у предшколским установама (васпитача), из четири различите земље (Канада, Аустралија, Кина и Индија). Факторском анализом издвојена су три фактора: ефикасност у извођењу инклузивне наставе („*Осјећам се сигурно у креирању задатака тако да они буду прилагођени индивидуалним потребама ученика с ометеношћу*”), ефикасност у сарадњи („*Имам повјерења у своју способност укључивања родитеља дјецe с ометеношћу у школске активности*”) и ефикасност у управљању понашањем („*У стању сам да ученицима јасно предочим своја очекивања у погледу понашања*”). Инструмент показује веома добру поузданост, при чему је коефицијент поузданости за укупну Скалу 0,89, док се за субскале креће од 0,85 до 0,93 (Sharma et al., 2012).

Кромбахов алфа коефицијент на нашем узорку указује на веома добру поузданост скале у цјелини ( $\alpha = 0,90$ ) и субскале Ефикасност у извођењу инклузивне наставе ( $\alpha = 0,81$ ). Поузданост друге двије субскале је задовољавајућа. Вриједност Кромбаховог алфа коефицијента за субскалу Ефикасност у сарадњи износи 0,75, а за субскалу Ефикасност у управљању понашањем 0,71. Као и у претходном случају, овај инструмент су попуњавали наставници у инклузивним и неинклузивним одјељењима.

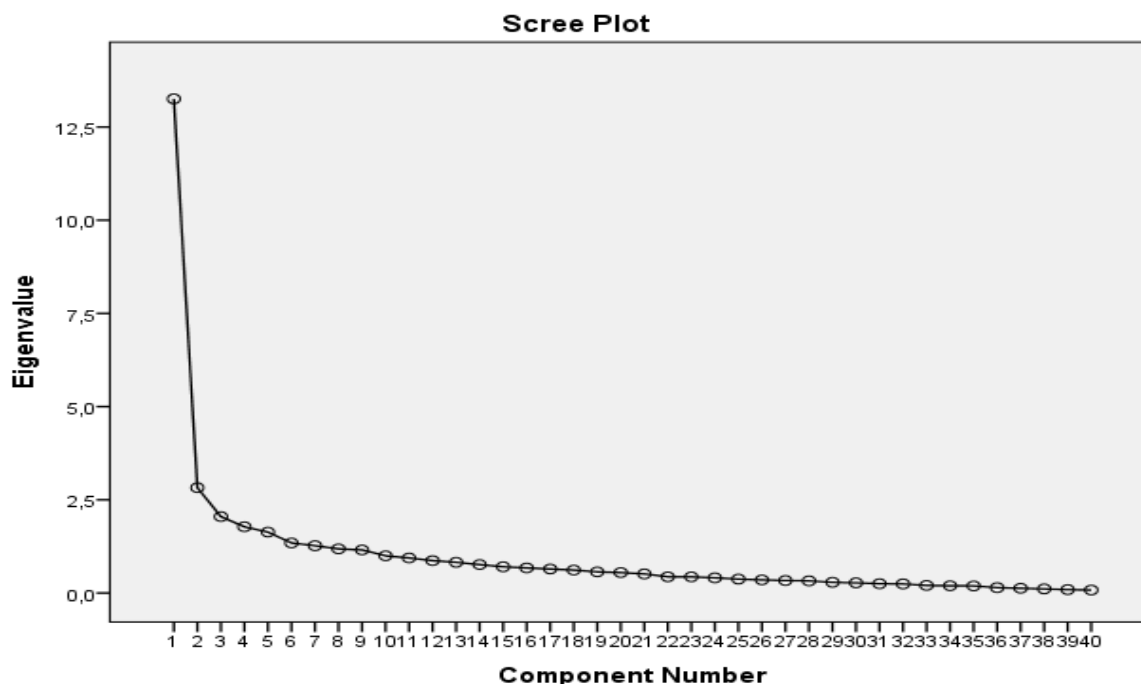
### 3.4.13. Инклузивност школе

За процјену инклузивности на нивоу школе кориштена је италијанска скала под називом Скала процјене процеса инклузије (*Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi*; Cottini et al., 2016). Скала представља средство за различите врсте евалуације и сагледавање различитих индикатора инклузивног процеса, чиме се доприноси континуираном прилагођавању на нивоу школе и одјељења. Основу за настанак ове скале представља добро познати инструмент за процјену инклузивности школе – Индекс за инклузију (*Index for Inclusion*; Booth & Ainscow, 2002). Прва фаза у конструисању инструмента односила се на анализу и одабир ајтема који се односе на три димензије инклузије, описане у оквиру Индекса за инклузију. Одабрани су ајтеми који се највише односе на модел италијанских школа, по 10 за сваку димензију. У оквиру европског истраживачког пројекта „Инклузија и образовање засновано на доказима” скала је подвргнута различитим процедурама ревизије и валидације, квалитативне и квантитативне. На почетку је примјењивана техника фокус група на Универзитетима у Удинама и Перуђи. Касније су се у овај процес укључили и Универзитети у Барселони и Загребу. Фокус групе су биле усмјерене на дискусију по питању релевантности и разумљивости ајтема који чине скалу. Потом је спроведена пилот студија у школама у три италијанска региона. Инструмент је показао високу вриједност унутрашње конзистенције ( $\alpha = 0,90$ ). Факторском структуром издвојена су два фактора, од којих први објашњава 26,5% варијансе, док други објашњава 10% варијансе. Остали фактори су објашњавали мање од 5% варијансе и били су занемарени. На крају, добијен је инструмент који садржи 40 ајтема, подијељених у двије субскеале. Прва субскала носи назив **Инклузивна организација** („Запослени у школи су едуковани на тему инклузивног образовања”, „Школа организује и спроводи пријем нових ученика у оквиру кога се води рачуна о социјалним, културолошким и језичким различитостима”), а друга **Инклузивна настава** („Сви ученици су укључени у рјешавање тешкоћа у одјељењу”, „Наставници објашњавају циљеве предложене наставне активности”). Обје субскеале садрже по 20 ајтема. Одговори се рангирају од 1 (не слажем се) до 4 (слажем се).

Будући да не постоје подаци о кориштењу овог инструмента на нашим просторима, приступили смо његовој факторизацији. Прије свега, провјерана је прикладност података за дату анализу. Можемо закључити, на основу вриједности Кајзер-Мајер-Оклиновог показатеља (0,844) и статистички значајне вриједности Бартлетовог теста специфичности ( $p = 0,000$ ), да су наши подаци погодни за факторску анализу. Дијаграм превоја за ставке на Скали процјене процеса инклузије приказан је на Графикону 6.

## Графикон 6

Дијаграм превоја за Скалу процјене процеса инклузије



Према Кајзеровом критеријуму, издвојено је девет фактора са карактеристичним вриједностима од 1 или више. Од тога, највећи проценат варијансе објашњава први фактор и то 33,14%, потом слиједи други с 10,06% и трећи с 5,12% објашњене варијансе. Међутим, дијаграм превоја указује на постојање јасног лома након друге тачке. У односу на то, задржано је двофакторско рјешење за интерпретацију. У Табели 19 приказане су неротиране факторске тежине за ставке на скали процјене процеса инклузије.

Табела 19

Неротиране факторске тежине за ставке на Скали процјене процеса инклузије

Ставка	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Компонента 1	Компонента 2	Дио варијансе објашњен заједничким факторима
38	ИН	0,721	-0,131	0,655
28	ИН	0,694	-0,333	0,657
8	ИОР	0,694	0,095	0,729
40	ИН	0,675	-0,253	0,645
21	ИН	0,670	-0,075	0,591
4	ИОР	0,656	0,300	0,728
35	ИН	0,652	0,108	0,535
20	ИОР	0,652	0,187	0,700
22	ИН	0,648	0,072	0,651
5	ИОР	0,641	0,240	0,649
10	ИОР	0,636	0,160	0,589
9	ИОР	0,633	0,196	0,748
24	ИН	0,630	-0,323	0,575
37	ИН	0,630	-0,152	0,641
3	ИО	0,623	0,355	0,769

27	ИН	0,611	-0,321	0,701
6	ИО	0,605	0,162	0,658
23	ИН	0,593	-0,042	0,567
30	ИН	0,589	-0,382	0,612
31	ИН	0,583	-0,161	0,585
7	ИОР	0,576	0,419	0,668
19	ИОР	0,571	0,256	0,674
36	ИН	0,560	-0,031	0,576
15	ИОР	0,559	0,036	0,654
32	ИН	0,558	-0,243	0,736
16	ИОР	0,557	0,129	0,557
1	ИОР	0,539	-0,176	0,653
33	ИН	0,532	-0,316	0,750
11	ИОР	0,531	0,200	0,674
29	ИН	0,530	-0,117	0,669
39	ИН	0,526	0,025	0,750
14	ИОР	0,518	-0,169	0,658
13	ИОР	0,517	0,403	0,643
12	ИОР	0,480	0,127	0,718
2	ИОР	0,464	0,168	0,745
34	ИН	0,179	-0,061	0,627
26	ИН	0,546	-0,557	0,687
25	ИН	0,494	-0,528	0,633
18	ИОР	0,232	0,514	0,692
17	ИОР	0,253	0,450	0,557

ИН = Инклузивна настава, ИОР = Инклузивна организација

Како бисмо имали јасан увид у садржај потенцијалних фактора, спроведена је анализа главних компоненти с облимин ротацијом. Добијени резултати приказани су у Табели 20.

**Табела 20**

*Матрица факторских тежина и корелација промјенљивих и фактора за анализу главне компоненте с облимин ротацијом двофакторског рјешења за ставке на Скали процјене процеса инклузије*

Ставка	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Факторске тежине		Ставка	Припадност ајтема оригиналним подскалама	Коефицијенти корелације промјенљивих и фактора	
		Компонента 1	Компонента 2			Компонента 1	Компонента 2
26	ИН	<b>0,857</b>	-0,242	28	ИН	0,768	0,389
25	ИН	<b>0,798</b>	-0,242	26	ИН	0,749	0,141
28	ИН	<b>0,742</b>	0,058	40	ИН	0,712	0,418
30	ИН	<b>0,722</b>	-0,048	24	ИН	0,708	0,341
24	ИН	<b>0,694</b>	0,032	30	ИН	0,701	0,274
27	ИН	<b>0,680</b>	0,024	38	ИН	0,692	0,524
40	ИН	<b>0,657</b>	0,125	27	ИН	0,690	0,327
33	ИН	<b>0,625</b>	-0,015	25	ИН	0,690	0,114
32	ИН	<b>0,574</b>	0,071	37	ИН	0,623	0,437
38	ИН	<b>0,572</b>	0,269	21	ИН	0,620	0,513
37	ИН	<b>0,535</b>	0,198	33	ИН	0,618	0,327

31	ИН	<b>0,514</b>	0,164	32	ИН	0,605	0,327
21	ИН	<b>0,489</b>	0,295	31	ИН	0,587	0,393
14	ИОР	<b>0,480</b>	0,120	23	ИН	0,537	0,469
29	ИН	<b>0,440</b>	0,177	14	ИО	0,534	0,334
23	ИН	<b>0,409</b>	0,286	29	ИН	0,510	0,373
15	ИОР	<b>0,382</b>	0,272	15	ИО	0,504	0,443
36	ИН	<b>0,379</b>	0,278	36	ИН	0,503	0,447
34	ИН	0,168	0,039	34	ИН	0,186	0,114
7	ИОР	-0,028	<b>0,724</b>	3	ИО	0,368	0,715
3	ИОР	0,061	<b>0,688</b>	7	ИО	0,296	0,712
13	ИОР	-0,050	<b>0,676</b>	4	ИО	0,423	0,712
4	ИОР	0,132	<b>0,653</b>	5	ИО	0,439	0,665
18	ИОР	<b>-0,332</b>	<b>0,627</b>	13	ИО	0,252	0,654
5	ИОР	0,178	<b>0,586</b>	20	ИО	0,476	0,645
17	ИОР	-0,259	<b>0,577</b>	9	ИО	0,455	0,634
19	ИОР	0,120	<b>0,563</b>	8	ИО	0,557	0,629
20	ИОР	0,234	<b>0,541</b>	10	ИО	0,475	0,617
9	ИОР	0,214	<b>0,538</b>	19	ИО	0,371	0,617
10	ИОР	0,250	<b>0,505</b>	35	ИН	0,514	0,601
6	ИОР	0,228	<b>0,491</b>	6	ИО	0,447	0,593
11	ИОР	0,146	<b>0,487</b>	22	ИН	0,529	0,578
8	ИОР	<b>0,345</b>	<b>0,475</b>	11	ИО	0,364	0,553
1	ИОР	0,174	<b>0,468</b>	1	ИО	0,383	0,546
35	ИН	<b>0,307</b>	<b>0,464</b>	16	ИО	0,421	0,534
16	ИО	0,228	<b>0,432</b>	18	ИО	-0,051	0,479
22	ИН	<b>0,338</b>	<b>0,427</b>	2	ИО	0,321	0,478
2	ИОР	0,134	<b>0,418</b>	12	ИО	0,356	0,469
12	ИОР	0,183	<b>0,387</b>	17	ИО	-0,001	0,461
39	ИН	<b>0,306</b>	<b>0,313</b>	39	ИН	0,446	0,450

ИН = Инклузивна настава, ИОР = Инклузивна организација

На основу података из Табеле 20 видимо да се ајтеми унутар ова два фактора поприлично јасно групишу, тј. њихове факторске тежине се јасно распоређују у оквиру једног од фактора. Ајтем под редним бројем 34 није припао ниједном фактору и биће изостављен из даље анализе. Такође, видљиво је да одређени ајтеми засићују оба фактора (8, 18, 22, 35 и 39).

Разматрајући садржај ајтема (који се преплићу на оба фактора) и њихову припадност оригиналним субскалама, коначно рјешење о томе ком фактору припадају смо донијели на сљедећи начин. Ајтеми под редним бројем 8 и 18 присутни су код оба фактора с тим што су факторске тежине веће код другог фактора (у овом случају Инклузивне организације). Будући да ти фактори припадају поменутој субскали и код оригиналног инструмента, мислимо да је исправно да тако остане и у овом случају. Мало другачија ситуација је с ајтемима 22, 35 и 39. Поред тога што се преклапају на оба фактора, с факторским тежинама нешто већим у другом фактору, садржај ајтема је такав да би било логичније и интерпретативније да их припојимо првом фактору (Инклузивна настава), као што је и код аутора овог инструмента. На крају, можемо закључити да у даљој анализи имамо два фактора, односно двије субскеале. Корелација међу тим факторима је 0,346. При томе, прва субскала под називом Инклузивна настава би обухватала 21 ајтем (14, 15, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39 и 40), док би друга субскала – Инклузивна организација садржавала 18 ајтема (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19 и 20).

Новонастале субскеале показују веома добру поузданост. Кромбахов алфа коефицијент за субскеалу Инклузивна настава износи 0,92, а за Инклузивну организацију 0,90. Подаци о инклузивности школе добијени су од наставника разредне наставе цијеле школе у којима је истраживање реализовано.

### 3.5. ПРОГРАМ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је реализовано у четири фазе. Након добијања сагласности за спровођење истраживања од стране Министарства просвјете и културе Републике Српске, успостављен је контакт с представницима школа. У тој првој фази добијене су информације о присуству ученика са ИО у одјељењима трећих, четвртих и петих разреда. Друга фаза је обухватала одабир одговарајућих одјељења у којима се налазе ученици са ИО, као и одјељења у којима нема ученика са сметњама у развоју. Одјељења су требала да буду истог разреда, као и да се налазе у истој школи. Трећа фаза обухватила је прикупљање података и процјену испитаника. При томе, за процјену ученика била су потребна четири школска часа. Будући да се од ученика захтијевала пажња и концентрација, за тестирање ученика једног одјељења била су нам потребна два дана. Процјену је обављао сам истраживач, а у присуству наставника. Када је у питању процјена од стране наставника, њима су инструменти остављани на располагање на период од седам до 10 дана. Након тога, истраживач је, по договору с наставником, преузимао инструменте. Директори и особље ППС, упитнике су попуњавали у периоду када је вршена процјена ученика. Четврта фаза истраживања обухватала је анализу прикупљених података и писање рада.

### 3.6. СТАТИСТИЧКИ МЕТОД

Прије одабира и примјене одговарајућих статистичких тестова на основу којих ће се вршити анализа резултата, неопходно је било испитивање показатеља закривљености расподјеле и нормалности дистрибуције резултата на инструментима примијењеним у истраживању. Поменути параметри су израчунати посебно за инструменте који су примјењивани у узорку ученика ТР, а посебно за инструменте намијењене наставницима разредне наставе.

У Табели 21 дат је приказ показатеља асиметрије и заобљености дистрибуције, као и резултата Колмогоров-Смирнов теста за процјену нормалности дистрибуције на примијењеним тестовима и субтестовима чији су информанти били ученици ТР.

**Табела 21**

*Дескриптивни подаци о примијењеним инструментима за процјену зависних и независних варијабли*

Инструменти	АС	Мед.	Вар.	СД	Скјун.	Куртоз.	К-S	df	p
<b>РІАТ – општа знања</b>	31,88	32,00	126,25	11,24	0,160	-0,431	0,052	331	0,030
<b>РІАТ – математика</b>	43,27	44,00	161,85	12,72	-0,121	-0,630	0,060	331	0,006
<b>Булинг – скала и субскеале</b>									



Булинг – скала у цјелини	54,92	51,00	341,73	18,48	1,067	1,239	0,115	331	0,000
Субскала Насилник	13,67	11,00	32,13	5,67	2,591	7,659	0,259	331	0,000
Субскала Жртва	16,40	14,00	60,86	7,80	1,878	3,939	0,206	331	0,000
Субскала Бранилац	24,85	23,00	113,65	10,66	0,530	-0,713	0,112	331	0,000
<b>САТСН – укупан скор</b>	<b>121,71</b>	<b>122,00</b>	<b>399,75</b>	<b>19,99</b>	<b>-0,224</b>	<b>-0,239</b>	<b>0,051</b>	<b>331</b>	<b>0,041</b>
<b>Контакт (CDP)</b>	<b>35,56</b>	<b>34,00</b>	<b>112,57</b>	<b>10,61</b>	<b>0,901</b>	<b>1,122</b>	<b>0,099</b>	<b>331</b>	<b>0,000</b>
<b>Клима у разреду (МСИ) – субскале</b>									
Несугласице	9,25	9,00	12,82	3,58	0,214	-1,356	0,176	331	0,000
Компетитивност	14,92	16,00	11,76	3,43	-0,979	-0,012	0,219	331	0,000
Задовољство	20,55	21,00	17,31	4,16	-0,766	-0,243	0,181	331	0,000
<b>PATHS – укупан скор</b>	<b>74,77</b>	<b>74,00</b>	<b>203,80</b>	<b>14,27</b>	<b>0,124</b>	<b>-0,049</b>	<b>0,034</b>	<b>331</b>	<b>0,200*</b>

\*означава инструменте код којих је забиљежена нормалност расподеле (Колмогоров-Смирнов тест није статистички значајан); АС = аритметичка средина; Мед. = медијана; Вар. = варијанса; СД = стандардна девијација; К-S = Колмогоров-Смирнов коефицијент; df = степен слободе; р = значајност; PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа; САТСН = Чедок Мекмастер скала за процјену ставова према дјечи с ометеношћу; CDP = Скала за процјену контакта с особама с ометеношћу; МСИ = Инвентар моје одјељење; PATHS = Скала за процјену ставова вршњака према особама с ометеношћу; IO = интелектуална ометеност

На основу приказаних података уочено је да је нормална расподела података регистрована једино на Скали за процјену ставова према вршњацима с ометеношћу (PATHS) и то за скалу у цјелини, док на свим осталим скалама и субскалама није забиљежена нормална расподела скорова, што се може видјети на основу вриједности Колмогоров-Смирнов теста.

У Табели 22 дат је приказ показатеља асиметрије и заобљености дистрибуције, као и резултата Колмогоров-Смирнов теста за процјену нормалности дистрибуције на примијењеним тестовима чији су информанти били наставници разредне наставе, директори школа, као и педагошко-психолошка служба.

**Табела 22**

*Дескриптивни подаци о примијењеним инструментима чији су информанти били наставници разредне наставе, директори школа, као и ППС*

Инструменти	АС	Мед.	Вар.	СД	Скјун.	Куртоз.	К-S	df	р
<b>MTAI – укупан скор</b>	78,24	79,00	173,19	13,16	0,412	0,016	0,085	37	0,200*
<b>SADP – укупан скор</b>	101,27	102,50	135,74	11,65	-0,179	-0,390	0,108	18	0,200*
<b>Социјална компетенција – укупан скор</b>	128,07	129,00	407,85	20,19	-0,684	0,445	0,064	331	0,002
<b>Антисоцијално понашање – укупан скор</b>	43,44	37,00	266,65	16,33	2,178	5,261	0,242	331	0,000
<b>Самоефикасност (TEIP) – укупан скор</b>	88,44	88,50	56,73	7,53	0,356	0,911	0,145	18	0,200*
Ефикасност у извођењу инклузивне наставе	24,39	24,00	6,25	2,50	0,059	0,845	0,160	18	0,200*
Ефикасност у сарадњи	29,17	29,00	9,21	3,03	-0,449	3,158	0,184	18	0,111*
Ефикасност у управљању понашањем	30,11	29,00	2,32	5,40	0,672	-0,355	0,239	18	0,008

<b>Стратегије – скала и субске</b>										
<b>ске</b>										
Бендер – укупан скор	147,67	147,00	105,18	10,25	1,302	3,097	0,226	18	0,016	
Индивидуализоване стратегије	47,50	46,00	27,21	5,22	1,594	3,494	0,169	18	0,189*	
Метакогнитивне стратегије	44,50	44,00	7,56	2,75	-0,057	-1,043	0,152	18	0,200*	
<b>Инклузивност школе – скала и субске</b>										
<b>ске</b>										
Скала инклузивности – укупан скор	128,72	129,50	231,12	15,20	-0,335	-0,587	0,062	112	0,200*	
Инклузивна организација	56,58	57,00	72,86	8,53	-0,515	-0,221	0,099	112	0,008	
Инклузивна настава	72,14	72,00	63,74	7,98	-0,271	-0,886	0,087	112	0,035	

\*означава инструменте код којих је добијена нормална расподела (Колмогоров-Смирнов тест није статистички значајан); АС = аритметичка средина; Мед. = медијана; Вар. = варијанса; СД = стандардна девијација; K-S = Колмогоров-Смирнов коефицијент; df = степен слободе; p = значајност; МТАИ = скала Моје мишљење о инклузији; SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу.

Нормална расподела података добијена је код сљедећих инструмената: Скале за процјену ставова према инклузији (МТАИ), Скале за процјену ставова према особама с ометеношћу (SADP), скале Ефикасности наставника за инклузивну праксу (скала у цјелини) и двије субске (Ефикасност у извођењу инклузивне наставе и Ефикасност у сарадњи), Скале за процјену процеса инклузије и код двије субске у оквиру Бендеровог упитника структуре одјељења путем кога се утврђују стратегије које наставници примјењују приликом извођења наставе.

Резултати испитивања нормалности дистрибуције упутили су нас на избор одговарајућих статистичких техника за даљу обраду података. За опис параметара од значаја кориштене су аритметичке средине, проценти, квантили, медијане и стандардне девијације.

У оквиру даље обраде података кориштени су хи-квадрат тест, t-тест независних узорака, Ман-Витнијев U тест, једнофакторска анализа варијансе (ANOVA), Крускал-Волисов тест, Спирманова корелација ранга, поинт бисеријска корелација, као и хијерархијска регресиона анализа.

Приликом довођења у однос варијабли везаних за ученике с наставничким варијаблама, важно је напоменути да нису кориштени стандардизовани скорови за скале које се односе на наставнике (ставови према особама с ометеношћу, ставови према инклузивном образовању, стратегије које примјењују у настави и самоефикасност наставника за извођење наставе у инклузивном окружењу). Умјесто тога, направљене су двије категорије на основу вриједности медијане, односно аритметичке средине. При томе, категорија у коју су сврстани резултати добијени изнад вриједности медијана означава и већи скор (бољи резултат) на одређеном инструменту и обрнуто. Једини изузетак је код скале за процјену ставова према инклузивном образовању, гдје већи скор указује на негативније ставове. Исто правило је кориштено и приликом анализе података који се односе на директоре школа и ППС.

Анализа и статистичка обрада података урађене су помоћу пакета намијењеног статистичкој обради података за друштвене науке – SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, version 23.0). Добијени резултати приказани су табеларно и графички.

## **IV РЕЗУЛТАТИ**

## 4.1. РЕЗУЛТАТИ ПРОЦЈЕНЕ ЗАВИСНИХ ВАРИЈАБЛИ

У овом дијелу приказани су резултати процјене академских и социјалних исхода код ученика ТР у зависности од тога да ли у њиховим одјељењима има ученика са ИО или не.

### 4.1.1 Резултати процјене академских постигнућа код ученика ТР који похађају инклузивна и неинклузивна одјељења

4.1.1.1. Резултати процјене *општих знања* код ученика ТР који похађају инклузивна и неинклузивна одјељења

Резултати дескриптивне статистике показују да ученици у инклузивним одјељењима имају просјечан скор на тесту за процјену општих знања 31, као и да већина тих ученика остварује скорове мање од 35. Приближне вриједности проналазимо код ученика у неинклузивним одјељењима, с просјечним скором од 32,50.

На основу резултата добијених примјеном Ман-Витнијевог ранг теста утврђено је да не постоји статистички значајна разлика између постигнућа испитаника на тесту Општих знања ( $U = 12673,500$ ,  $Z = -1,171$ ,  $p = 0,242$ ), у зависности од тога да ли у њиховим одјељењима има ученика са ИО или не (Табела 23).

Табела 23

<i>Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу постигнућа на тесту општих знања</i>										
Скала	Ученици	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Q1	Q3	Ман-Витни U тест	Z	p
PIAT – општа знања	ИОД	31,00	11,00	6,00	58,00	24,00	35,00	12673,500	-1,171	0,242
	НИОД	32,50	17,00	9,00	63,00	24,00	41,00			
	Σ	32,00	16,00	6,00	63,00	24,00	40,00			

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, Q1 = вриједност првог квантила, Q3 = вриједност трећег квантила

4.1.1.2. Резултати процјене знања из *математике* код ученика ТР који похађају инклузивна и неинклузивна одјељења

На основу резултата дескриптивне статистике видимо да су ученици инклузивних одјељења остварили просјечан скор на тесту за процјену знања из математике од 41, а ученици неинклузивних одјељења од 45. Квантила расподеле показује да 50% испитаника, оба подузорка, има скорове између 34 и 53, односно 55.

Резултати приказани у Табели 24 показују да не постоји разлика, између испитиваних група, у постигнућима оствареним на тесту за процјену знања из математике ( $U = 12552,000$ ,  $Z = -1,310$ ,  $p = 0,190$ ). На основу вриједности дескриптивних показатеља видимо да ученици који похађају одјељења у којима нема ученика с ометеношћу остварују нешто боље

результате (Мед. = 45) у односу на ученике који похађају одјељења заједно с вршњацима са ИО (Мед. = 41), међутим, та разлика није статистички значајна.

**Табела 24**

*Разлика међу испитиваним групама ученика у погледу постигнућа на тесту математике*

Скала	Ученици	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Q1	Q3	Ман-Витни U тест	Z	p
PIAT – математика	ИОД	41,00	19,00	14,00	67,00	34,00	53,00			
	НИОД	45,00	21,00	15,00	76,00	34,00	55,00	12552,000	-1,310	0,190
	Σ	44,00	20,00	14,00	76,00	34,00	54,00			

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, Q1 = вриједност првог квартила, Q3 = вриједност трећег квартила

#### 4.1.2. Резултати процјене социјалних исхода код ученика ТР који похађају инклузивна и неинклузивна одјељења

4.1.2.1. Резултати процјене ставова ученика ТР, у инклузивним и неинклузивним одјељењима, према вршњацима с ометеношћу

На основу дескриптивних показатеља представљених у Табели 25 закључујемо да су ставови ученика према вршњацима с ометеношћу претежно неутрални, што потврђују и резултати квартилне расподеле који показују да 50% испитаника има скорове између 109 и 138 (инклузивна одјељења), односно 105 и 136 (неинклузивна одјељења). Минималне и максималне вриједности нам говоре о томе да се ставови ученика крећу у опсегу од благо негативних до позитивних.

У циљу утврђивања, потенцијалних, разлика у ставовима ученика ТР према вршњацима с ометеношћу у односу на то да ли у њиховим одјељењима има ученика са ИО или их нема примијењен је Ман-Витни тест. Резултати показују да ученици у инклузивним одјељењима имају нешто позитивније ставове (Мед. = 125,00) у односу на вршњаке у чијим одјељењима нема ученика с ометеношћу (Мед. = 119,00), али те разлике не досежу статистички значајне вриједности ( $p = 0,069$ ).

**Табела 25**

*Разлика међу испитиваним групама ученика у погледу ставова према вршњацима с ометеношћу*

Скала	Ученици	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Q1	Q3	Ман-Витни U тест	Z	p
САТСН	ИОД	125,00	29,00	63,00	171,00	109,00	138,00			
	НИОД	119,00	31,00	67,00	168,00	105,00	136,00	12110,000	-1,818	0,069
	Σ	122,00	29,00	63,00	171,00	107,00	136,00			

SATSN = Чедок Мекмастер скала за процјену ставова према дјецима с хендикепом, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, Q1 = вриједност првог квартила, Q3 = вриједност трећег квартила

#### 4.1.2.2. Резултати процјене ставова ученика ТР, у инклузивним и неинклузивним одјељењима, према инклузивном образовању

На основу квartilне расподеле података закључујемо да ставови ученика, обје групе, према укључивању вршњака с ометеношћу у редован васпитно-образовни систем више нагињу ка негативнијим ставовима будући да већина испитаника остварује скорове мање од 85 (инклузивна одјељења) и 82 (неинклузивна одјељења). На основу минималних вриједности запажамо да постоје испитаници који изражавају врло негативне ставове, док највећи остварени скорови указују тек на благо позитивне ставове.

Анализом резултата добијених примјеном t-теста за независне узорке, уочавамо да постоји статистички значајна разлика у погледу ставова ученика ТР, у инклузивним и неинклузивним одјељењима, према инклузивном образовању ( $t = 2,203$ ,  $df = 329$ ,  $p = 0,028$ ). На основу вриједности аритметичких средина можемо закључити да ученици у инклузивним одјељењима испољавају позитивније ставове према инклузивном образовању (АС = 76,51, СД = 14,39) у поређењу с ученицима у неинклузивним одјељењима (АС = 73,08, СД = 14,00) (Табела 26).

**Табела 26**

*Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу изражавања ставова према инклузивном образовању*

Скала	Ученици	АС	СД	Мин.	Макс.	Q1	Q3	t	df	p
PATHS	ИОД	76,51	14,39	45,00	116,00	67,00	85,00	2,203	329	<b>0,028</b>
	НИОД	73,08	14,00	37,00	105,00	64,00	82,00			
	Σ	74,77	14,28	37,00	116,00	66,00	83,00			

PATHS = Скала за процјену ставова вршњака према особама с ометеношћу, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, АС = аритметичка средина, СД = стандардна девијација, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, Q1 = вриједност првог квартила, Q3 = вриједност трећег квартила

#### 4.1.2.3. Резултати наставничке процјене социјалних вјештина код ученика ТР, у инклузивним и неинклузивним одјељењима

На основу резултата дескриптивне статистике утврђено је да ученици оба подузорка показују релативно висок ниво развијености социјалних вјештина, што видимо и на основу квartilне расподеле која показује да се скорови испитаника крећу између 113 и 147 (инклузивна одјељења), односно између 118 и 139 (неинклузивна одјељења). Важно је напоменути да се скорови ученика крећу од 66 као минималне вриједности до 160 као максималне вриједности.

У Табели 27 приказани су резултати наставничке процјене социјалних вјештина код ученика. Резултати Ман-Витнијевог ранг теста показују да између двије групе ученика не постоји разлика у развијености социјалних вјештина ( $U = 12848,500$ ,  $Z = -0,969$ ,  $p = 0,332$ ). На то указују и једнаке вриједности добијених медијана (Мед. = 129,00).

**Табела 27**

*Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу развијености социјалних вјештина*

Скала	Ученици	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Q1	Q3	Ман-Витни U тест	Z	p
Социјална компетенција	ИОД	129,00	34,00	66,00	160,00	113,00	147,00			
	НИОД	129,00	21,00	83,00	160,00	118,00	139,00	12848,500	-0,969	0,332
	Σ	129,00	25,00	66,00	160,00	117,00	142,00			

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, Q1 = вриједност првог квартила, Q3 = вриједност трећег квартила

4.1.2.4. Резултати наставничке процјене *проблема у понашању* код ученика ТР, у инклузивним и неинклузивним одјељењима

Као и у случају процјене нивоа развијености социјалних вјештина, тако и наставничка процјена проблема у понашању код ученика ТР не указује на постојање разлике у присуству проблема у понашању између ове двије групе испитаника ( $U = 130050,500$ ,  $Z = -0,743$ ,  $p = 0,457$ ). Обје групе ученика показују низак ниво проблема у понашању, што видимо на основу вриједности медијана, која за ученике у инклузивним одјељењима износи 38, а за ученике у неинклузивним одјељењима 36. То нам потврђује и расподјела по квартилима, на основу које већина испитаника остварује скорове испод 52 (инклузивна одјељења), односно 44,75 (неинклузивна одјељења) (Табела 28).

**Табела 28**

*Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу испољавања проблема у понашању*

Скала	Ученици	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Q1	Q3	Ман-Витни U тест	Z	p
Антисоцијално понашање	ИОД	38,00	20,00	32,00	125,00	32,00	52,00			
	НИОД	36,00	11,75	32,00	99,00	33,00	44,75	13050,500	-0,743	0,457
	Σ	37,00	16,00	32,00	125,00	32,00	48,00			

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, Q1 = вриједност првог квартила, Q3 = вриједност трећег квартила

4.1.2.5. Резултати процјене *учесталости контакта* ученика ТР у инклузивним и неинклузивним одјељењима *с вршњацима који имају ометеност*

Дескриптивна статистика нам показује да ученици ТР имају ниску учесталост контакта с особама које имају ометеност, односно да релативно ријетко остварују контакт с том популацијом. Квartilна расподјела података потврђује те наводе и према њој половина

ученика инклузивних одјељења има скорове између 32 и 43, док се скорови код ученика неинклузивних одјељења крећу између 25,25 и 37.

Анализом добијених података, презентованих у Табели 29, можемо закључити да постоји статистички значајна разлика међу испитиваним групама ученика по питању учесталости контакта с особама с ометеношћу ( $U = 8699,500$ ,  $Z = -5,739$ ,  $p = 0,000$ ). Ученици у инклузивним одјељењима знатно чешће успостављају контакт с ученицима с ометеношћу (Мед. = 37,00), него што то чине ученици у неинклузивним одјељењима (Мед. = 31,00).

**Табела 29**

*Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу учесталости контакта с особама које имају ометеност*

Скала	Ученици	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Q1	Q3	Ман-Витни U тест	Z	p
CDP	ИОД	37,00	11,00	20,00	86,00	32,00	43,00	8699,500	-5,739	<b>0,000</b>
	НИОД	31,00	11,75	20,00	66,00	25,25	37,00			
	Σ	34,00	13,00	20,00	86,00	28,00	41,00			

CDP = Скала за процјену контакта с особама с ометеношћу, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, Q1 = вриједност првог квартила, Q3 = вриједност трећег квартила

4.1.2.6. Резултати процјене булинга код ученика ТР, у инклузивним и неинклузивним одјељењима

На основу дескриптивних показатеља уочавамо да ученици оба подузорка највише скорове остварују на субскали Бранилац, а најмање на субскали Насилник. Што би значило да се наши испитаници најчешће налазе у улози браниоца, а најмање у улози насилника.

Резултати процјене булинга код ученика ТР, у инклузивним и неинклузивним одјељењима, приказани су у Табели 30. Примјеном Ман-Витни теста утврђено је да међу испитиваним групама ученика не постоји статистички значајна разлика на субскалама Насилник ( $p = 0,682$ ), Жртва ( $p = 0,329$ ) и Бранилац ( $p = 0,956$ ). Као што можемо видјети, вриједности медијана су приближно једнаке или једнаке.

**Табела 30**

*Разлике у нивоу булинга међу испитиваним групама ученика*

Скала	Ученици	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Q1	Q3	Ман-Витни U тест	Z	p
Насилник	ИОД	12,00	5,00	10,00	43,00	10,00	15,00	13343,500	-0,410	0,682
	НИОД	11,00	5,00	10,00	37,00	10,00	15,00			
	Σ	11,00	5,00	10,00	43,00	10,00	15,00			
Жртва	ИОД	14,00	9,00	10,00	50,00	10,00	19,00	12850,000	-0,975	0,329
	НИОД	14,00	9,00	10,00	50,00	11,00	20,00			
	Σ	14,00	9,00	10,00	50,00	11,00	20,00			
Бранилац	ИОД	23,00	15,00	10,00	50,00	17,00	32,00	13644,000	-0,055	0,956
	НИОД	23,00	17,75	10,00	50,00	16,00	33,75			



$\Sigma$	23,00	17,00	10,00	50,00	16,00	33,00
----------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, Q1 = вриједност првог квантила, Q3 = вриједност трећег квантила

#### 4.1.2.7. Резултати процјене климе у одјељењу међу испитиваним групама ученика

На основу резултата дескриптивне статистике, уочавамо да ученици, оба подузорка, показују релативно висок ниво задовољства својим одјељењем (Мед. = 21,00). Такође, примјећујемо и виши ниво компетитивног понашања међу ученицима у одјељењу (Мед. = 16,00), док је ниво несугласица међу ученицима умјерен (ИОД: Мед. = 7,00; НИОД: Мед. = 9,00). Важно је истаћи да се скорови испитаника, обје групе, на субскали Несугласице крећу од 5 као минималних вриједности до 15 као максималних вриједности.

Анализом података презентованих у Табели 31 закључујемо да не постоји статистички значајна разлика (Несугласице:  $U = 12435,500$ ,  $Z = -1,472$ ,  $p = 0,141$ ; Компетитивност:  $U = 13083,000$ ,  $Z = -0,727$ ,  $p = 0,467$ ; Задовољство:  $U = 12933,500$ ,  $Z = -0,885$ ,  $p = 0,376$ ) у погледу климе у одјељењу у зависности од тога да ли одјељење похађа и ученик са ИО или га не похађа. Вриједности медијана на све три субкале којима се сагледава клима унутар одјељења су приближне или једнаке.

**Табела 31**

*Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу климе у одјељењу*

Скала	Ученици	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Q1	Q3	Ман-Витни U тест	Z	p
Несугласице	ИОД	7,00	8,00	5,00	15,00	5,00	13,00	12435,500	-1,472	0,141
	НИОД	9,00	6,00	5,00	15,00	7,00	13,00			
	$\Sigma$	9,00	8,00	5,00	15,00	5,00	13,00			
Компетитивност	ИОД	16,00	6,00	6,00	18,00	12,00	18,00	13083,000	-0,727	0,467
	НИОД	16,00	4,00	6,00	18,00	14,00	18,00			
	$\Sigma$	16,00	6,00	6,00	18,00	12,00	18,00			
Задовољство	ИОД	21,00	6,00	9,00	27,00	19,00	25,00	12933,500	-0,885	0,376
	НИОД	21,00	6,00	9,00	27,00	17,00	23,00			
	$\Sigma$	21,00	8,00	9,00	27,00	17,00	25,00			

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, Q1 = вриједност првог квантила, Q3 = вриједност трећег квантила

## 4.2. РЕЗУЛТАТИ ПРОЦЈЕНЕ ОДНОСА ЗАВИСНИХ И НЕЗАВИСНИХ ВАРИЈАБЛИ

У наставку ћемо приказати резултате процјене инклузивности школе на основу информација добијених од наставника разредне наставе, као и резултате процјене односа између академских и социјалних исхода инклузивног образовања код ученика и инклузивности школе.

Такође, у овом дијелу рада биће приказани резултати процјене односа карактеристика наставника с академским и социјалним исходима инклузивног образовања код ученика ТР. У оквиру карактеристика наставника разматрани су: ставови наставника према особама с ометеношћу, самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу, стратегије које наставници примјењују у настави и ставови наставника према инклузивном образовању.

### 4.2.1. Резултати процјене инклузивности школе

У Табели 32 приказани су дескриптивни показатељи процјене инклузивности школе. Вриједност медијане за субскалу Инклузивна настава износи 70,51, а за Инклузивну организацију 56,31. Испитаници имају постигнућа у распону од 67,33 до 78,14 када је ријеч о постигнућу на субскали Инклузивна настава и 46,20 до 63,52 на субскали Инклузивна организација. Добијене вриједности сугеришу да наше школе карактерише умјерен ниво инклузивности, како по питању наставе, тако и организације рада школе. То потврђује и квартилна расподела података гдје видимо да је код инклузивне наставе већина остварених скорова у опсегу од 67,72 до 74,10, док је за инклузивну организацију распон скорова у опсегу од 51,89 до 58,42.

**Табела 32**

#### *Дескриптивни параметри процјене инклузивности школе*

Скала/субскале	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Q1	Q3
Инклузивна настава	70,51	6,38	67,33	78,14	67,72	74,10
Инклузивна организација	56,31	6,53	46,20	63,52	51,89	58,42

Мед. = вриједности медијане, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, Q1 = вриједност првог квартила, Q3 = вриједност трећег квартила

### 4.2.2. Однос између академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР и инклузивности на нивоу школе

4.2.2.1. Резултати процјене академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР у односу на инклузивности школе

У Табели 33 приказани су резултати процјене општих знања ученика у односу на то да ли су њихове школе процјењене као мање или више инклузивне. Анализом резултата уочавамо да постоји статистички значајна разлика у постигнућима ученика инклузивних и неинклузивних одјељења оствареним на тесту за процјену општих знања у односу на субскалу Инклузивна настава (ИОД:  $U = 2512,000$ ,  $Z = -2,456$ ,  $p = 0,004$ ; НИОД:  $U = 2636,000$ ,  $Z = -2,372$ ,  $p = 0,018$ ). Из Табеле 33 видимо да су боље резултате остварили

ученици који похађају школе у којима се примјењује инклузивнија настава. Значајна разлика није добијена у односу на домен Инклузивна организација.

**Табела 33**

*Разлике у постигнућима ученика на тесту општих знања у односу на инклузивност школе*

Скала	Ученици/ одјељење	Инклузивност школе	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p	
PIAT – општа знања	ИОД	Инклузивна настава						2512,500	-2,456	<b>0,014</b>
		-	29,00	12,00	6,00	56,00				
		+	32,50	13,25	9,00	58,00				
		Инклузивна организација								
	-	30,00	12,00	6,00	56,00	2902,500	-1,303	1,193		
	+	33,00	9,50	9,00	58,00					
	НИОД	Инклузивна настава						2636,000	-2,372	<b>0,018</b>
		-	29,50	19,75	9,00	63,00				
+		35,00	16,00	11,00	59,00					
Инклузивна организација										
-	33,00	20,00	11,00	63,00	3248,000	-0,851	0,395			
+	32,00	16,00	9,00	59,00						

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, - мање инклузивне школе, + инклузивније школе, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

Израчунавањем Ман-Витнијевог ранг теста утврђено је да постоји статистички значајна разлика у постигнућима ученика инклузивних одјељења на тесту за процјену математичких знања и субскале Инклузивна настава ( $U = 2350,000$ ,  $Z = -3,000$ ,  $p = 0,003$ ) и Инклузивна организација ( $U = 2693,500$ ,  $Z = -1,999$ ,  $p = 0,046$ ). При томе, боље постигнуће остварују ученици који похађају школе у којима се одвија инклузивнија настава и у којима је организација рада инклузивнија (инклузивна одјељења).

Када је ријеч о постигнућима ученика који похађају неинклузивна одјељења, резултати показују да је добијена значајна разлика у односу на субскалу Инклузивна настава ( $U = 2417,500$ ,  $Z = -3,082$ ,  $p = 0,002$ ). Боље постигнуће уочавамо код ученика у школама гдје је заступљена инклузивнија настава (Мед. = 46,00). Разлике није било у постигнућима на тесту математике и инклузивне организације школе.

**Табела 34**

*Разлике у постигнућима ученика на тесту математике у односу на инклузивност школе*

Скала	Ученици/ Одјељење	Инклузивност школе	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p	
PIAT – математика	ИОД	Инклузивна настава						2350,500	-3,000	<b>0,003</b>
		-	38,00	11,00	18,00	67,00				
		+	45,00	20,25	14,00	66,00				
		Инклузивна организација								
	-	38,00	18,50	15,00	67,00	2693,500	-1,999	<b>0,046</b>		
	+	44,00	17,50	14,00	63,00					
	НИОД	Инклузивна настава						2417,500	-3,082	<b>0,002</b>
		-	41,50	21,25	15,00	69,00				
+	46,00	19,25	20,00	76,00						

		Инклузивна организација						
-		46,00	22,00	15,00	69,00	3253,500	-0,833	0,405
+		44,00	19,00	16,00	76,00			

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, - мање инклузивне школе, + инклузивније школе, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

### 4.2.3. Однос између социјалних исхода инклузивног образовања код ученика TP и инклузивности школе

#### 4.2.3.1. Резултати процјене ставова ученика TP према вршњацима с ометеношћу у односу на инклузивност школе

Анализом резултата из Табеле 35 закључујемо да не постоји статистички значајна разлика у ставовима ученика инклузивних одјељења према њиховим вршњацима с ометеношћу у односу на инклузивност школе посматрано кроз домене Инклузивне наставе и организације. Иако резултати указују на нешто веће скорове ученика у чијим школама се примјењује нешто инклузивнија настава, разлика није статистички значајна.

У неинклузивним одјељењима уочена је статистички значајна разлика по питању ставова ученика према вршњацима с ометеношћу у односу на субскалу Инклузивна организација ( $U = 2757,500$ ,  $Z = -2,409$ ,  $p = 0,016$ ). Ученици који похађају школе с инклузивнијом организацијом рада имају мање позитивне ставове према особама с ометеношћу.

**Табела 35**

*Разлике у ставовима ученика TP према вршњацима с ометеношћу у односу на инклузивност школе*

Скала	Ученици/ Одјељење	Инклузивност школе	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
САТСН	ИОД	Инклузивна настава					2749,000	-1,660	0,097
		-	120,00	28,00	63,00	171,00			
		+	127,00	29,25	84,00	159,00			
		Инклузивна организација					3073,000	-0,733	0,463
		-	126,00	25,50	63,00	171,00			
		+	121,50	30,50	80,00	159,00			
НИОД	ИОД	Инклузивна настава					3344,500	-0,070	0,944
		-	118,50	27,25	78,00	164,00			
		+	120,50	33,50	67,00	168,00			
		Инклузивна организација					2757,500	-2,409	<b>0,016</b>
		-	123,00	25,00	78,00	153,00			
		+	115,00	29,00	67,00	168,00			

САТСН = Чедок Мекмастер скала за процјену ставова према особама с хендикепом, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, - мање инклузивне школе, + инклузивније школе, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.3.2. Резултати процјене ставова ученика *TP* према инклузивном образовању у односу на инклузивност школе

Статистички значајна разлика добијена је када су у питању ставови ученика, инклузивних одјељења, према инклузивном образовању у односу на субскалу Инклузивна настава ( $U = 2563,000$ ,  $Z = -2,285$ ,  $p = 0,022$ ). При томе, позитивније ставове (Мед. = 77,00) проналазимо код ученика из школа у којима се примјењује инклузивнија настава.

Код ученика у неинклузивним одјељењима, ставови ученика према инклузивном образовању се разликују у односу на то колико је школа инклузивна у домену организације ( $U = 2784,000$ ,  $Z = -2,325$ ,  $p = 0,020$ ). У овом случају, позитивније ставове имају ученици из школа с мањом инклузивношћу по питању организације (Табела 36).

**Табела 36**

*Разлике у ставовима ученика *TP* према инклузивном образовању у односу на инклузивност школе*

Скала	Ученици/ одјељење	Инклузивност школе	Мед.	<i>IQR</i>	Мин.	Макс.	Ман- Витни <i>U</i> тест	<i>Z</i>	<i>p</i>	
РАТНС	ИОД	Инклузивна настава					2563,000		-2,285	<b>0,022</b>
		-	74,00	21,50	45,00	116,00				
		+	77,00	28,25	52,00	111,00				
		Инклузивна организација								
	-	74,00	24,00	45,00	116,00	3118,000		-0,584	0,560	
	+	75,00	13,25	51,00	111,00					
	НИОД	Инклузивна настава					2983,500		-1,243	0,214
		-	71,50	19,50	42,00	103,00				
+		74,50	18,25	37,00	105,00					
Инклузивна организација										
-	76,00	20,00	42,00	105,00	2784,000		-2,325	<b>0,020</b>		
+	71,00	17,50	37,00	104,00						

РАТНС = Скала за процјену ставова вршњака према особама с ометеношћу, - мање инклузивне школе, + инклузивније школе, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, *IQR* = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.3.3. Резултати процјене социјалних вјештина код ученика у односу на инклузивност школе

У Табели 37 приказани су резултати процјене социјалних вјештина код ученика у односу на инклузивност школе. Анализом резултата уочавамо да постоји статистички значајна разлика у развијености социјалних вјештина код ученика у инклузивним одјељењима у односу на степен инклузивности наставе ( $U = 2309,000$ ,  $Z = -3,139$ ,  $p = 0,001$ ), док је разлика у односу на степен инклузивности организације школе на граници статистичке значајности ( $U = 2726,000$ ,  $Z = -1,891$ ,  $p = 0,059$ ). Вриједности медијана показују да су социјалне вјештине развијеније код ученика који похађају инклузивније школе, односно школе у којима се реализује инклузивнија настава (Мед. = 137) и у којима је заступљена инклузивнија организација рада (Мед. = 132).

С друге стране, није добијена статистички значајна разлика у погледу развијености социјалних вјештина код ученика у неинклузивним одјељењима (Табела 37).

**Табела 37**

*Разлике у развијености социјалних вјештина код ученика у односу на инклузивност школе*

Скала	Ученици/ одјељење	Инклузивност школе	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман- Витни U тест	Z	p
Социјална компетенција	ИОД	Инклузивна настава					2309,000	-3,139	<b>0,002</b>
		-	126,00	27,00	69,00	154,00			
		+	137,00	32,25	66,00	160,00			
		Инклузивна организација							
	-	127,00	37,50	69,00	160,00	2726,000	-1,891	0,059	
	+	132,00	25,75	66,00	160,00				
	Инклузивна настава								
	-	129,50	19,25	88,00	160,00				
НИОД	+	129,00	19,00	83,00	160,00	3128,500	-0,772	0,440	
	Инклузивна организација								
	-	129,00	20,00	83,00	160,00				
	+	130,00	20,50	93,00	160,00				

- мање инклузивне школе, + инклузивније школе, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.3.4. Резултати процјене проблема у понашању код ученика у односу на инклузивност школе

Увидом у податке приказане у Табели 38 видимо да постоји статистички значајна разлика у испољавању проблема у понашању у односу на степен инклузивности школе у домену организације ( $U = 1872,500$ ,  $Z = -4,811$ ,  $p = 0,000$ ). Добијене вриједности медијана говоре у прилог томе да ученици који похађају школе у којима је заступљена инклузивнија организација испољавају и мање проблема у понашању (инклузивна одјељења). Није било разлике у испољавању проблема у понашању код ученика у односу на субскалу Инклузивна настава.

Другачије резултате проналазимо у неинклузивним одјељењима. Статистички значајна разлика добијена је у испољавању проблема у понашању код ученика у односу на степен инклузивности наставе ( $U = 2368,000$ ,  $Z = -3,259$ ,  $p = 0,001$ ). При томе, ученици испољавају нешто више проблема у понашању (Мед. = 38,50) уколико похађају школе у којима је настава инклузивнија (Табела 38).

**Табела 38**

*Разлике у испољавању проблема у понашању код ученика у односу на инклузивност школе*

Скала	Ученици/ одјељење	Инклузивност школе	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Антисоцијално понашање	ИОД	Инклузивна настава					2750,000	-1,681	0,093
		-	39,00	31,00	32,00	96,00			
		+	36,50	13,25	32,00	125,00			
		Инклузивна организација							
		-	44,00	29,50	32,00	125,00			
		+	32,00	10,25	32,00	125,00			
	НИОД	Инклузивна настава					2368,000	-3,259	<b>0,001</b>
		-	34,50	4,00	32,00	99,00			
		+	38,50	19,00	32,00	77,00			
		Инклузивна организација							
-		35,00	9,00	32,00	99,00				
+		37,00	15,50	32,00	77,00				

- мање инклузивне школе, + инклузивније школе, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.3.5. Резултати процјене учесталости контакта с вршњацима с ометеношћу у односу на инклузивност школе

Резултати презентовани у Табели 39 показују да постоји статистички значајна разлика када је у питању учесталост контакта ученика ТР који похађају инклузивна одјељења с вршњацима с ометеношћу у зависности од тога колико је њихова школа инклузивна у домену наставе ( $U = 2444,000$ ,  $Z = -2,686$ ,  $p = 0,007$ ), али не и организације ( $U = 2800,500$ ,  $Z = -1,643$ ,  $p = 0,100$ ). При томе, већа учесталост контакта забиљежена је код ученика инклузивних одјељења у чијим школама је настава на инклузивнијем нивоу.

Код ученика у неинклузивним одјељењима, степен инклузивности школе није повезан са статистички значајним разликама по питању учесталости контакта с вршњацима с ометеношћу, у односу на оба испитивана домена.

**Табела 39**

*Разлике у учесталости контакта ученика с особама с ометеношћу у односу на инклузивност школе*

Скала	Ученици/ одјељење	Инклузивност школе	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
CDP	ИОД	Инклузивна настава					2444,000	-2,686	<b>0,007</b>
		-	35,00	9,50	21,00	61,00			
		+	39,50	14,00	20,00	86,00			
		Инклузивна организација							
		-	36,00	13,00	20,00	86,00			
		+	39,50	12,25	21,00	65,00			

НИОД	Инклузивна настава					2915,000	-1,466	0,143
	-	29,00	11,25	20,00	61,00			
	+	32,00	11,00	20,00	66,00			
	Инклузивна организација							
-	30,00	12,00	20,00	58,00				
+	31,00	13,00	20,00	66,00				

CDP = Скала за процјену контакта с особама с ометеношћу, - мање инклузивне школе, + инклузивније школе, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.3.6. Резултати процјене булинга код ученика у односу на инклузивност школе

Када је у питању испољавање булинга код ученика у односу на степен инклузивности школе, подаци приказани у Табели 40 показују да постоји статистички значајна разлика када је у питању однос између Инклузивне наставе и субскеале Насилник ( $U = 1685,500$ ,  $Z = -5,350$ ,  $p = 0,000$ ), и то код ученика у инклузивним одјељењима. Анализом резултата закључујемо да су ученици чешће у улози насилника што је школа инклузивнија у домену наставе. Није било разлике приликом утврђивања односа између Инклузивне организације и субскеале Насилник.

С друге стране, није добијена статистички значајна разлика приликом испитивања односа између инклузивности школе, посматране кроз два домена, и субскеале Насилник (неинклузивна одјељења) (Табела 40).

**Табела 40**

*Разлике у постигнућима ученика на субскали Насилник у односу на инклузивност школе*

Скала	Ученици/ Одјељење	Инклузивност школе	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Насилник	ИОД	-	11,00	2,00	10,00	23,00	1685,500	-5,350	<b>0,000</b>
		+	13,00	6,00	10,00	43,00			
	НИОД	Инклузивна организација					3024,500	-0,915	0,360
		-	11,00	4,00	10,00	38,00			
Насилник	ИОД	Инклузивна настава					3003,000	-1,211	0,226
		-	11,00	4,00	10,00	37,00			
	НИОД	Инклузивна организација					3169,500	-1,130	0,259
		-	11,00	6,00	10,00	37,00			
		+	11,00	4,00	10,00	36,00			

- мање инклузивне школе, + инклузивније школе, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

У Табели 41 приказани су резултати процјене односа између инклузивности школе и постигнућа ученика на субскали Жртва. Презентовани подаци показују да је добијена статистички значајна разлика у постигнућима ученика инклузивних одјељења, а у односу на домен Инклузивна настава ( $U = 2331,500$ ,  $Z = -3,091$ ,  $p = 0,002$ ). Ученици се чешће налазе у



улози жртве (Мед. = 15) уколико се у њиховим школама примјењује инклузивнија настава. Инклузивна организација није условила разлику у постигнућима ученика на субскали Жртва.

Код ученика у неинклузивним одјељењима, разлика није добијена ни у односу на Инклузивну наставу, ни Организацију.

**Табела 41**

*Разлике у постигнућима ученика на субскали Жртва у односу на инклузивност школе*

Скала	Ученици/ одјељење	Инклузивност школе	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p	
Жртва	ИОД	Инклузивна настава						2331,500	-3,091	<b>0,002</b>
		-	11,00	6,50	10,00	37,00				
		+	15,00	9,00	10,00	50,00				
		Инклузивна организација								
	НИОД	Инклузивна настава						3040,000	-1,066	0,286
		-	14,00	7,25	10,00	36,00				
		+	14,00	11,00	10,00	50,00				
		Инклузивна организација								
						3355,500	-0,512	0,609		
						3355,500	-0,512	0,609		

- мање инклузивне школе, + инклузивније школе, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

Статистички значајна разлика добијена је када је у питању утврђивање односа између инклузивности школе у домену наставе и постигнућа ученика на субскали Бранилац, код обје групе ученика (ИОД:  $U = 2271,000$ ,  $Z = -3,226$ ,  $p = 0,001$ ; НИОД:  $U = 2665,500$ ,  $Z = -2,277$ ,  $p = 0,023$ ). При томе, ученици чешће преузимају улогу Браниоца уколико је у њиховим школама настава на инклузивнијем нивоу. Разлике није било у постигнућима ученика у односу на Инклузивну организацију школе (Табела 42).

**Табела 42**

*Разлике у постигнућима ученика на субскали Бранилац у односу на инклузивност школе*

Скала	Ученици/ одјељење	Инклузивност школе	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p	
Бранилац	ИОД	Инклузивна настава						2271,500	-3,226	<b>0,001</b>
		-	20,00	12,00	10,00	50,00				
		+	25,50	17,00	10,00	50,00				
		Инклузивна организација								
	НИОД	Инклузивна настава						2665,500	-2,277	<b>0,023</b>
		-	20,00	15,25	10,00	50,00				
		+	25,00	22,00	10,00	50,00				
		Инклузивна организација								
						3088,000	-1,360	0,174		
						3088,000	-1,360	0,174		

- мање инклузивне школе, + инклузивније школе, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.3.7. Резултати процјене климе у одјељењу у односу на инклузивност школе

На основу резултата добијених примјеном Ман-Витнијевог ранг теста пронађено је да нема статистички значајних разлика у погледу постигнућа ученика на субскали Несугласице, а у односу на инклузивност школе коју ученици похађају. Ни инклузивна ораганизација школе, ни инклузивност наставе нису повезане са степеном несугласица код ученика у неинклузивним одјељењима.

Насупрот томе, код ученика инклузивних одјељења пронађена је статистички значајна разлика у погледу степена неслагања међу ученицима (несугласица) у односу на степен инклузивности у домену наставе ( $U = 1024,000$ ,  $Z = -3,005$ ,  $p = 0,000$ ), али не и организације рада школе. Већи степен неслагања показују ученици у школама које су оцијењене као инклузивније када је у питању настава (Табела 43).

**Табела 43**

*Разлике у постигнућима ученика на субскали Несугласице у односу на инклузивност школе*

Скала	Ученици/ одјељење	Инклузивност школе	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Несугласице	ИОД	Инклузивна настава					1024,000	-3,005	<b>0,000</b>
		-	5,00	2,00	5,00	15,00			
		+	11,00	6,00	5,00	15,00			
		Инклузивна организација							
	-	7,00	7,00	5,00	15,00	2921,000	-1,272	0,203	
	+	9,00	6,50	5,00	15,00				
	НИОД	Инклузивна настава					3232,500	-0,441	0,659
		-	9,00	8,00	5,00	15,00			
+		9,00	6,00	5,00	15,00				
Инклузивна организација									
-	9,00	6,00	5,00	15,00	3245,500	-0,872	0,383		
+	9,00	7,00	5,00	15,00					

- мање инклузивне школе, + инклузивније школе, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

У инклузивним одјељењима добијена је статистички значајна разлика када је у питању утврђивање односа између постигнућа ученика на субскали Компетитивност и Инклузивне наставе ( $U = 2381,000$ ,  $Z = -3,005$ ,  $p = 0,003$ ). Већи степен компетитивног понашања (Мед. = 16) показују ученици који похађају школе у којима је присутна инклузивнија настава. Инклузивна организација није домен од значаја за добијање разлике у погледу компетитивности међу ученицима.

Код ученика у неинклузивним одјељењима није уочена статистички значајна разлика у погледу степена компетитивног понашања ученика и инклузивности школе у домену организација рада и наставе (Табела 44).

**Табела 44**

*Разлике у постигнућима ученика на субскали Компетитивност у односу на инклузивност школе*

Скала	Ученици/ одјељење	Инклузивност школе	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Компетитивност	ИОД	Инклузивна настава					2381,000	-3,005	<b>0,003</b>
		-	14,00	6,00	6,00	18,00			
		+	16,00	4,00	6,00	18,00			
		Инклузивна организација							
	НИОД	Инклузивна настава					3233,500	-0,448	0,654
		-	16,00	4,00	6,00	18,00			
		+	16,00	6,00	6,00	18,00			
		Инклузивна организација							
НИОД	Инклузивна настава					3308,500	-0,685	0,493	
	-	16,00	6,00	6,00	18,00				
	+	16,00	4,00	8,00	8,00				
	Инклузивна организација								

- мање инклузивне школе, + инклузивније школе, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

Резултати Ман-Витнијевог ранг теста показују да постоји значајна разлика у нивоу задовољства ученика својим одјељењем у односу на степен инклузивности школе у домену наставе ( $U = 2674,500$ ,  $Z = -1,944$ ,  $p = 0,052$ ). Нешто мањи степен задовољства (Мед. = 21) проналазимо код ученика у инклузивним одјељењима који похађају школе с инклузивнијом наставом. Није било статистички значајне разлике у односу између задовољства ученика својим одјељењем и домена инклузивне наставе.

Није добијена статистички значајна разлика у погледу изражавања степена задовољства ученика у неинклузивним одјељењима, а у односу на посматране аспекте инклузивности школе (Табела 45).

**Табела 45**

*Разлике у постигнућима ученика на субскали Задовољство у односу на инклузивност школе*

Скала	Ученици/ одјељење	Инклузивност школе	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Задовољство	ИОД	Инклузивна настава					2674,000	-1,944	<b>0,052</b>
		-	23,00	6,00	9,00	25,00			
		+	21,00	6,00	9,00	27,00			
		Инклузивна организација							
	НИОД	Инклузивна настава					3140,000	-0,745	0,456
		-	21,00	8,00	11,00	25,00			
		+	21,00	6,00	9,00	27,00			
		Инклузивна организација							

-	21,00	6,00	9,00	25,00	3281,000	-0,756	0,450
+	21,00	4,00	9,00	27,00			

- мање инклузивне школе, + инклузивније школе, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.4. Однос између академских и социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу

##### 4.2.4.1. Резултати процјене ставова наставника према особама с ометеношћу

На основу вриједности медијана учавамо да су ставови наставника према особама с ометеношћу претежно неутрални, с тенденцијом ка благо позитивним ставовима, о чему нам говори квартилна расподела података. На основу ње видимо да половина наставника у инклузивним одјељењима има скорове између 99,50 и 112,50, док се скорови наставника у неинклузивним одјељењима крећу између 83 и 108,50.

Ставови према особама с ометеношћу наставника који у одјељењима имају дјецу са ИО не разликују се значајно од ставова наставника који у одјељењима немају дјецу с ометеношћу ( $U = 25,500$ ,  $Z = -1,327$ ,  $p = 0,185$ ).

**Табела 46**

##### *Резултати процјене ставова наставника према особама с ометеношћу*

Наставници	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Q1	Q3	Ман-Витни U тест	Z	p
ИОД	103,00	13,00	93,00	116,00	99,50	112,50			
НИОД	97,00	25,50	81,00	123,00	83,00	108,50	25,500	-1,327	0,185
Σ	102,50	16,00	81,00	123,00	94,50	110,50			

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.5. Резултати процјене академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР у односу на ставове наставника према ометености

##### 4.2.5.1. Резултати процјене општих знања код ученика ТР у зависности од ставова наставника према ометености

У Табели 47 приказани су резултати процјене општих знања код ученика у зависности од ставова њихових наставника према особама с ометеношћу. Анализом података видимо да статистички значајно боља постигнућа ( $U = 1715,500$ ,  $Z = -4,630$ ,  $p = 0,000$ ) на тесту за процјену општих знања остварују ученици чији наставници имају мање позитивне ставове према особама с ометеношћу и то у оквиру неинклузивних одјељења. С друге стране, нема статистички значајне разлике међу постигнућима ученика инклузивних одјељења односу на ставове њихових наставника.

**Табела 47**

*Разлике у постигнућима на тесту општих знања међу испитиваним групама ученика у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу*

Скала	Ученици	SADP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
PIAT- општа знања	ИОД	-	29,00	13,00	9,00	48,00	2155,000	-1,858	0,063
		+	32,00	14,00	6,00	58,00			
	НИОД	-	36,00	18,00	9,00	63,00	1715,500	-4,630	<b>0,000</b>
		+	26,00	11,75	11,00	47,00			

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, - мање позитивни ставови, + позитивији ставови

#### 4.2.5.2. Резултати процјене знања на тесту математике у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу

Исте резултате уочавамо и када су у питању разлике у резултатима оствареним на тесту за процјену математичких знања и ставова наставника према особама с ометеношћу. Опет, боље постигнуће проналасимо код ученика чији наставници имају мање позитивне ставове (Мед. = 47,00) у односу на ученике чији наставници имају позитивније ставове према особама с ометеношћу (Мед. = 39,00) (неинклузивна одјељења). Није било статистички значајне разлике у знањима из области математике код ученика у инклузивним одјељењима у зависности од тога какве ставове имају њихови наставници према особама с ометеношћу.

**Табела 48**

*Разлике у постигнућима на тесту математике међу испитиваним групама у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу*

Скала	Ученици	SADP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
PIAT – математика	ИОД	-	42,00	16,50	14,00	60,00	2620,500	-0,128	0,898
		+	41,00	19,50	15,00	67,00			
	НИОД	-	47,00	21,50	15,00	76,00	2095,500	-3,339	<b>0,001</b>
		+	39,00	15,00	20,00	61,00			

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, - мање позитивни ставови, + позитивији ставови

#### 4.2.6. Резултати процјене социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу

4.2.6.1. Резултати процјене ставова ученика ТР према вршњацима с ометеношћу у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу

Ставови наставника према особама с ометеношћу нису се показали као статистички значајан фактор за ставове ученика ТР према вршњацима с ометеношћу, у инклузивним одјељењима. На другачије резултате налазимо унутар неинклузивних одјељења ( $U = 2380,000$ ,  $Z = -2,369$ ,  $p = 0,018$ ). Ученици, чији наставници имају мање позитивне ставове према особама с ометеношћу, имају позитивније ставове према вршњацима с ометеношћу (Мед. = 122).

**Табела 49**

*Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу ставова према вршњацима с ометеношћу у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу*

Скала	Ученици	SADP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
SATCN	ИОД	-	119,00	30,50	84,00	171,00	2195,500	-1,706	0,088
		+	127,00	26,25	63,00	159,00			
	НИОД	-	122,00	28,00	73,00	164,00	2380,000	-2,369	<b>0,018</b>
		+	113,00	31,00	67,00	168,00			

SATCN = Чедок Мекмастер скала за процјену ставова према особама с хендикепом, SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови

4.2.6.2. Резултати процјене ставова ученика према инклузивном образовању у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу

Добијене су статистички значајне разлике у ставовима ученика, инклузивних и неинклузивних одјељења, у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу (ИОД:  $t = 2,920$ ,  $df = 161$ ,  $p = 0,004$ ; НИОД:  $t = -2,545$ ,  $df = 166$ ,  $p = 0,012$ ). Тако, ученици имају позитивније ставове према инклузивном образовању уколико њихови наставници имају позитивније ставове према особама с ометеношћу (инклузивна одјељења). Супротни резултати су добијени код ученика који похађају неинклузивна одјељења (Табела 50).

**Табела 50**

*Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу изражавања ставова према инклузивном образовању у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу*

PATHS	SADP	AC	CD	Мин.	Макс.	t	df	p
ИОД	-	72,96	13,06	45,00	103,00	2,920	161	<b>0,004</b>
	+	77,87	14,69	45,00	116,00			
НИОД	-	74,96	14,10	43,00	105,00	-2,545	166	<b>0,012</b>
	+	69,20	13,12	37,00	104,00			

PATHS = Скала за процјену ставова вршњака према особама с ометеношћу, SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, АС = аритметичка средина, СД = стандардна девијација, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови

#### 4.2.6.3. Резултати процјене социјалних вјештина код ученика у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу

Анализом података приказаних у Табели 51 видимо да постоји статистички значајна разлика (инклузивна одјељења:  $U = 1976,500$ ,  $Z = -2,520$ ,  $p = 0,012$ , неинклузивна одјељења:  $U = 2492,500$ ,  $Z = -1,989$ ,  $p = 0,047$ ) у развијености социјалних вјештина код ученика ТР у односу на то какве ставове према особама с ометеношћу имају њихови наставници. У инклузивним одјељењима, вриједности медијана указују на то да развијеније социјалне вјештине (Мед. = 137,00) имају ученици чији наставници имају мање позитивне ставове. Међутим, у неинклузивним одјељењима, вриједности медијана иду у прилог супротне интерпретације добијених резултата. Наиме, развијеније социјалне вјештине (Мед. = 132,00) испољили су ученици чији наставници имају позитивније ставове према особама с ометеношћу.

**Табела 51**

*Разлике у развијености социјалних вјештина међу испитиваним групама ученика у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу*

Скала	Ученици	SADP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Социјална компетенција	ИОД	-	137,00	25,00	78,00	160,00	1976,500	-2,520	<b>0,012</b>
		+	128,00	36,50	66,00	160,00			
	НИОД	-	128,50	19,25	83,00	160,00	2492,500	-1,989	<b>0,047</b>
		+	131,50	21,00	88,00	160,00			

SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови

#### 4.2.6.4. Резултати процјене проблема у понашању код ученика у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу

Резултати којима су утврђиване разлике у испољавању проблема у понашању код ученика ТР у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу, приказани су у Табели 52. На основу  $p$  вриједности видимо да је добијена статистички значајна разлика у испољавању проблема у понашању код ученика у инклузивним ( $U = 1828,000$ ,  $Z = -3,119$ ,  $p = 0,002$ ) и неинклузивним одјељењима ( $U = 2033,008$ ,  $Z = -3,567$ ,  $p = 0,000$ ). Вриједности медијана су значајно више када наставници испољавају позитивне ставове према особама с ометеношћу, што значи да ученици испољавају више проблема у понашању уколико њихови наставници имају позитивније ставове према особама с ометеношћу.

**Табела 52**

*Разлике у испољавању проблема у понашању међу испитиваним групама ученика у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу*

Скала	Ученици	SADP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Антисоцијално понашање	ИОД	-	34,00	9,00	32,00	54,00	1828,000	-3,119	<b>0,002</b>
		+	40,50	31,25	32,00	125,00			
	НИОД	-	35,00	7,00	32,00	99,00	2033,000	-3,567	<b>0,000</b>
		+	43,50	19,25	32,00	77,00			

SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови

#### 4.2.6.5. Резултати процјене учесталости контакта с особама с ометеношћу у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу

Резултати процјене учесталости контакта код ученика ГР с особама с ометеношћу у зависности од ставова наставника према особама с ометеношћу, приказани су у Табели 53. У неинклузивним одјељењима, добијена је статистички значајна разлика у учесталости контакта с особама с ометеношћу у зависности од тога какве ставове имају њихови наставници према особама с ометеношћу ( $U = 2299,000$ ,  $Z = -2,648$ ,  $p = 0,008$ ). Већа учесталост контакта (Мед. = 32,00) забиљежена је код ученика чији наставници имају мање позитивне ставове. Насупрот томе, код ученика у инклузивним одјељењима није потврђена статистички значајна разлика у учесталости контакта у односу на то да ли наставници испољавају више или мање позитивне ставове према особама с ометеношћу.

**Табела 53**

*Разлике у учесталости контакта с особама с ометеношћу између испитиваних група ученика у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу*

Скала	Ученици	SADP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
CDP	ИОД	-	37,00	14,00	21,00	65,00	2302,000	-1,312	0,190
		+	38,00	12,00	20,00	86,00			
	НИОД	-	32,00	13,00	20,00	66,00	2299,000	-2,648	<b>0,008</b>
		+	27,00	10,00	20,00	61,00			

CDP = Скала за процјену контакта с особама с ометеношћу, SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови



4.2.6.6. Резултати процјене булинга код ученика у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу

Сумирајући резултате презентоване у Табели 54 долазимо до закључка да су ставови наставника према особама с ометеношћу у статистички значајном односу с учесталосту булинга искључиво када су у питању постигнућа ученика остварена на субскали Бранилац (ИОД:  $U = 1791,500$ ,  $Z = -3,208$ ,  $p = 0,001$ ). На основу вриједности медијана видимо да ученици чешће преузимају улогу браниоца што су ставови наставника према особама с ометеношћу позитивнији. Када су у питању остале улоге (насилник и жртва) нису добијене статистички значајне разлике.

**Табела 54**

*Разлике у нивоу булинга међу испитиваним групама ученика у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу*

Скала/ субскале	Ученици	SADP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Насилник	ИОД	-	12,00	4,50	10,00	23,00	2566,000	-0,338	0,735
		+	12,00	5,00	10,00	43,00			
	НИОД	-	12,00	5,00	10,00	37,00	2705,000	-1,302	0,193
		+	11,00	4,00	10,00	36,00			
Жртва	ИОД	-	14,00	6,50	10,00	45,00	2543,500	-0,418	0,676
		+	13,00	9,25	10,00	50,00			
	НИОД	-	14,00	9,25	10,00	44,00	2957,000	-0,414	0,679
		+	14,00	10,00	10,00	50,00			
Бранилац	ИОД	-	19,00	9,00	10,00	37,00	1791,500	-3,208	<b>0,001</b>
		+	24,00	17,25	10,00	50,00			
	НИОД	-	24,00	16,25	10,00	50,00	2625,000	-1,540	0,124
		+	19,50	20,00	10,00	50,00			

SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови

4.2.6.7. Резултати процјене климе у одјељењу у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу

Када је у питању клима у одјељењу, није добијена статистички значајна разлика у резултатима постигнутим на субскали Несугласице и Компетитивност у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу. Изузетак представљају разлике на субскали Задовољство, које су статистички значајне (ИОД:  $U = 1963,000$ ,  $Z = -2,613$ ,  $p = 0,009$ ;  $U = 2378,500$ ,  $Z = -2,411$ ,  $p = 0,016$ ). Више скорове на овој субскали (Мед. = 23,00) имају ученици чији наставници испољавају позитивније ставове према особама с ометеношћу, што би значило да ти ученици испољавају већи степен задовољства својим одјељењем и односима који владају унутар њега.

**Табела 55**

*Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу климе у одјељењу, а у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу*

Скала/субскеале	Ученици	SADP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Несугласице	ИОД	-	7,00	8,00	5,00	15,00	2543,500	-0,425	0,671
		+	8,00	8,00	5,00	15,00			
	НИОД	-	10,00	6,00	5,00	15,00	2708,500	-1,276	0,202
		+	9,00	8,00	5,00	15,00			
Компетитивност	ИОД	-	16,00	4,00	8,00	18,00	2497,000	-0,609	0,543
		+	16,00	6,00	6,00	18,00			
	НИОД	-	16,00	4,00	6,00	18,00	2975,000	-0,364	0,716
		+	16,00	6,00	6,00	18,00			
Задовољство	ИОД	-	21,00	6,00	9,00	25,00	1963,000	-2,613	<b>0,009</b>
		+	23,00	6,00	9,00	27,00			
	НИОД	-	21,00	6,50	9,00	27,00	2378,500	-2,411	<b>0,016</b>
		+	23,00	6,00	9,00	25,00			

SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови

#### **4.2.7. Однос између академских и социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и самоефикасности наставника за рад у инклузивном одјељењу**

##### **4.2.7.1. Резултати процјене самоефикасности наставника за рад у инклузивном окружењу**

На основу дескриптивних података приказаних у Табели 56 уочавамо да наставници, оба подузорка, процјењују сопствену самоефикасност вишом у доменама остваривања сарадње и управљања понашањем, него у домену извођења наставе у инклузивном окружењу.

У циљу утврђивања разлике у погледу самоефикасности наставника за рад у инклузивном окружењу у односу на то да ли наставници изводе наставу у одјељењима у којима је присутан ученик са ИО или оваквих ученика нема, примијењен је Ман-Витнијев ранг тест. Вриједности U статистика говоре да не постоје статистички значајне разлике у погледу перципиране самоефикасности ни у једном од испитиваних домена (Табела 56).

**Табела 56**

*Резултати процјене самеефикасности наставника за рад у инклузивном окружењу у односу на то да ли наставу изводе у инклузивним или неинклузивним одјељењима*

Скала	Наставници	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Q1	Q3	Ман-Витни U тест	Z	p
ТЕП-СИН	ИОД	25,00	3,50	22,00	30,00	23,00	26,50	29,000	-1,035	0,301
	НИОД	24,00	3,50	19,00	27,00	22,00	25,50			
	Σ	24,00	4,00	9,00	30,00	22,00	26,00			
ТЕП-СС	ИОД	31,00	4,00	27,00	36,00	28,00	32,00	26,500	-1,256	0,209
	НИОД	29,00	2,00	21,00	31,00	27,50	29,50			
	Σ	29,00	3,00	21,00	36,00	28,00	31,00			
ТЕП-СУП	ИОД	29,00	4,00	27,00	34,00	28,50	32,50	38,500	-0,180	0,857
	НИОД	29,00	3,00	27,00	35,00	28,50	31,50			
	Σ	29,00	3,25	27,00	35,00	28,75	32,00			

ТЕП = Скала самеефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самеефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самеефикасност у сарадњи, СУП = Самеефикасност у управљању понашањем, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### **4.2.8. Однос између академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР и самеефикасности наставника за рад у инклузивном окружењу**

4.2.8.1. Резултати процјене општих знања ученика у односу на самеефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу

У Табели 57 приказани су резултати процјене општих знања ученика у инклузивним одјељењима, а у односу на самопроцјену наставника о њиховој ефикасности за рад унутар инклузивних одјељења. Резултати показују да постоји статистички значајна разлика у резултатима ученика постигнутим на тесту за процјену општих знања и субскеале Ефикасност у извођењу инклузивне наставе ( $U = 1508,500$ ,  $Z = -3,541$ ,  $p = 0,000$ ) и Ефикасност у сарадњи ( $U = 2616,500$ ,  $Z = -2,257$ ,  $p = 0,024$ ). Добијене вриједности медијана сугеришу да боља постигнућа имају ученици чији наставници показују већи степен ефикасности у извођењу инклузивне наставе (Мед. = 32,00) и сарадње (Мед. = 32,00). Разлике није било у постигнућима ученика у односу на самеефикасност наставника у домену управљања понашањем ( $U = 2012,000$ ,  $Z = -0,922$ ,  $p = 0,356$ ).

У неинклузивним одјељењима, постоји статистички значајна разлика у резултатима ученика оствареним на тесту општих знања у односу на субскалу Ефикасност у сарадњи ( $U = 2847,500$ ,  $Z = -2,124$ ,  $p = 0,034$ ) и Ефикасност у управљању понашањем ( $U = 1899,000$ ,  $Z = -2,166$ ,  $p = 0,030$ ). Значајно лошије постигнуће (Мед. = 32,00) остварују ученици чији наставници сматрају да имају више компетенције за остваривање сарадње у инклузивном

окружењу. С друге стране, ученици неинклузивних одјелења чији наставници сматрају да би боље управљали понашањем у инклузивном окружењу имају значајно више скорове на тесту општих знања (Мед. = 34,50).

**Табела 57**

*Разлике у постигнућима на тесту општих знања у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу*

Скала	Ученици/ Одјелење	TEIP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
PIAT – општа знања	ИОД	СИН					1508,500	-3,541	<b>0,000</b>
		-	28,00	13,00	9,00	38,00			
		+	32,00	14,00	6,00	58,00	2616,500	-2,257	<b>0,024</b>
		СС							
		-	29,00	11,00	6,00	56,00			
		+	32,00	14,50	10,00	58,00	2012,000	-0,922	0,356
	СУП								
	НИОД	-	32,00	18,00	9,00	55,00	2788,000	-1,703	0,089
		+	32,50	18,00	9,00	59,00			
		СС					2847,500	-2,124	<b>0,034</b>
		-	34,00	17,00	13,00	63,00			
		+	32,00	20,00	9,00	59,00	1899,000	-2,166	<b>0,030</b>
СУП									
-	28,00	11,00	13,00	49,00					
+	34,50	19,25	9,00	63,00					

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, TEIP = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, - мања самоефикасност, + виша самоефикасност, ИОД = инклузивна одјелења, НИОД = неинклузивна одјелења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.8.2. Резултати процјене знања из области *математике* и самоефикасности наставника за рад у инклузивном окружењу

Ман-Витни тест кориштен је и за утврђивање разлике у постигнућима ученика на тесту за процјену знања из области математике у односу на самопроцјену ефикасности наставника за рад у инклузивном одјелењу. Ученици инклузивних одјелења чији наставници имају вишу самоефикасност у погледу извођења наставе ( $U = 1245,000$ ,  $Z = -4,566$ ,  $p = 0,000$ ) и сарадње ( $U = 2282,500$ ,  $Z = -3,370$ ,  $p = 0,001$ ) у инклузивном окружењу имају значајно боље резултате на тесту математике, од ученика чији наставници имају мање самопоуздања у овом погледу. Постигнуће ученика инклузивних одјелења се не разликује у односу на то да ли њихови наставници осјећају већу или мању самоефикасност за управљање понашањем у инклузивном окружењу ( $U = 2135,000$ ,  $Z = -0,425$ ,  $p = 0,671$ ).

У неинклузивним одјелењима, ученици чији наставници сопствену ефикасност за извођење наставе у инклузивном окружењу сматрају вишом имају значајно нижа постигнућа из математике ( $U = 2673,000$ ,  $Z = -2,080$ ,  $p = 0,038$ ). Насупрот томе, ученици чији су наставници самоефикаснији у домену управљања понашањем имају значајно виша

постигнућа на тесту математике ( $U = 1457,000$ ,  $Z = -3,843$ ,  $p = 0,000$ ). Самоефикасност у погледу сарадње се није показала као значајан фактор за успјех из математике.

**Табела 58**

*Разлике у постигнућима на тесту математике међу испитиваним групама у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу*

Скала	Ученици/ Одјељење	TEIP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
PIAT – математика	ИОД	СИН					1245,000	-4,566	<b>0,000</b>
		-	35,00	7,00	14,00	53,00			
		+	45,00	19,50	15,00	67,00	2282,500	-3,370	<b>0,001</b>
		СС							
		-	38,00	10,25	14,00	67,00			
		+	46,00	19,00	15,00	66,00	2135,000	-0,425	0,671
	СУП								
	НИОД	-	43,00	11,75	14,00	66,00	2673,000	-2,080	<b>0,038</b>
		+	39,50	16,00	15,00	67,00			
		СИН					3042,000	-1,506	0,132
		-	47,00	25,00	20,00	69,00			
		+	44,00	19,00	15,00	76,00	1457,000	-3,843	<b>0,000</b>
СС									
-	46,00	22,00	20,00	69,00					
+	44,00	19,00	15,00	76,00	1457,000	-3,843	<b>0,000</b>		
СУП									
-	36,50	14,25	20,00	54,00					
+	47,00	21,25	15,00	76,00					

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, TEIP = Скала самефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, - мања самоефикасност, + виша самоефикасност, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.9. Однос између социјалних исхода инклузивног образовања код ученика TP и самоефикасности наставника за рад у инклузивном окружењу

4.2.9.1. Резултати процјене ставова ученика TP према вршњацима с ометеношћу у односу на ефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу

Разлике у ставовима ученика TP према вршњацима с ометеношћу у односу на самопроцјену наставника о њиховој ефикасности за рад у инклузивном окружењу, приказане су у Табели 59. У инклузивним одјељењима добијена је статистички значајна разлика ( $U = 2384,000$ ,  $Z = -3,031$ ,  $p = 0,002$ ) у ставовима ученика према вршњацима с ометеношћу у односу на самоперципирани степен ефикасности наставника по питању остваривања сарадње у инклузивном окружењу. И у овом погледу позитивнији ставови (Мед. = 130,00) су забиљежени код ученика чији наставници вјерују да би ефикасније сарађивали с другим стручњацима или родитељима. Ставови испитаника према вршњацима с ометеношћу нису се

разликовали у односу на то да ли њихови наставници имају виши или нижи ниво самоефикасности за извођење наставе и управљање понашањем у инклузивном окружењу.

Када је ријеч о резултатима оствареним у неинклузивним одјељењима, нису пронађене статистички значајне разлике приликом утврђивања односа између ставова ученика према вршњацима с ометеношћу и различитих аспеката самоефикасности наставника за рад у инклузивном окружењу (Табела 59).

**Табела 59**

*Разлике у погледу изражавања ставова према вршњацима с ометеношћу у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу*

Скала	Ученици/ одјељење	TEIP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p			
САТСН	ИОД	СИН					2030,000	-1,510	0,131			
		-	123,00	19,50	63,00	146,00						
		+	125,00	30,00	80,00	171,00						
		СС										
		-	120,00	25,25	63,00	151,00						
		+	130,00	31,00	84,00	171,00						
	НИОД	СУП					1981,500	-1,045	0,296			
		-	123,00	21,00	87,00	159,00						
		+	126,50	30,00	63,00	171,00						
		СИН								2827,500	-1,157	0,116
		-	125,00	33,00	81,00	158,00						
		+	116,00	27,50	67,00	168,00						
СС					3094,500	-1,338	0,181					
-	122,00	30,00	78,00	158,00								
+	116,00	27,50	67,00	168,00								
СУП								2311,00	-0,603	0,547		
-	117,00	31,75	81,00	158,00								
+	120,50	30,25	67,00	168,00								

САТСН = Чедок Мекмастер скала за процјену ставова према особама с хендикепом, ТЕИР = Скала ефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, - мања самоефикасност, + виша самоефикасност, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

4.2.9.2. Резултати процјене ставова ученика *ТР* према инклузивном образовању у односу на ефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу

Анализом података из Табеле 60 уочавамо да се ставови ученика према инклузивном образовању не разликују у односу на различите аспекте самоефикасности њихових наставника за рад у инклузивном окружењу. Једини изузетак представљају ставови ученика у неинклузивним одјељењима који имају значајно боље ставове према инклузивном образовању ( $U = 2779,500$ ,  $Z = -2,343$ ,  $p = 0,019$ ) ако похађају одјељења у којима наставници саопштавају мању самоефикасност за сарадњу у инклузивном процесу.

Табела 60

Разлике у ставовима испитиваних група ученика према инклузивном образовању у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу

Скала	Ученици/ Одјељење	TEIP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
PATHS	ИОД	СИН					2173,500	-0,951	0,341
		-	75,00	19,00	49,00	101,00			
		+	75,50	18,75	45,00	116,00	3199,000	-0,313	0,745
		СС							
		-	75,50	18,25	45,00	116,00			
		+	75,00	19,50	45,00	111,00	2131,000	-0,441	0,659
	СУП								
	-	73,00	24,00	52,00	103,00				
	+	76,50	18,00	45,00	116,00	3094,000	-0,700	0,484	
	СИН								
	НИОД	-	75,00	22,00	37,00	104,00			
		+	72,00	18,00	42,00	105,00	2778,500	-2,343	<b>0,019</b>
СС									
-		77,00	22,00	37,00	105,00				
+		70,00	17,00	42,00	103,00	2318,000	-0,576	0,564	
СУП									
-	76,00	24,25	37,00	105,00					
+	72,50	18,00	42,00	103,00					

PATHS = Скала за процјену ставова вршњака према особама с ометеношћу, TEIP = Скала ефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, - мања ефикасност, + виша ефикасност, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.9.3. Резултати процјене социјалних вјештина код ученика у односу на ефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу

Резултати Ман-Витнијевог ранг теста показују да постоји статистички значајна разлика у погледу развијености социјалних вјештина ученика у инклузивним одјељењима и степена самоефикасности наставника за рад у инклузивном окружењу. Развијеније социјалне вјештине имају ученици чији су наставници самоефикаснији у погледу извођења инклузивније наставе ( $U = 1580,500$ ,  $Z = -3,260$ ,  $p = 0,001$ ) и остваривања одговарајуће сарадње ( $U = 2215,000$ ,  $Z = -3,595$ ,  $p = 0,000$ ). Изузетак је однос са самоефикасношћу наставника у погледу управљања понашањем. Социјалне вјештине ученика чији наставници имају већу самоефикасност нису значајно боље од ученика чији наставници имају нижу перцепцију сопствене компетенције за управљање понашањем у инклузивном одјељењу ( $U = 2149,000$ ,  $Z = -0,368$ ,  $p = 0,713$ ).

Код ученика који похађају одјељења у којима нема ученика с ометеношћу, није било статистички значајне разлике у развијености социјалних вјештина у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу (Табела 61).

**Табела 61**

*Разлике у развијености социјалних вјештина код испитиваних група ученика у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу*

Скала	Ученици/ Одјељење	TEIP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Социјална компетенција	ИОД	СИН					1580,500	-3,260	<b>0,001</b>
		-	122,00	18,00	77,00	147,00			
		+	136,50	36,75	66,00	160,00			
		СС					2215,000	-3,595	<b>0,000</b>
		-	125,00	25,00	69,00	154,00			
		+	140,00	37,00	66,00	160,00			
	СУП					2149,000	-0,368	0,713	
	-	129,00	25,00	69,00	158,00				
	+	130,00	35,75	66,00	160,00				
	НИОД	СИН					3207,000	-0,329	0,742
		-	130,00	17,00	83,00	160,00			
		+	129,00	23,00	87,00	160,00			
СС					3462,500	-0,168	0,866		
-		130,00	18,00	83,00				160,00	
+		129,00	24,00	88,00	160,00				
СУП					2464,000	-0,023	0,982		
-	129,50	16,50	87,00	153,00					
+	129,00	21,50	83,00	160,00					

TEIP = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, - мања самоефикасност, + виша самоефикасност, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.9.4. Резултати процјене проблема у понашању код ученика и самоефикасности наставника за рад у инклузивном окружењу

Уколико погледамо резултате процјене проблема у понашању код ученика у инклузивним одјељењима у зависности од степена самоефикасности њихових наставника за рад унутар таквих одјељења, видимо да мање проблема у понашању показују ученици чији наставници сматрају да су припремљенији за такву врсту рада. Мање проблема у понашању имају ученици чији су наставници самоефикаснији у домену извођења инклузивне наставе ( $U = 991,500$ ,  $Z = -5,638$ ,  $p = 0,000$ ), али и сарадњи са стручњацима и родитељима ( $U = 2378,000$ ,  $Z = -3,099$ ,  $p = 0,002$ ). Као и у случају развијености социјалних вјештина, самоефикасност наставника у управљању понашањем није статистички значајно повезана с испољавањем проблема у понашању код ученика.

С друге стране, у одјељењима у којима нема ученика с ометеношћу, ниво самоефикасности наставника ни у извођењу наставе, ни у сарадњи, није значајно повезан с испољавањем проблема у понашању код ученика. Ипак, у овим одјељењима ученици чији наставници вјерују да су компетентнији за управљање понашањем у инклузивном окружењу имају мање проблема у понашању, од ученика чији су наставници мање самоувјерени по овом питању ( $U = 1577,500$ ,  $Z = -3,402$ ,  $p = 0,001$ ).



**Табела 62**

*Разлике у испољавању проблема у понашању међу испитиваним групама ученика у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу*

Скала	Ученици/ Одјељење	TEIP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Антисоцијално понашање	ИОД	СИН					991,500	-5,638	<b>0,000</b>
		-	54,00	31,00	34,00	96,00			
		+	34,00	12,75	32,00	125,00			
		СС					2378,000	-3,099	<b>0,002</b>
		-	41,50	25,25	32,00	96,00			
		+	34,00	13,50	32,00	125,00			
	СУП					2166,500	-0,302	0,763	
	-	39,00	10,00	32,00	96,00				
	+	37,50	24,75	32,00	125,00				
	НИОД	СИН					2793,000	-1,695	0,090
		-	35,00	8,00	32,00	70,00			
		+	37,00	17,50	32,00	99,00			
СС					3375,000	-0,449	0,653		
-		36,00	11,00	32,00				70,00	
+		36,00	14,00	32,00	99,00				
СУП					1577,500	-3,402	<b>0,001</b>		
-	42,50	16,50	32,00	70,00					
+	35,00	8,00	32,00	99,00					

TEIP = Скала ефикасности наставника за инклузивну праксу, - мања ефикасност, + виша ефикасност, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.9.5. Резултати процјене учесталости контакта с вршњацима с ометеношћу и самоефикасности наставника за рад у инклузивном окружењу

Подаци приказани у Табели 63 показују да се контакт ученика ТР с особама с ометеношћу, у оквиру инклузивних одјељења, значајно разликује у односу на самоефикасност њихових наставника за сарадњу с другим стручњацима и родитељима ( $U = 2671,500$ ,  $Z = -2,073$ ,  $p = 0,038$ ). Већу учесталост контакта налазимо у одјељењима наставника који сматрају да су боље припремљени за сарадњу (Мед. = 39,00). Самоефикасност наставника за извођење инклузивне наставе и управљање понашањем нису у значајном односу с учесталошћу контакта ученика ТР с особама с ометеношћу.

За разлику од инклузивних, у неинклузивним одјељењима ниједан аспект самоефикасности наставника није статистички значајно повезан с учесталошћу контакта ученика с особама које имају ометеност.

**Табела 63**

*Разлике у учесталости контакта с особама с ометеношћу у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу*

Скала	Ученици/ Одјељење	TEIP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
CDP	ИОД	СИН					2107,500	-1,209	0,227
		-	35,00	16,00	21,00	65,00			
		+	38,00	10,00	20,00	86,00			
		СС					2671,500	-2,073	<b>0,038</b>
		-	35,00	10,00	21,00	65,00			
		+	39,00	13,00	20,00	86,00			
	СУП					2191,500	-0,196	0,844	
	-	35,00	15,00	21,00	86,00				
	+	37,00	11,00	20,00	62,00				
	НИОД	СИН					3046,000	0,858	0,391
		-	29,00	12,00	20,00	61,00			
		+	31,00	11,50	20,00	66,00			
СС					3190,000	-1,035	0,300		
-		29,00	12,00	20,00				61,00	
+		31,00	13,00	20,00	66,00				
СУП					2120,500	-1,326	0,185		
-	27,50	11,50	20,00	61,00					
+	31,00	12,25	20,00	66,00					

CDP = Скала за процјену контакта с особама с ометеношћу, TEIP = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, - мања самоефикасност, + виша самоефикасност, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.9.6. Резултати процјене булинга код ученика у односу на ефикасности наставника за рад у инклузивном одјељењу

У Табели 64 приказане су разлике у резултатима ученика на субскали Насилник у односу на постигнуће наставника на TEIP скали. У инклузивним одјељењима ученици су значајно чешће у улози насилника уколико наставници показују већу самоефикасност за извођење наставе ( $U = 1518,500$ ,  $Z = -3,578$ ,  $p = 0,000$ ) и сарадњу у инклузивном окружењу ( $U = 1803,500$ ,  $Z = -5,077$ ,  $p = 0,000$ ). Самопроцјењена ефикасност наставника за управљање понашањем није у значајној вези с учесталошћу улоге насилника.

У неинклузивним одјељењима наилазимо на другачије резултате. Једино самоефикасност за сарадњу наставника успоставља значајан однос с учесталошћу улоге насилника код ученика ( $U = 2883,500$ ,  $Z = -2,065$ ,  $p = 0,039$ ) и то у супротом смјеру од оног који је препознат у инклузивним одјељењима. Ученици којима наставу изводе наставници с вишим осећајем самоефикасности за сарадњу значајно рјеђе се налазе у улози насилника.

**Табела 64**

*Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на субскали Насилник у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу*

Скала	Ученици/ одјељење	TEIP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Насилник	ИОД	СИН					1518,500	-3,578	<b>0,000</b>
		-	11,00	2,00	10,00	17,00			
		+	12,00	6,00	10,00	43,00			
		СС					1803,500	-5,077	<b>0,000</b>
		-	11,00	2,00	10,00	20,00			
		+	13,00	6,00	10,00	43,00			
	СУП					1845,500	-1,630	0,103	
	-	13,00	7,00	10,00	38,00				
	+	11,00	4,00	10,00	43,00				
	НИОД	СИН					3008,000	-1,008	0,313
		-	12,00	6,00	10,00	37,00			
		+	11,00	4,00	10,00	36,00			
СС					2883,000	-2,065	<b>0,039</b>		
-		12,00	6,00	10,00				37,00	
+		11,00	4,00	10,00	36,00				
СУП					2412,000	-0,226	0,821		
-	11,00	6,00	10,00	32,00					
+	11,00	4,00	10,00	37,00					

TEIP = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, - мања ефикасност, + виша ефикасност, ИО = инклузивна одјељења, НИО = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

Глобално, резултати у Табели 65 говоре да самоефикасност наставника за инклузивну праксу није повезана с учесталости преузимања улоге жртве од стране ученика, како у инклузивним, тако и у неинклузивним одјељењима. Једини изузетак је самоефикасност наставника за сарадњу с другим стручњацима и родитељима у инклузивним одјељењима. Ученици се значајно чешће налазе у улози жртве уколико њихови наставници имају виши ниво самоефикасности у овом домену (U = 2612,000, Z = -2,292, p = 0,022).

**Табела 65**

*Разлике у постигнућима испитиваних група ученика остварених на субскали Жртва у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу*

Скала	Ученици/ Одјељење	TEIP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Жртва	ИОД	СИН					2135,500	-1,110	0,267
		-	15,00	8,00	10,00	45,00			
		+	13,00	8,75	10,00	50,00			
		СС					2612,000	-2,292	<b>0,022</b>
		-	12,00	6,00	10,00	45,00			
		+	14,00	9,50	10,00	50,00			
	СУП					2153,500	-0,353	0,724	
	-	15,00	7,00	10,00	46,00				

		+	13,00	9,75	10,00	50,00				
			СИН							
		-	14,00	10,00	10,00	50,00	3115,500	-0,634	0,526	
		+	14,00	9,00	10,00	44,00				
	НИОД		СС							
		-	14,00	10,00	10,00	50,00	3350,500	-0,528	0,597	
		+	14,00	9,50	10,00	44,00				
			СУП							
		-	14,00	11,25	10,00	50,00	2361,500	-0,414	0,679	
		+	14,00	9,00	10,00	44,00				

TEIP = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, - мања самоефикасност, + виша самоефикасност, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

Идентични резултати, као код улоге жртве, добијени су испитивањем односа самоефикасности наставника за инклузивну праксу и улоге браниоца (Табела 66). Значајан однос пронађен је само између самоефикасности наставника за сарадњу у инклузивном окружењу и спремности ученика да преузимају улогу браниоца, и то само у инклузивним одјељењима. Ученици су спремнији да преузимају заштитничку улогу, или улогу браниоца, уколико наставници у њиховим одјељењима имају виши осјећај самоефикасности када је у питању сарадња у инклузивном окружењу ( $U = 2375,500$ ,  $Z = -3,061$ ,  $p = 0,002$ ).

**Табела 66**

*Разлике међу испитиваним групама у погледу постигнућа на субакали Бранилац у односу на самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу*

Скала	Ученици/ Одјељење	TEIP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p	
			СИН							
		-	23,00	11,00	10,00	46,00	2263,000	-0,603	0,546	
		+	22,00	16,00	10,00	50,00				
	ИОД		СС							
		-	20,00	11,25	10,00	50,00	2375,500	-3,061	<b>0,002</b>	
		+	26,00	16,50	10,00	50,00				
			СУП							
		-	26,00	18,00	10,00	50,00	2094,500	-0,589	0,556	
		+	22,00	13,75	10,00	50,00				
Бранилац	ИОД		СИН							
		-	24,00	20,00	10,00	50,00	2970,500	-1,105	0,269	
		+	22,00	17,50	10,00	50,00				
			СС							
	-	24,00	20,00	10,00	50,00	3180,500	-1,066	0,287		
	+	22,00	17,50	10,00	50,00					
	НИОД		СУП							
		-	26,00	24,25	10,00	50,00	2452,500	-0,066	0,947	
+		23,00	17,00	10,00	50,00					

TEIP = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, - мања самоефикасност, + виша самоефикасност, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.9.7. Однос између климе у одјељењу и самоефикасности наставника за рад у инклузивном одјељењу

У оквиру инклузивних одјељења значајно већи степен неслагања или неусгласица забиљежен је код ученика чији наставници се осећају компетентнијим за сарадњу с другим стручњацима и родитељима ( $U = 1457,000$ ,  $Z = -6,278$ ,  $p = 0,000$ ). Супротно томе, у одјељењима где наставници вјерују да су успешнији у управљању понашањем ученици саопштавају да је мање несугласица ( $U = 1740,500$ ,  $Z = -2,071$ ,  $p = 0,038$ ).

Однос самоефикасности за извођење инклузивне наставе с учесталошћу несугласица у одјељењу има граничне вредности ( $p = 0,056$ ) и сугерише да би се на већем узорку можда добила веза која указује да у одјељењима чији наставници верују да су успешнији у извођењу инклузивне наставе постоји више несугласица.

У неинклузивним одјељењима, већа самоефикасност наставника у доменима извођења инклузивне наставе и сарадње доводи до мањег степена неслагања међу ученицима ( $U = 2568,500$ ,  $Z = -2,461$ ,  $p = 0,014$ ;  $U = 2469,000$ ,  $Z = -3,380$ ,  $p = 0,001$ ).

**Табела 67**

*Разлике међу испитиваним групама ученика у погледу постигнућа на субскали Несугласице у односу на ефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу*

Скала	Ученици/ Одјељење	TEIP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Несугласице	ИОД	СИН					1938,500	-1,913	0,056
		-	7,00	6,00	5,00	15,00			
		+	9,00	8,00	5,00	15,00			
		СС					1457,000	-6,278	<b>0,000</b>
		-	5,00	6,00	5,00	15,00			
		+	11,00	6,00	5,00	15,00			
	СУП					1740,500	-2,071	<b>0,038</b>	
	-	9,00	6,00	5,00	15,00				
	+	7,00	6,00	5,00	15,00				
	НИОД	СИН					2568,500	-2,461	<b>0,014</b>
		-	11,00	6,00	5,00	15,00			
		+	9,00	6,00	5,00	15,00			
СС					2469,000	-3,380	<b>0,001</b>		
-		11,00	6,00	5,00				15,00	
+		9,00	6,00	5,00	15,00				
СУП					2285,000	-0,713	0,476		
-	9,00	6,00	5,00	15,00					
+	9,00	8,00	5,00	15,00					

TEIP = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, - мања самоефикасност, + виша самоефикасност, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

Резултати презентовани у Табели 68 показују да постоји статистички значајна веза између компетитивности међу ученицима инклузивних одјељења и њихове самоефикасности. Међутим, смјер те везе се разликује у различитим доменима

самоефикасности. Већи степен компетитивности повезан је с перцепцијом веће самоефикасности наставника у успостављању сарадничких односа. Насупрот томе, што су наставници мање увјерени у своје способности извођења инклузивне наставе и управљања понашањем, то је код ученика, у већој мјери, развијен такмичарски дух.

У неинклузивним одјељењима ниједан домен самоефикасности наставника није био значајно повезан с компетитивним понашањем ученика.

**Табела 68**

*Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на субскали Компетитивност у односу на ефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу*

Скала	Ученици/ одјељење	TEIP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Компетитивност	ИОД	СИН					1883,500	-2,158	<b>0,031</b>
		-	18,00	4,00	8,00	18,00			
		+	16,00	6,00	6,00	18,00			
		СС					2675,500	-2,136	<b>0,033</b>
		-	14,00	2,00	6,00	18,00			
		+	16,00	6,00	6,00	18,00			
	СУП					1469,500	-3,232	<b>0,001</b>	
	-	18,00	4,00	8,00	18,00				
	+	16,00	6,00	6,00	18,00				
	НИОД	СИН					3208,500	-0,338	0,735
		-	16,00	4,00	6,00	18,00			
		+	16,00	6,00	6,00	18,00			
СС					3133,000	-1,266	0,205		
-		16,00	4,00	6,00				18,00	
+		16,00	6,00	6,00	18,00				
СУП					2346,500	-0,488	0,626		
-	16,00	4,00	10,00	18,00					
+	16,00	6,00	6,00	18,00					

TEIP = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, - мања самоефикасност, + виша самоефикасност, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

Анализирајући податке из Табеле 69 закључујемо да у инклузивним одјељењима не постоји статистички значајна разлика у нивоу задовољства ученика својим одјељењем у односу на испитиване аспекте самоефикасности наставника за инклузивну праксу.

У одјељењима у којима нема ученика с ометеношћу, постоји статистички значајна разлика у погледу задовољства ученика својим одјељењем у односу на самоефикасност наставника за извођење инклузивне наставе ( $U = 2506,500$ ,  $Z = -2,663$ ,  $p = 0,008$ ) и сарадњу с другим актерима инклузивног процеса ( $U = 2537,500$ ,  $Z = -3,154$ ,  $p = 0,002$ ). Вриједности медијана говоре да су ученици задовољнији својим одјељењем (Мед. = 23,00) ако њихови наставници припадају групи самоефикаснијих у погледу остваривања сарадње с другим људима. Будући да су вриједности медијана исте када је у питању постигнуће ученика на субскали Задовољство, а у односу на самоефикасност наставника у извођењу наставе, користили смо се другим дескриптивним показатељима да бисмо могли исправно интерпретирати добијене резултате. Тако, на основу вриједности аритметичких средина

закључујемо да мањи степен задовољства ( $AC = 19,16$ ,  $CD = 4,53$ ) испољавају ученици чији наставници показују мању самоефикасност у извођењу инклузивне наставе.

**Табела 69**

*Разлике у постигнућима испитиваних група ученика остварених на субскали Задовољство у односу на ефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу*

Скала	Ученици/ Одјељење	TEIP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Задовољство	ИОД	СИН					2207,500	-0,833	0,405
		-	21,00	6,00	9,00	25,00			
		+	21,00	8,00	11,00	27,00			
		СС					2800,500	-1,670	0,095
		-	23,00	4,00	9,00	25,00			
		+	21,00	6,00	11,00	27,00			
	СУП					1967,500	-1,120	0,263	
	-	21,00	6,00	9,00	27,00				
	+	22,00	6,00	9,00	27,00				
	НИОД	СИН					2506,500	-2,663	<b>0,008*</b>
		-	21,00	8,00	9,00	25,00			
		+	21,00	6,00	11,00	27,00			
СС					2537,500	-3,154	<b>0,002</b>		
-		21,00	8,00	9,00				25,00	
+		23,00	6,00	11,00	27,00				
СУП					2318,500	-0,583	0,560		
-	21,00	6,00	9,00	25,00					
+	21,00	8,00	9,00	27,00					

\* -  $AC = 19,16$ ,  $CD = 4,53$  +  $AC = 21,00$ ,  $CD = 4,04$

TEIP = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, - мања самоефикасност, + виша самоефикасност, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.10. Однос између академских и социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и стратегија које наставници примјењују у настави

##### 4.2.10.1 Резултати процјене наставних стратегија од стране наставника у инклузивним и неинклузивним одјељењима

На основу вриједности медијана можемо закључити да наставници нашег узорка (обје групе) често употребљавају метакогнитивне стратегије приликом извођења наставе, док то чине нешто рјеђе када је у питању употреба индивидуализованих стратегија. Расподјела података по квartilима указује на то да 50% испитаника у инклузивним одјељењима остварује скорове у распону од 42,50 до 47,00 (метакогнитивне стратегије), а на субскали Индивидуализоване стратегије између 44,50 и 51,00. Такође, половина испитаника у неинклузивним одјељењима има скорове између 41 и 47 када је у питању субскала Метакогнитивне стратегије, односно између 42 и 50 на субскали Индивидуализоване стратегије.

Резултати Ман-Витнијевог ранг теста показују да не постоји статистички значајна разлика у погледу учесталости примјене различитих наставних стратегија без обзира на то да ли наставници изводе наставу у одјељењима у којима има ученик/а с ометеношћу или их нема (Табела 70).

**Табела 70**

*Разлике међу испитиваним групама наставника разредне наставе у погледу примјене наставних стратегија*

Субскеале	Наставници	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Q1	Q3	Ман-Витни U тест	Z	p
	МС	ИОД	44,00	4,50	42,00	49,00	42,50	47,50	35,000	-0,490
НИОД		44,00	6,00	40,00	48,00	41,00	47,00			
Σ		44,00	5,00	40,00	49,00	42,00	47,00			
ИС	ИОД	49,00	6,50	44,00	63,00	44,50	51,00	25,000	-1,379	0,168
	НИОД	45,00	8,00	42,00	52,00	42,00	50,00			
	Σ	46,00	5,75	42,00	63,00	44,00	49,75			

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, МС = метакогнитивне стратегије, ИС = индивидуализоване стратегије, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, Q1 = вриједност првог квартила, Q3 = вриједност трећег квартила

#### **4.2.11. Однос између академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР и наставних стратегија**

4.2.11.1. Резултати процјене на тесту *општих знања* у односу на стратегије које наставници примјењују у настави

У Табели 71 приказани су резултати процјене односа између стратегија које наставници примјењују приликом извођења наставе и општих знања ученика. Када се анализирају подаци добијени у инклузивним одјељењима, видимо да постоји статистички значајна разлика у постигнућу ученика на тесту општих знања у зависности од учесталости примјене различитих наставних стратегија од стране наставника (метакогнитивне стратегије:  $U = 1777,500$ ,  $Z = -3,145$ ,  $p = 0,002$ , индивидуализоване стратегије:  $U = 2333,500$ ,  $Z = -2,394$ ,  $p = 0,017$ ). Боље постигнуће остварују ученици чији наставници чешће употребљавају метакогнитивне (Мед. = 32,00), али и индивидуализоване стратегије (Мед. = 32,00) приликом реализације наставе.

Код ученика у неинклузивним одјељењима нису забиљежене значајне разлике на тесту општих знања у односу на учесталост примјене испитиваних стратегија.



**Табела 71**

*Разлике у резултатима испитиваних група ученика на тесту оптих знања у односу на стратегије које наставници примјењују у настави*

Скала	Ученици/ одјељење	Стратегије	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
PIAT - општа знања	ИОД	Метакогнитивне стратегије					1777,500	-3,145	<b>0,002</b>
		-	28,00	11,75	9,00	36,00			
		+	32,00	15,00	6,00	58,00			
		Индивидуализоване стратегије					2333,500	-2,394	<b>0,017</b>
	-	29,00	11,00	9,00	48,00				
	НИОД	Метакогнитивне стратегије					3191,500	-0,567	0,571
		-	32,00	17,25	11,00	53,00			
		+	33,00	18,25	9,00	63,00			
Индивидуализоване стратегије					3182,000	-1,060	0,289		
-	34,00	18,00	9,00	63,00					
+	29,00	18,00	11,00	59,00					

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, - рјеђа употреба, + чешћа употреба, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

4.2.11.2. Резултати процјене на тесту *математике* у односу на стратегије које наставници примјењују током наставе

Чешћа примјена метакогнитивних стратегија приликом извођења наставе код ученика у инклузивним одјељењима повезана је са значајно вишим постигнућима ученика на тесту за процјену знања из математике ( $U = 1492,500$ ,  $Z = -4,210$ ,  $p = 0,000$ ). Разлике у примјени индивидуализованих стратегија нису довеле до значајно различитих постигнућа у математици.

Ученици у неинклузивним одјељењима не разликују се значајно у постигнућима на тесту за процјену математичких знања без обзира на учесталост примјене различитих наставних стратегија од стране наставника (Табела 72).

**Табела 72**

*Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на тесту математике у односу на стратегије које наставници примјењују у настави*

Скала	Ученици/ Одјељење	Стратегије	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
PIAT – математика	ИОД	Метакогнитивне стратегије					1492,500	-4,210	<b>0,000</b>
		-	37,50	9,75	14,00	48,00			
		+	45,00	21,00	15,00	67,00			
		Индивидуализоване стратегије					2503,500	-1,802	0,072
	-	39,00	17,00	14,00	60,00				
	НИОД	Метакогнитивне стратегије					3074,000	-0,949	0,343
		-	45,00	20,25	20,00	65,00			
		+	45,00	21,25	15,00	76,00			

		Индивидуализоване стратегије						
-		45,00	21,50	16,00	69,00	3479,500	-0,114	0,909
+		45,00	21,00	15,00	76,00			

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, - рјеђа употреба, + чешћа употреба, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.12. Однос између социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и наставних стратегија

4.2.12.1. Резултати процјене ставова ученика према вршњацима с ометеношћу у односу на стратегије које наставници примјењују у настави

Код ученика у инклузивним одјељењима, ставови ученика према вршњацима с ометеношћу се мијењају у односу на примјену различитих наставних стратегија од стране предметног наставника. Добијене р вриједности указују да статистички значајно позитивније ставове изражавају ученици чији наставници чешће примјењују метакогнитивне ( $U = 1888,500$ ,  $Z = -2,728$ ,  $p = 0,006$ ) и индивидуализоване стратегије ( $U = 2396,500$ ,  $Z = -2,174$ ,  $p = 0,030$ ) приликом извођења наставе.

У неинклузивним одјељењима ставови ученика према вршњацима с ометеношћу нису се значајно разликовали у односу на учесталост примјене испитиваних група стратегија (Табела 73).

**Табела 73**

*Разлике у ставовима ученика према вршњацима с ометеношћу у односу на стратегије које наставници примјењују у настави*

Скала	Ученици/ одјељење	TEIP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
SATCN	ИОД	Метакогнитивне стратегије					1888,500	-2,728	<b>0,006</b>
		-	116,50	24,75	80,00	171,00			
		+	130,00	28,00	63,00	159,00			
		Индивидуализоване стратегије					2396,500	-2,174	<b>0,030</b>
	-	122,00	31,00	63,00	146,00				
	+	126,50	26,00	80,00	171,00				
	НИОД	Метакогнитивне стратегије					3327,000	-0,127	0,899
		-	119,50	34,25	67,00	168,00			
+		118,50	29,25	73,00	164,00				
Индивидуализоване стратегије					3181,500	-1,062	0,288		
-	120,00	28,00	78,00	164,00					
+	118,00	34,00	67,00	168,00					

SATCN = Чедок Мекмастер скала за процјену ставова према особама с хендикепом, - рјеђа употреба, + чешћа употреба, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

4.2.12.2. Резултати процјене ставова ученика према инклузивном образовању у односу на стратегије које наставници примјењују у настави

Чешћа употреба метакогнитивних стратегија у извођењу наставе показала се као статистички значајан фактор ( $U = 1948,500$ ,  $Z = -2,466$ ,  $p = 0,014$ ) и у изражавању ставова ученика ТР према инклузивном образовању. Тако, позитивније ставове (Мед. = 78,00) према таквом начину образовања налазимо код ученика чији наставници чешће користе поменуте стратегије у свом раду. Разлика није уочена у односу на примјену индивидуализованих стратегија ( $U = 2902,000$ ,  $Z = -0,414$ ,  $p = 0,679$ ).

Насупрот таквим резултатима, чешћа употреба индивидуализованих стратегија од стране наставника у неинклузивним одјељењима условила је статистички значајно ( $U = 2884,500$ ,  $Z = -2,006$ ,  $p = 0,045$ ) мање позитивне ставове (Мед. = 71,00) ученика према инклузивном образовању. Није било разлике у погледу изражавања ставова према инклузивном образовању и постигнућа на субскали Метакогнитивне стратегије ( $U = 2887,000$ ,  $Z = -1,556$ ,  $p = 0,120$ ).

**Табела 74**

*Разлике у ставовима ученика према инклузивном образовању у односу на стратегије које наставници примјењују у настави*

Скала	Ученици/ одјељење	TEIP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
PATHS	ИОД	Метакогнитивне стратегије					1948,500	-2,466	<b>0,014</b>
		-	71,50	15,00	45,00	101,00			
		+	78,00	19,00	45,00	116,00			
		Индивидуализоване стратегије							
	-	75,00	17,00	49,00	103,00	2902,000	-0,414	0,679	
	+	75,00	19,00	45,00	116,00				
	НИОД	Метакогнитивне стратегије					2887,000	-1,556	0,120
		-	75,00	17,25	42,00	105,00			
+		72,00	21,25	37,00	104,00				
Индивидуализоване стратегије									
-	75,00	20,50	42,00	105,00	2884,500	-2,006	<b>0,045</b>		
+	71,00	17,00	37,00	104,00					

PATHS = Скала за процјену ставова вршњака према особама с ометеношћу, Пибоди тест индивидуалних постигнућа, - рјеђа употреба, + чешћа употреба, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

4.2.12.3. Резултати процјене развијености социјалних вјештина у односу на стратегије које се примјењују у настави

Није пронађена статистички значајна разлика у развијености социјалних вјештина код ученика у зависности од примјене различитих наставних стратегија, ни код ученика у инклузивним, а ни код ученика у неинклузивним одјељењима (Табела 75).

**Табела 75**

*Разлике у развијености социјалних вјештина међу испитиваним групама ученика у односу на стратегије које наставници примјењују у настави*

Скала	Ученици/ Одјељење	Стратегије	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Социјална компетенција	ИОД	Метакогнитивне стратегије					2487,000	-0,490	0,624
		-	130,50	15,50	107,00	152,00			
		+	129,00	42,00	66,00	160,00			
		Индивидуализоване стратегије					2841,000	-0,627	0,531
	-	127,00	31,50	77,00	160,00				
	+	132,50	36,00	66,00	160,00				
	НИОД	Метакогнитивне стратегије					3219,500	-0,476	0,634
		-	131,00	26,00	83,00	160,00			
+		129,00	17,25	88,00	160,00				
Индивидуализоване стратегије					3252,500	-0,836	0,403		
-	129,00	20,50	83,00	160,00					
+	130,00	20,00	88,00	160,00					

- рјеђа употреба, + чешћа употреба, ИО = инклузивна одјељења, НИО = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

4.2.12.4. Резултати процјене *проблема у понашању* у односу на стратегије које наставници примјењују у настави

У Табели 76 приказани су резултати процјене проблема у понашању код ученика у односу на кориштење различитих наставних стратегија. Добијени подаци показују да постоји статистички значајна разлика у испољавању проблема у понашању код ученика у инклузивним одјељењима у односу на учесталост кориштења метакогнитивних стратегија ( $U = 1899,000$ ,  $Z = -2,731$ ,  $p = 0,006$ ), при чему више проблема у понашању испољавају ученици чији наставници чешће примјењују ове стратегије у извођењу наставе. Насупрот томе, мање проблема у понашању (Мед. = 34,00) показују ученици чији наставници чешће примјењују индивидуализоване стратегије ( $U = 2338,000$ ,  $Z = -2,415$ ,  $p = 0,016$ ).

У неинклузивним одјељењима проналасимо супротан образац. Значајно мање проблема у понашању имају ученици чији наставници чешће примјењују метакогнитивне стратегије ( $U = 2443,000$ ,  $Z = -3,014$ ,  $p = 0,003$ ), односно, више проблема у понашању срећемо код ученика уколико наставници чешће користе индивидуализоване стратегије ( $U = 2669,000$ ,  $Z = -2,705$ ,  $p = 0,007$ ).

**Табела 76**

*Разлике у испољавању проблема у понашању међу испитиваним групама ученика у односу на стратегије које наставници примјењују у настави*

Скала	Ученици/ одјељење	TEIP	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Антисоцијално понашање	ИОД	Метакогнитивне стратегије					1899,000	-2,731	<b>0,006</b>
		-	34,50	8,76	32,00	54,00			
		+	41,00	31,00	32,00	125,00			
		Индивидуализоване стратегије					2338,000	-2,415	<b>0,016</b>
-	44,00	32,00	32,00	96,00					
+	34,00	14,00	32,00	125,00					

НИОД	Метакогнитивне стратегије					2443,000	-3,014	<b>0,003</b>
	-	42,50	23,25	32,00	77,00			
	+	35,00	5,25	32,00	99,00			
	Индивидуализоване стратегије							
-	35,00	9,00	32,00	68,00	2669,000	-2,705	<b>0,007</b>	
+	37,00	18,00	32,00	99,00				

- рјеђа употреба, + чешћа употреба, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.12.5. Резултати процјене учесталости контакта у односу на стратегије које наставници примјењују у настави

Резултати процјене учесталости контакта ученика ТР с вршњацима с ометеношћу у односу на стратегије које наставници примјењују приликом извођења наставе показују да статистички значајна разлика постоји само када је у питању учесталост примјене метакогнитивних стратегија у инклузивним одјељењима. Ученици у овим одјељењима чешће ступају у контакт с вршњацима с ометеношћу (Мед. = 38) уколико њихови наставници у настави чешће примјењују метакогнитивне стратегије (Табела 77).

**Табела 77**

*Разлике у учесталости контакта испитиваних група ученика у односу на стратегије које наставници примјењују у настави*

Скала	Ученици/ Одјељење	Стратегије	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
CDP	ИОД	Метакогнитивне стратегије					1762,000	-3,203	<b>0,001</b>
		-	33,50	12,00	21,00	65,00			
		+	38,00	13,00	20,00	86,00			
		Индивидуализоване стратегије							
	-	37,00	14,50	21,00	65,00	2949,000	-0,251	0,802	
	+	37,50	11,00	20,00	86,00				
	НИОД	Метакогнитивне стратегије					3056,500	-1,006	0,314
		-	30,50	11,00	20,00	58,00			
+		20,00	13,00	20,00	66,00				
Индивидуализоване стратегије									
-	29,00	11,50	20,00	61,00	3290,000	-0,717	0,473		
+	31,00	12,00	20,00	66,00					

CDP = Скала за процјену контакта с особама с ометеношћу, - рјеђа употреба, + чешћа употреба, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.12.6. Резултати процјене булинга код ученика у односу на стратегије које наставници примјењују у настави

Учесталост кориштења испитиваних наставних стратегија није у вези с учесталом употребом насиља од стране ученика (Табела 78). Изузетак су метакогнитивне стратегије у инклузивним одјељењима, где ученици значајно чешће преузимају улогу насилника уколико њихови наставници чешће користе ову групу стратегија ( $U = 1633,500$ ,  $Z = -3,764$ ,  $p = 0,000$ ).

**Табела 78**

*Разлике у постигнућима ученика на субскали Насилник у односу на стратегије које наставници примјењују у настави*

Скала	Ученици/ одјељење	Стратегије	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p			
Насилник	ИОД	Метакогнитивне стратегије					1633,500	-3,764	<b>0,000</b>			
		-	10,00	2,00	10,00	23,00						
		+	12,00	5,00	10,00	43,00						
		Индивидуализоване стратегије										
	-	11,00	3,50	10,00	21,00	2536,500	-1,724	0,085				
	+	12,00	6,00	10,00	43,00							
	НИОД	Метакогнитивне стратегије							3301,500	-0,215	0,830	
		-	11,00	5,00	10,00							36,00
+		11,00	5,00	10,00	37,00							
Индивидуализоване стратегије												
-	11,00	5,00	10,00	37,00	3316,500	-0,650	0,516					
+	11,00	5,00	10,00	36,00								

- рјеђа употреба, + чешћа употреба, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

Када су у питању постигнућа ученика на субскали Жртва, на основу резултата из Табеле 79 видимо да постоји статистички значајна разлика у зависности од тога колико често наставници примјењују метакогнитивне стратегије приликом извођења наставе у инклузивним одјељењима ( $U = 1833,500$ ,  $Z = -2,961$ ,  $p = 0,003$ ). Тако, ученици су чешће у улози Жртве (Мед. = 14,00) уколико су наставници склонији употреби ових стратегија. Разлика није добијена у погледу постигнућа ученика на субскали Жртва и субскали Индивидуализоване стратегије ( $U = 2595,500$ ,  $Z = -1,495$ ,  $p = 0,135$ ).

У неинклузивним одјељењима нису добијене значајне разлике у учесталости понашања која се везују за улогу жртве и кориштења испитиваних наставних стратегија.

**Табела 79**

*Разлике у постигнућима ученика на субскали Жртва у односу на стратегије које наставници примјењују у настави*

Скала	Ученици/ Одјељење	Стратегије	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p			
Жртва	ИОД	Метакогнитивне стратегије					1833,500	-2,961	<b>0,003</b>			
		-	11,00	6,00	10,00	45,00						
		+	14,00	9,00	10,00	50,00						
		Индивидуализоване стратегије										
	-	15,00	7,00	10,00	45,00	2595,500	-1,495	0,135				
	+	13,00	9,25	10,00	50,00							
	НИОД	Метакогнитивне стратегије							2976,500	-1,274	0,203	
		-	13,00	7,75	10,00							38,00
+		15,00	10,00	10,00	50,00							
Индивидуализоване стратегије												
-	14,00	7,00	10,00	36,00	3172,500	-1,098	0,272					
+	15,00	10,00	10,00	50,00								

- рјеђа употреба, + чешћа употреба, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

Резултати показују да ће ученици чешће преузимати заштитничку улогу (браниоца) према својим вршњацима у инклузивним одјељењима, уколико наставници чешће користе метакогнитивне стратегије у настави ( $U = 1392,000$ ,  $Z = -4,487$ ,  $p = 0,000$ ). Ни у једном другом случају није утврђен значајан однос између фреквентности коришћења испитиваних стратегија и учесталости преузимања улоге браниоца.

**Табела 80**

*Разлике у постигнућима ученика на субскали Бранилац у односу на стратегије које наставници примјењују у настави*

Скала	Ученици/ Одјељење	Стратегије	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Бранилац	ИОД	Метакогнитивне стратегије					1392,000	-4,487	<b>0,000</b>
		-	17,00	9,50	10,00	50,00			
		+	26,00	15,00	10,00	50,00			
		Индивидуализоване стратегије					2848,500	-0,601	0,548
	-	22,00	10,50	10,00	46,00				
		+	23,00	18,00	10,00	50,00			
	НИОД	Метакогнитивне стратегије					3125,000	-0,783	0,433
		-	22,50	18,00	10,00	50,00			
+		23,50	19,25	10,00	50,00				
Индивидуализоване стратегије					3444,000	-0,227	0,820		
-	23,00	16,50	10,00	50,00					
	+	24,00	24,00	10,00	50,00				

- рјеђа употреба, + чешћа употреба, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

4.2.12.7. Резултати процјене климе у одјељењу у односу на стратегије које се примјењују у настави

Неслагање међу ученицима (несугласице) у инклузивним одјељењима значајно је повезано с учесталошћу кориштења метакогнитивних стратегија током наставе. Више несугласица проналази се међу ученицима чији наставници чешће користе метакогнитивне стратегије ( $U = 1696,500$ ,  $Z = -3,534$ ,  $p = 0,000$ ).

Други испитивани односи између кориштења различитих стратегија и појаве несугласица међу ученицима у одјељењу нису били статистички значајни.

**Табела 81**

*Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на субскали Несугласице у односу на стратегије које наставници примјењују у настави*

Скала	Ученици/ Одјељење	Стратегије	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Несугласице	ИОД	Метакогнитивне стратегије					1696,500	-3,534	<b>0,000</b>
		-	7,00	4,00	5,00	13,00			
		+	11,00	8,00	5,00	15,00			
		Индивидуализоване стратегије					2842,000	-0,639	0,523
	-	7,00	6,00	5,00	15,00				
	НИОД	Метакогнитивне стратегије					2992,000	-1,235	0,217
		-	9,00	8,00	5,00	15,00			
		+	10,00	6,00	5,00	15,00			
Индивидуализоване стратегије					3402,000	-0,367	0,714		
-	11,00	8,00	5,00	15,00					
+	9,00	6,00	5,00	15,00					

- рјеђа употреба, + чешћа употреба, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

У Табели 82 приказани су резултати процјене односа између компетитивног понашања ученика у инклузивним и неинклузивним одјељењима и стратегија које наставници примјењују у оквиру наставе. На основу добијених података, видимо да не постоје статистички значајне разлике, ни код ученика у инклузивним, ни ни код ученика у неинклузивним одјељењима.

**Табела 82**

*Разлике у резултатима испитиваних група ученика остварених на субскали Компетитивност у односу на стратегије које наставници примјењују у настави*

Скала	Ученици/ Одјељење	Стратегије	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Компетитивност	ИОД	Метакогнитивне стратегије					2328,000	-1,125	0,261
		-	15,00	7,50	6,00	18,00			
		+	16,00	6,00	6,00	18,00			
		Индивидуализоване стратегије					2603,000	-1,510	0,131
	-	16,00	4,00	8,00	18,00				
	НИОД	Метакогнитивне стратегије					3179,500	-0,631	0,528
		-	16,00	6,00	6,00	18,00			
		+	16,00	4,00	8,00	18,00			
Индивидуализоване стратегије					3295,000	-0,730	0,465		
-	16,00	4,00	6,00	18,00					
+	16,00	6,00	8,00	18,00					

- рјеђа употреба, + чешћа употреба, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

Као и у претходном случају, стратегије које наставници примјењују приликом извођења наставе нису статистички значајно повезане са задовољством које ученици осјећају у одјељењу (Табела 83).



**Табела 83**

*Разлике у постигнућима испитиваних група ученика остварених на субскали Задовољство у односу на стратегије које наставници примјењују у настави*

Скала	Ученици/ одјељење	Стратегије	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Задовољство	ИОД	Метакогнитивне стратегије					2568,500	-0,188	0,851
		-	21,00	7,50	9,00	25,00			
		+	21,00	6,00	9,00	27,00			
		Индивидуализоване стратегије					2613,000	-1,444	0,149
	-	21,00	6,00	9,00	25,00				
	НИОД	Метакогнитивне стратегије					3044,000	-1,061	0,289
		-	21,00	6,50	9,00	25,00			
		+	21,00	6,00	9,00	27,00			
Индивидуализоване стратегије					3230,500	-0,919	0,358		
-	21,00	7,00	9,00	25,00					

- рјеђа употреба, + чешћа употреба, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.13. Однос између академских и социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и ставова према инклузивном образовању

##### 4.2.13.1. Резултати процјене ставова наставника према инклузивном образовању

Дескриптивни показатељи процјене ставова наставника према инклузивном образовању сугеришу да су њихови ставови претежно неутрални. На то нас упућује и кватилна расподјела података, гдје видимо да половина наставника у инклузивним одјељењима има скорове између 63 и 91, док у неинклузивним одјељењима тај опсег се креће од 68,50 до 84,00. На основу минималних и максималних вриједности видимо да се ставови крећу од благо позитивних па до благо негативних.

Резултати Ман-Витни теста показују да не постоји статистички значајна разлика у изражавању ставова према инклузивном образовању, између наставника који изводе наставу у одјељењима у којима има ученика са ИО и наставника у чијим одјељењима нема ученика с ометеношћу ( $U = 30,500$ ,  $Z = -0,855$ ,  $p = 0,376$ ).

**Табела 84**

*Разлике међу испитиваним групама наставника у погледу ставова према инклузивном образовању*

Наставници	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Q1	Q3	Ман-Витни U тест	Z	p
ИОД	80,00	28,00	56,00	105,00	63,00	91,00	30,500	-0,885	0,376
НИОД	79,00	15,50	56,00	85,00	68,50	84,00			
Σ	79,59	18,75	56,00	105,00	67,50	86,25			

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, Q1 = вриједност првог квартила, Q3 = вриједност трећег квартила

#### 4.2.14. Однос између академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР и ставова наставника према инклузивном образовању

##### 4.2.14.1. Резултати процјене општих знања ученика у односу на ставове наставника према инклузивном образовању

У циљу утврђивања разлике у резултатима ученика на тесту општих знања у зависности од тога какве ставове имају наставници према инклузивном образовању, примијењен је Ман-Витнијев ранг тест. Добијене вриједности  $U$  статистика показују да постоји статистички значајна разлика у постигнућима ученика на тесту општих знања, у неинклузивним одјељењима, у односу на ставове наставника према инклузивном образовању ( $U = 2210,000$ ,  $Z = -3,035$ ,  $p = 0,002$ ). Ученици, чији наставници изражавају мање позитивне ставове према инклузивном образовању, остварују боља постигнућа (Мед. = 40,00) на тесту за процјену општих знања.

Код ученика у инклузивним одјељењима, није добијена статистички значајна разлика ( $U = 2807,500$ ,  $Z = -0,381$ ,  $p = 0,703$ ).

**Табела 85**

*Разлике у постигнућима ученика на тесту општих знања у односу на ставове наставника према инклузивном образовању*

Скала	Ученици	МТАИ	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни $U$ тест	$Z$	$p$
PIAT- општа знања	ИОД	+	31,00	8,00	6,00	56,00	2807,500	-0,381	0,703
		-	32,00	14,25	9,00	58,00			
	НИОД	+	30,00	17,00	9,00	63,00	2210,000	-3,035	<b>0,002</b>
		-	40,00	19,00	14,00	59,00			

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, МТАИ = Скала Моје мишљење о инклузији, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

##### 4.2.14.2. Резултати процјене знања из области математике и ставова наставника према инклузивном образовању

Исти резултати добијени су и приликом утврђивања разлике у постигнућима ученика на тесту за процјену математичких знања, а у односу на ставове наставника према инклузивном образовању. Поново, у неинклузивним одјељењима ученици остварују боље резултате (Мед. = 53,00) уколико њихови наставници имају мање позитивне ставове према инклузивном образовању. Такве резултате наилазимо и код ученика у инклузивним

одјелењима, с тим што разлика није статистички значајна ( $U = 2426,000$ ,  $Z = -1,733$ ,  $p = 0,083$ ).

**Табела 86**

*Разлике у постигнућима ученика на тесту математике у односу на ставове наставника према инклузивном образовању*

Скала	Ученици	МТАИ	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
PIAT- математика	ИОД	+	38,00	17,00	15,00	67,00	2426,000	-1,733	0,083
		-	43,00	19,00	14,00	66,00			
	НИОД	+	43,00	15,00	16,00	69,00	2032,500	-3,636	<b>0,000</b>
		-	53,00	19,00	15,00	76,00			

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, МТАИ = Скала Моје мишљење о инклузији, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови, ИОД = инклузивна одјелења, НИОД = неинклузивна одјелења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.15. Однос између социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и ставова наставника према инклузивном образовању

4.2.15.1. Резултати процјене ставова према вршњацима с ометеношћу у односу на ставове наставника према инклузивном образовању

Ставови ученика према вршњацима с ометеношћу у неинклузивним одјелењима се статистички значајно разликују ( $U = 2278,500$ ,  $Z = -2,803$ ,  $p = 0,005$ ) у односу на то да ли наставници имају боље или лошије ставове према инклузивном образовању. У одјелењима где наставници имају мање позитивне ставове према овом типу образовања, ученици изражавају позитивније ставове према вршњацима с ометеношћу (Мед. = 128,00).

У инклузивним одјелењима, ова разлика није статистички значајна ( $U = 2541,000$ ,  $Z = -1,325$ ,  $p = 0,185$ ).

**Табела 87**

*Разлике у ставовима испитиваних група ученика према вршњацима с ометеношћу у односу на ставове наставника према инклузивном образовању*

Скала	Ученици	МТАИ	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
SATCN	ИОД	+	120,00	19,00	80,00	151,00	2541,000	-1,325	0,185
		-	127,00	22,00	63,00	171,00			
	НИОД	+	116,000	29,00	67,00	168,00	2278,500	-2,803	<b>0,005</b>
		-	128,00	33,00	73,00	160,00			

SATCN = Чедок Мекмастер скала за процјену ставова према особама с хендикепом, МТАИ = скала Моје мишљење о инклузији, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови, ИОД = инклузивна одјелења, НИОД = неинклузивна одјелења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.15.2. Резултати процјене ставова према инклузивном образовању ученика ТР у односу на ставове наставника према инклузивном образовању

На другачије резултате наилазимо када су у питању разлике у ставовима ученика према инклузивном образовању у односу на ставове наставника према таквом начину образовања. Анализирајући резултате видимо да ученици у инклузивним одјељењима изражавају статистички значајно позитивније ставове према инклузивном образовању уколико и њихови наставници имају такве ставове ( $t = 2,586$ ,  $df = 166$ ,  $p = 0,011$ ). С друге стране, овакве везе није било у неинклузивним одјељењима ( $t = -0,571$ ,  $df = 166$ ,  $p = 0,569$ ).

**Табела 88**

*Разлике у ставовима испитиваних група ученика према инклузивном образовању у односу на ставове наставника према инклузивном образовању*

Скала	Ученици	МТАИ	АС	СД	Мин.	Макс.	$t$	$df$	$p$
РАТНС	ИО	+	80,64	14,92	45,00	116,00	2,586	161	<b>0,011</b>
		-	74,53	13,75	45,00	111,00			
	НИО	+	72,65	14,23	37,00	105,00	-0,571	166	0,569
		-	73,96	13,61	46,00	103,00			

РАТНС = Скала за процјену ставова вршњака према особама с ометеношћу, МТАИ = Скала Моје мишљење о инклузији, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.15.3. Резултати процјене развијености социјалних вјештина у односу на ставове наставника према инклузивном образовању

Ставови наставника према инклузивном образовању у значајном су односу с развијеношћу социјалних вјештина код ученика у неинклузивним одјељењима ( $U = 2457,500$ ,  $Z = -2,198$ ,  $p = 0,028$ ). Ученици су остварили више скорове на Скали за процјену социјалних вјештина уколико њихови наставници изражавају позитивније ставове према инклузивном образовању (Мед. = 131,00).

Насупрот томе, у инклузивним одјељењима ове разлике нису биле статистички значајне ( $U = 2911,000$ ,  $Z = -0,014$ ,  $p = 0,989$ ).

**Табела 89**

*Разлике у развијености социјалних вјештина међу испитиваним групама ученика у односу на ставове наставника према инклузивном образовању*

Скала	Ученици	МТАИ	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Социјална компетенција	ИОД	+	133,00	35,50	69,00	160,00	2911,000	-0,014	0,989
		-	129,00	34,25	66,00	160,00			
	НИОД	+	131,00	18,50	87,00	160,00	2457,500	-2,198	<b>0,028</b>
		-	123,00	20,00	83,00	160,00			

МТАІ = Скала Моје мишљење о инклузији, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.15.4. Резултати процјене *проблема у понашању* у односу на ставове наставника према инклузивном образовању

И у овом случају, ставови наставника према инклузивном образовању су у значајном односу с учесталошћу проблема у понашању код ученика у неинклузивним одјељењима ( $U = 2020,500$ ,  $Z = -3,694$ ,  $p = 0,000$ ). При томе, уочавамо да више проблема у понашању (Мед. = 38,00) показују ученици чији наставници имају позитивније ставове.

Код ученика у инклузивним одјељењима разлика није статистички значајна ( $U = 2792,000$ ,  $Z = -0,443$ ,  $p = 0,658$ ).

**Табела 90**

*Разлика у испољавању проблема у понашању међу испитиваним групама ученика у односу на ставове наставника према инклузивном образовању*

Скала	Ученици	МТАІ	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Антисоцијално понашање	ИОД	+	37,00	16,00	32,00	125,00	2792,000	-0,443	0,658
		-	39,00	24,00	32,00	122,00			
	НИОД	+	38,00	15,50	32,00	77,00	2020,500	-3,694	<b>0,000</b>
		-	34,00	5,00	32,00	99,00			

МТАІ = скала Моје мишљење о инклузији, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.15.5. Резултати процјене *учесталости контакта* с особама с ометеношћу у односу на ставове наставника према инклузивном образовању

Подаци из Табеле 91 показују да постоји значајна разлика у учесталости контакта код ученика који у одјељењима немају вршњака с ометеношћу и ставова њихових наставника према инклузивном образовању ( $U = 2239,500$ ,  $Z = -2,937$ ,  $p = 0,003$ ). Вриједности медијана нам говоре о већој учесталости контакта с особама с ометеношћу (Мед. = 33,00) код ученика чији наставници имају мање позитивне ставове према инклузивном образовању.

У инклузивним одјељењима примјећујемо исти однос по питању добијених резултатима, међутим, разлика није статистички значајна, иако се приближава овим вриједностима ( $U = 2390,500$ ,  $Z = -1,860$ ,  $p = 0,063$ ).

**Табела 91**

*Разлике у учесталости контакта с особама с ометеношћу међу испитиваним групама ученика у односу на ставове наставника према инклузивном образовању*

Скала	Ученици	МТАИ	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
CDP	ИОД	+	36,00	9,00	20,00	62,00	2390,500	-1,860	0,063
		-	37,00	14,25	21,00	86,00			
	НИОД	+	28,00	10,50	20,00	61,00	2239,500	-2,937	<b>0,003</b>
		-	33,00	13,00	20,00	66,00			

CDP = Скала за процјену контакта с особама с ометеношћу, МТАИ = скала Моје мишљење о инклузији, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.15.6. Резултати процјене булинга код ученика у односу на ставове наставника према инклузивном образовању

Сумирајући резултате из Табеле 92 видимо да је на субскали Жртва, и то само у инклузивним одјељењима, добијена статистички значајна разлика ( $U = 2078,500$ ,  $Z = -2,992$ ,  $p = 0,003$ ) у односу на позитивност ставова наставника према инклузивном образовању. Наиме, у овим одјељењима, уколико наставници припадају групи која има лошије ставове према инклузивном образовању, ученици значајно чешће саопштавају да су били жртве булинга.

Нису забиљежене статистички значајне разлике у односу на ставове наставника према инклузивном образовању ни у учесталости улоге насилника, као ни у учесталости улоге браниоца код ученика.

**Табела 92**

*Разлике у нивоу булинга међу испитиваним групама ученика у односу на ставове наставника према инклузивном образовању*

Скала/ Субскале	Ученици	МТАИ	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
Насилник	ИОД	+	11,00	3,50	10,00	21,00	2521,000	-1,427	0,153
		-	12,00	5,00	10,00	43,00			
	НИОД	+	11,00	5,00	10,00	37,00	2960,000	-0,512	0,608
		-	11,00	4,00	10,00	26,00			
Жртва	ИОД	+	11,00	5,50	10,00	33,00	2078,500	-2,992	<b>0,003</b>
		-	15,00	9,00	10,00	50,00			
	НИОД	+	14,00	9,00	10,00	50,00	3003,000	-0,356	0,722
		-	14,00	11,00	10,00	44,00			
Бранилац	ИОД	+	20,00	14,50	10,00	50,00	2614,000	-1,067	0,286
		-	23,00	16,00	10,00	50,00			
	НИОД	+	22,00	17,50	10,00	50,00	2692,000	-1,406	0,160
		-	24,00	20,00	10,00	50,00			

МТАИ = Скала Моје мишљење о инклузији, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.15.7. Резултати процјене климе у одјељењу у односу на ставове наставника према инклузивном образовању

Све статистички значајне разлике када је у питању однос климе у одјељењу и ставова наставника према инклузивном образовању забиљежене су у инклузивним одјељењима (Компетитивност:  $U = 1978,000$ ,  $Z = -3,445$ ,  $p = 0,001$ ; Задовољство:  $U = 2320,500$ ,  $Z = -2,142$ ,  $p = 0,032$ ). Код ученика који похађају одјељења чији наставници изражавају мање позитивне ставове према инклузивном образовању срећемо значајно више компетитивног понашања (Мед. = 16,00) и мање задовољства (Мед. = 21,00). Код ових ученика има и више несугласица, али добијена  $p$  вриједност је гранична (0,053).

**Табела 93**

*Разлике у клими у одјељењу међу испитиваним групама ученика у односу на ставове наставника према инклузивном образовању*

Скала/ субскеале	Ученици	МТАИ	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p	
Несугласице	ИОД	+	7,00	6,00	5,00	15,00	2382,000	-1,937	0,053	
		-	9,00	8,00	5,00	15,00				
	НИОД	+	11,00	6,00	5,00	15,00	2612,500	-1,701	0,089	
		-	9,00	6,00	5,00	15,00				
	Компетитивност	ИОД	+	14,00	5,00	6,00	18,00	1978,000	-3,445	<b>0,001</b>
			-	16,00	4,00	6,00	18,00			
НИОД		+	16,00	4,00	6,00	18,00	2628,000	-1,688	0,091	
		-	16,00	6,00	6,00	18,00				
Задовољство	ИОД	+	23,00	6,00	13,00	27,00	2320,500	-2,142	<b>0,032</b>	
		-	21,00	6,00	9,00	27,00				
	НИОД	+	21,00	6,00	9,00	25,00	3055,500	-0,178	0,858	
		-	21,00	8,00	9,00	27,00				

МТАИ = скала Моје мишљење о инклузији, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.16. Однос између академских и социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и ставова особља ППС и директора према инклузивном образовању

У наставку рада биће приказани резултати процјене односа између ставова особља ППС, али и директора школе према инклузивном образовању и академских, односно социјалних исхода инклузивног образовања код ученика.

##### 4.2.16.1. Резултати процјене ставова према инклузивном образовању особља ППС и директора школе

Резултати дескриптивне статистике показују да узорак особља ППС има вриједност медијане 78 у погледу ставова према инклузивном образовању, док узорак директора школе има вриједност медијане 74,50. Добијене вриједности нам говоре о неутралним ставовима обје групе испитаника. Испитаници остварују постигнућа у распону од 60, као минималне вриједности, до 108 као максималне вриједности, што указује да се ставови испитаника крећу од благо позитивних до благо негативних.

**Табела 94**

*Дескриптивни параметри процјене ставова према инклузивном образовању особља ППС и директора школе*

Испитаници	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Q1	Q3
ППС	78,00	19,00	60,00	107,00	69,00	88,00
Директори	74,50	19,75	64,00	108,00	67,50	87,25

Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, Q1 = вриједност првог квантила, Q3 = вриједност трећег квантила

##### 4.2.16.2. Однос између академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР и ставова према инклузивном образовању особља ППС

Не постоје статистички значајне разлике у постигнућима ученика на тесту општих знања и тесту математике у односу на ставове особља ППС према инклузивном образовању, како код ученика у инклузивним, тако и код ученика у неинклузивним одјелењима (Табела 95).

**Табела 95**

*Разлике у постигнућима ученика на тесту општих знања и тесту математике у односу на ставове ППС према инклузивном образовању*

Скале	Ученици/ одјелење	MTAI	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
PIAT - општа знања		+	32,00	11,50	6,00	58,00	3145,500	-0,188	0,851
	ИОД	-	31,00	10,75	14,00	55,00			
		+	33,00	19,00	9,00	63,00			



PIAT – математика	НИОД					3115,000	-0,758	0,449	
		-	32,00	17,50	11,00	53,00			
		+	39,00	18,00	14,00	67,00	2974,000	-0,768	0,443
	ИОД	-	45,00	20,25	15,00	66,00			
		+	45,00	21,00	16,00	76,00	3177,500	-0,554	0,580
	НИОД	-	45,00	20,50	15,00	65,00			

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, MTAI = скала Моје мишљење о инклузији, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.16.3. Однос између социјалних исхода инклузивног образовања код ученика TP и ставова према инклузивном образовању особља ППС

У Табели 96 презентовани су резултати процјене свих оних параметара путем којих су сагледавани социјални исходи инклузивног образовања код ученика, а у односу на ставове особља ППС према инклузивном образовању. У инклузивним одјељењима статистички значајне разлике добијене су када су у питању социјална компетенција ( $U = 2246,000$ ,  $Z = -3,230$ ,  $p = 0,001$ ), антисоцијално понашање ( $U = 2497,000$ ,  $Z = -2,418$ ,  $p = 0,016$ ), учесталост улоге насилника ( $U = 2263,500$ ,  $Z = -3,241$ ,  $p = 0,001$ ), као и учесталост несугласица ( $U = 1960,500$ ,  $Z = -4,302$ ,  $p = 0,000$ ) и компетитивности ( $U = 2576,500$ ,  $Z = -2,191$ ,  $p = 0,028$ ) у одјељењу. Развијеније социјалне вјештине (Мед. = 143,50) и мање проблема у понашању (Мед. = 34) имају ученици у чијим школама особље ППС има мање позитивне ставове према инклузивном образовању. Ипак, у оним школама у којима ППС има мање позитивне ставове према инклузивном образовању проналазимо и то да су ученици чешће у улози насилника, као и да су међу ученицима чешће несугласице и компетитивно понашање.

У неинклузивним одјељењима постоји статистички значајна разлика у проблематичном понашању ( $U = 2351,500$ ,  $Z = -3,262$ ,  $p = 0,001$ ) и учесталости преузимања улоге жртве у булингу ( $U = 2721,500$ ,  $Z = -2,053$ ,  $p = 0,040$ ), у односу на ставове ППС према инклузивном образовању. У школама гдје особље ППС има мање позитивне ставове према инклузивном образовању, ученици наводе да се рјеђе налазе у улози жртве булинга (Мед. = 12), али је и значајно већа учесталост проблема у понашању (Мед. = 42).

**Табела 96**

*Разлике у социјалним исходима ученика TP у односу на ставове ППС према инклузивном образовању*

Скала	Ученици/ Одјељење	MTAI	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
SATSN	ИОД	+	125,00	29,00	63,00	159,00	3134,000	-0,227	0,821
		-	124,50	28,75	84,00	171,00			
	НИОД	+	118,00	30,00	73,00	164,00	3120,000	-0,741	0,459
		-	123,00	33,50	67,00	168,00			
PATNS	ИОД	+	75,00	17,50	45,00	116,00	3184,500	-0,056	0,955

		-	74,50	23,75	45,00	109,00			
	НИОД	+	72,00	20,00	37,00	104,00	2974,000	-1,217	0,224
		-	75,00	19,00	46,00	105,00			
Социјална компетенција	ИОД	+	128,00	26,00	66,00	160,00	2246,000	-3,230	<b>0,001</b>
		-	143,50	36,00	69,00	160,00			
	НИОД	+	129,00	16,00	88,00	160,00	2936,000	-1,341	0,180
		-	134,00	26,50	83,00	160,00			
Антисоцијално понашање	ИОД	+	40,00	31,50	32,00	122,00	2497,000	-2,418	<b>0,016</b>
		-	34,00	13,00	32,00	125,00			
	НИОД	+	35,00	7,00	32,00	70,00	2351,500	-3,262	<b>0,001</b>
		-	42,00	23,00	32,00	99,00			
CDP	ИОД	+	37,00	11,50	21,00	65,00	3097,000	-0,352	0,725
		-	37,00	13,00	20,00	86,00			
	НИОД	+	30,00	11,00	20,00	66,00	3180,000	-0,546	0,585
		-	31,00	11,00	20,00	58,00			
Насилник	ИОД	+	11,00	3,00	10,00	43,00	2263,500	-3,241	<b>0,001</b>
		-	13,00	5,50	10,00	38,00			
	НИОД	+	12,00	5,00	10,00	37,00	3101,000	-0,825	0,409
		-	11,00	4,50	10,00	36,00			
Жртва	ИОД	+	13,00	7,50	10,00	50,00	3075,000	-0,430	0,667
		-	14,00	9,25	10,00	46,00			
	НИОД	+	15,00	11,00	10,00	50,00	2721,500	-2,053	<b>0,040</b>
		-	12,00	8,00	10,00	38,00			
Бранилац	ИОД	+	21,00	12,50	10,00	50,00	2665,500	-1,812	0,070
		-	25,50	16,25	10,00	50,00			
	НИОД	+	24,00	18,00	10,00	50,00	3114,500	-0,759	0,448
		-	22,00	19,00	10,00	50,00			
Несугласице	ИОД	+	7,00	6,00	5,00	15,00	1960,500	-4,302	<b>0,000</b>
		-	11,00	6,50	5,00	15,00			
	НИОД	+	9,00	8,00	5,00	15,00	3324,000	-0,078	0,938
		-	9,00	6,00	5,00	15,00			
Компетитивност	ИОД	+	16,00	6,00	6,00	18,00			
		-	16,00	4,00	8,00	18,00	2576,500	-2,191	<b>0,028*</b>
	НИОД	+	16,00	4,00	6,00	18,00	3020,000	-1,111	0,267
		-	16,00	6,00	6,00	18,00			
Задоволство	ИОД	+	23,00	6,00	9,00	25,00	2699,000	-1,726	0,084
		-	21,00	6,00	11,00	27,00			
	НИОД	+	21,00	8,00	9,00	27,00	3249,000	-0,325	0,745
		-	21,00	6,00	9,00	25,00			

\*+ AC = 14,04, CD = 4,06, - AC = 15,67, CD = 2,73

SATCN = Чедок Мекмастер скала за процјену ставова према особама с хендикепом, PATHS = Скала за процјену ставова вршњака према особама с ометеношћу, CDP = Скала за процјену контакта с особама с ометеношћу, MTAI = скала Моје мишљење о инклузији, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.16.4. Однос између академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР и ставова директора школе према инклузивном образовању

Постигнуће ученика у инклузивним одјељењима на тесту за процјену општих знања се статистички значајно разликује ( $U = 2569,500$ ,  $Z = -2,434$ ,  $p = 0,015$ ) у односу на ставове директора њихових школа према инклузивном образовању. Вриједности медијана сугеришу да значајно лошије постигнуће (Мед. = 29,50) имају ученици у школама у којима директори имају мање позитивне ставове. Насупрот томе, није било статистички значајне разлике у постигнућима ученика неинклузивних одјељења на тесту општих знања у односу на ставове директора према инклузивном образовању ( $U = 3231,000$ ,  $Z = -0,918$ ,  $p = 0,358$ ).

Када је ријеч о постигнућима ученика на тесту за процјену математичких знања, добијене вриједности говоре да веза са ставовима директора према инклузивном образовању није статистички значајна (ни у инклузивним, ни у неинклузивним одјељењима).

**Табела 97**

*Разлике у постигнућима ученика на тесту општих знања и математике у односу на ставове директора школе према инклузивном образовању*

Скале	Ученици/ Одјељење	MTAI	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
PIAT – општа знања	ИОД	+	33,00	15,00	9,00	58,00	2569,500	-2,434	<b>0,015</b>
		-	29,50	11,00	6,00	56,00			
	НИОД	+	33,50	15,00	9,00	59,00	3231,000	-0,918	0,358
		-	32,00	19,75	11,00	63,00			
PIAT – математика	ИОД	+	44,00	19,00	14,00	66,00	2847,000	-1,509	0,131
		-	39,00	20,50	15,00	67,00			
	НИОД	+	45,00	22,00	16,00	76,00	3471,500	-0,151	0,878
		-	45,00	18,50	15,00	69,00			

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, MTAI = скала Моје мишљење о инклузији, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.2.16.5. Однос између социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и ставова директора школе према инклузивном образовању

У инклузивним одјељењима, ставови директора школа према инклузивном образовању су у значајном односу с проблематичним понашањем ученика ( $U = 2527,000$ ,  $Z = -2,615$ ,  $p = 0,009$ ) и учесталости несугласица међу вршњацима ( $U = 2714,500$ ,  $Z = -2,000$ ,  $p = 0,046$ ). Уколико директори имају мање позитивне ставове према инклузивном образовању,

ученици испољавају више проблематичних понашања и саопштавају више несугласица у односу с вршњацима.

Када су у питању неинклузивна одјељења, ставови директора према инклузивном образовању су у значајном односу с развијеношћу социјалних вјештина ( $U = 2897,000$ ,  $Z = -1,979$ ,  $p = 0,048$ ), испољавањем проблема у понашању ( $U = 2205,000$ ,  $Z = -4,199$ ,  $p = 0,000$ ), учесталост контакта с вршњацима који имају ометеност ( $U = 2854,000$ ,  $Z = -2,117$ ,  $p = 0,034$ ), преузимањем улоге насилника ( $U = 2905,000$ ,  $Z = -2,007$ ,  $p = 0,045$ ) и браниоца ( $U = 2747,000$ ,  $Z = -2,457$ ,  $p = 0,014$ ), као и степеном несугласица с друговима из одјељења ( $U = 2818,500$ ,  $Z = -2,265$ ,  $p = 0,024$ ). Уколико су ставови директора према инклузивном образовању мање позитивни, ученици у неинклузивним одјељењима имају развијеније социјалне вјештине, више проблематичног понашања и мању учесталост контакта с вршњацима који имају ометеност. Такође, ученици се чешће налазе у улози насилника, мање су спремни да се заузму за другове који су жртве булинга, а у њиховим одјељењима је више несугласица.

**Табела 98**

*Разлике у резултатима ученика оствареним на скалама за процјену социјалних исхода инклузивног образовања, а у односу на ставове директора школе према инклузивном образовању*

Скала	Ученици/ одјељење	MTAI	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
SATCN	ИОД	+	124,00	27,00	80,00	159,00	3223,000	-0,256	0,798
		-	125,00	29,75	63,00	171,00			
	НИОД	+	120,00	31,25	73,00	164,00	3293,500	-0,719	0,472
		-	119,00	30,75	67,00	168,00			
RATHS	ИОД	+	75,00	17,00	51,00	111,00	3253,000	-0,157	0,876
		-	77,00	19,75	45,00	116,00			
	НИОД	+	72,00	19,00	37,00	104,00	3143,500	-1,196	0,232
		-	74,50	17,00	42,00	105,00			
Социјална компетенција	ИОД	+	129,00	22,00	66,00	160,00	3180,000	-0,400	0,689
		-	133,00	36,00	69,00	160,00			
	НИОД	+	126,00	17,00	83,00	160,00	2897,000	-1,979	<b>0,048</b>
		-	133,00	21,25	87,00	160,00			
Антисоцијално понашање	ИОД	+	34,00	12,00	32,00	122,00	2527,000	-2,615	<b>0,009</b>
		-	41,00	28,00	32,00	125,00			
	НИОД	+	34,00	6,75	32,00	70,00	2205,000	-4,199	<b>0,000</b>
		-	40,00	18,75	32,00	99,00			
CDP	ИОД	+	40,00	13,00	21,00	86,00	2790,500	-1,698	0,090
		-	37,00	11,75	20,00	62,00			
	НИОД	+	32,00	13,00	20,00	66,00	2854,000	-2,117	<b>0,034</b>
		-	29,00	10,75	20,00	55,00			

Насилник	ИОД	+	12,00	6,00	10,00	43,00	2834,000	-1,587	0,113
		-	11,00	4,00	10,00	23,00			
	НИОД	+	11,00	4,00	10,00	32,00	2905,000	-2,007	<b>0,045</b>
		-	11,50	6,00	10,00	37,00			
Жртва	ИОД	+	14,00	9,00	10,00	50,00	3188,500	-0,375	0,708
		-	13,00	8,25	10,00	37,00			
	НИОД	+	14,00	11,00	10,00	50,00	3377,000	-0,457	0,647
		-	14,00	7,00	10,00	38,00			
Бранилац	ИОД	+	22,00	17,00	10,00	50,00	3152,500	-0,492	0,623
		-	23,00	13,00	10,00	46,00			
	НИОД	+	25,00	20,00	10,00	50,00	2747,000	-2,457	<b>0,014</b>
		-	21,50	15,00	10,00	45,00			
Несугласице	ИОД	+	9,00	6,00	5,00	15,00	2714,500	-2,000	<b>0,046</b>
		-	7,00	7,50	5,00	15,00			
	НИОД	+	9,00	6,00	5,00	15,00	2818,500	-2,265	<b>0,024</b>
		-	11,00	6,00	5,00	15,00			
Компетитивност	ИОД	+	16,00	6,00	6,00	18,00	3101,000	-0,688	0,492
		-	16,00	6,00	6,00	18,00			
	НИОД	+	16,00	6,00	6,00	18,00	2944,500	-1,904	0,057
		-	16,00	4,00	6,00	18,00			
Задовољство	ИОД	+	23,00	6,00	9,00	27,00	3118,000	-0,616	0,538
		-	21,00	8,00	9,00	27,00			
	НИОД	+	21,00	6,00	9,00	27,00	3384,500	-0,437	0,662
		-	21,00	6,00	11,00	25,00			

SATCN = Чедок Мекмастер скала за процјену ставова према особама с хендикепом, PATHS = Скала за процјену ставова вршњака према особама с ометеношћу, CDP = Скала за процјену контакта с особама с ометеношћу, MTAI = скала Моје мишљење о инклузији, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

### 4.3. РЕЗУЛТАТИ ПРОЦЈЕНЕ ОДНОСА ЗАВИСНИХ И КОНТРОЛНИХ ВАРИЈАБЛИ

#### 4.3.1. Однос између академских и социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и пола

##### 4.3.1.1. Резултати процјене академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР у односу на пол

Подаци приказани у Табели 99 сугеришу да не постоји статистички значајна разлика између испитаника мушког и женског пола у односу на постигнућа остварена на тестовима општих знања и математике, како у инклузивним, тако и у неинклузивним одјељењима.

**Табела 99**

*Разлике у постигнућима ученика на тесту општих знања и математике у односу на пол испитаника*

Скале	Ученици/ одјељење	Пол	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
PIAT – општа знања	ИОД	М	31,00	12,00	6,00	58,00	2927,000	-1,290	0,197
		Ж	32,00	11,00	9,00	56,00			
	НИОД	М	31,00	19,00	9,00	63,00	2969,000	-1,773	0,076
		Ж	36,00	16,00	13,00	54,00			
PIAT – математика	ИОД	М	40,50	16,25	17,00	67,00	3208,500	-0,354	0,723
		Ж	41,00	22,50	14,00	63,00			
	НИОД	М	45,00	24,00	16,00	76,00	3344,500	-0,581	0,561
		Ж	44,00	18,00	15,00	67,00			

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, М = мушки пол, Ж = женски пол, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.3.1.2. Резултати процјене социјалних исхода инклузивног образовања код ученика TP у односу на пол

И у оквиру инклузивних, и у оквиру неинклузивних одјељења, дјевојчице имају значајно развијеније социјалне вештине и мање проблема у понашању. Поред тога, у инклузивним одјељењима дјевојчице рјеђе од дјечака преузимају улогу насилника и имају значајно позитивније ставове према вршњацима с ометеношћу (Табела 100).

**Табела 100**

*Разлике у резултатима ученика оствареним на скалама за процјену социјалних исхода инклузивног образовања, а у односу пол испитаника*

Скала	Ученици/ одјељење	Пол	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	Z	p
SATCS	ИОД	М	119,50	26,50	63,00	162,00	2307,500	-3,348	<b>0,001</b>
		Ж	132,00	27,50	92,00	171,00			
	НИОД	М	115,00	29,00	67,00	158,00	2841,000	-2,178	<b>0,029</b>
		Ж	123,00	27,50	68,00	168,00			
PATHS	ИОД	М	74,00	20,00	45,00	116,00	2910,500	-1,344	0,179
		Ж	77,00	19,50	45,00	116,00			
	НИОД	М	73,00	20,00	37,00	105,00	3276,000	-0,798	0,425
		Ж	73,00	15,00	42,00	104,00			

Социјална компетенција	ИОД	М	120,00	36,75	66,00	160,00	1686,500	-5,413	<b>0,000</b>
		Ж	139,00	26,00	78,00	160,00			
	НИОД	М	124,00	20,00	83,00	160,00	2730,500	-2,529	<b>0,011</b>
		Ж	133,00	19,00	87,00	160,00			
Антисоцијално понашање	ИОД	М	44,00	35,75	32,00	125,00	2061,000	-4,233	<b>0,000</b>
		Ж	34,00	11,00	32,00	75,00			
	НИОД	М	38,00	17,00	32,00	99,00	2769,500	-2,418	<b>0,016</b>
		Ж	35,00	7,00	32,00	68,00			
CDP	ИОД	М	37,00	12,00	21,00	59,00	2909,500	-1,348	0,178
		Ж	38,00	14,00	20,00	86,00			
	НИОД	М	29,00	12,00	20,00	58,00	3187,500	-1,080	0,280
		Ж	32,00	11,00	20,00	66,00			
Насилник	ИОД	М	13,00	6,00	10,00	43,00	2264,500	-3,569	<b>0,000</b>
		Ж	11,00	3,00	10,00	32,00			
	НИОД	М	11,00	6,00	10,00	37,00	3418,000	-0,357	0,721
		Ж	11,00	4,00	10,00	37,00			
Жртва	ИОД	М	15,00	7,25	10,00	50,00	2864,500	-1,511	0,131
		Ж	12,00	9,50	10,00	45,00			
	НИОД	М	14,00	12,00	10,00	50,00	3438,000	-0,286	0,775
		Ж	14,00	7,00	10,00	38,00			
Бранилац	ИОД	М	23,00	14,00	10,00	50,00	3262,500	-1,175	0,861
		Ж	22,00	15,50	10,00	50,00			
	НИОД	М	20,00	16,00	10,00	50,00	3011,500	-1,638	0,101
		Ж	24,00	20,50	10,00	46,00			
Несугласице	ИОД	М	10,00	8,00	5,00	15,00	2922,500	-1,338	0,181
		Ж	7,00	6,00	5,00	15,00			
	НИОД	М	9,00	8,00	5,00	15,00	3292,500	-0,758	0,449
		Ж	9,00	6,00	5,00	15,00			
Компетитивност	ИОД	М	16,00	4,50	6,00	18,00	2936,000	-1,307	0,191
		Ж	16,00	6,00	6,00	18,00			
	НИОД	М	16,00	6,00	6,00	18,00	3162,000	-1,208	0,227
		Ж	16,00	4,00	8,00	18,00			
Задовољство	ИОД	М	21,00	6,50	9,00	27,00	2921,000	-1,331	0,183
		Ж	23,00	6,00	11,00	27,00			
	НИОД	М	21,00	6,00	9,00	25,00	3246,500	-0,905	0,366
		Ж	21,00	6,00	11,00	27,00			

SATCN = Чедок Мекмастер скала за процјену ставова према особама с хендикепом, PATHS = Скала за процјену ставова вршњака према особама с ометеношћу, CDP = Скала за процјену контакта с особама с ометеношћу, MTAI = скала Моје мишљење о инклузији, - мање позитивни ставови, + позитивнији ставови, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.3.2. Однос између академских и социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР и разреда

##### 4.3.2.1. Резултати процјене академских исхода инклузивног образовања код ученика ТР у односу на разред

За утврђивање разлике у постигнућима испитаника на тесту *опитих знања* у односу на разред који ученици похађају кориштен је Крускал-Волисов тест. Добијени резултати показују да међу инклузивним одјељењима постоје статистички значајне разлике у постигнућима ученика трећих, четвртих и петих разреда (ИОД:  $\chi^2 = 31,277$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,000$ , НИОД:  $\chi^2 = 66,206$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,000$ ). Употребом Ман-Витни теста извршена је накнадна анализа добијених резултата како би се утврдило које групе се међусобно разликују, а ниво значајности је с обзиром на Бонферонијево прилагођавање строжи и износи 0,017 ( $p < 0,017$  се сматра значајним). На основу тога, видимо да постоји значајна разлика у постигнућима између ученика трећих и петих ( $U = 901,000$ ,  $Z = -5,360$ ,  $p = 0,000$ ), као и четвртих и петих разреда ( $U = 654,500$ ,  $Z = -3,223$ ,  $p = 0,001$ ) (инклузивна одјељења). Ученици старијих разреда остварују боља постигнућа.

У неинклузивним одјељењима, добијена је значајна разлика између постигнућа ученика трећих и четвртих ( $U = 669,500$ ,  $Z = -3,549$ ,  $p = 0,000$ ), трећих и петих ( $U = 464,000$ ,  $Z = -7,865$ ,  $p = 0,000$ ), као и четвртих и петих разреда ( $U = 582,500$ ,  $Z = -4,018$ ,  $p = 0,000$ ). И у овом случају, боље резултате остварују ученици четвртих (Мед. = 35) и петих (Мед. = 42) у односу на ученике трећих разреда (Мед. = 25), као и ученици петих у односу на ученике четвртих разреда.

**Табела 101**

*Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на тесту опитих знања и математике у односу на разред који ученици похађају*

Скала	Ученици/ Одјељење	Разред	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	III	IV
PIAT – општа знања	ИОД	III	28,00	11,00	9,00	38,00	U		
							Z		
							p		
		IV	31,00	8,75	14,00	48,00	U	899,000	
							Z	-2,217	
							p	0,033	
		V	39,00	17,50	6,00	58,00	U	901,000	654,500
						Z	-5,360	-3,223	
						p	<b>0,000</b>	<b>0,001</b>	
		НИОД	III	25,00	12,00	9,00	41,00	U	
						Z			
						p			



IV	35,00	16,00	11,00	49,00	U	669,500	
					Z	-3,549	
					p	<b>0,000</b>	
V	42,00	13,50	14,00	63,00	U	464,000	582,500
					Z	-7,865	-4,018
					p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>

Вриједности Крускал-Волисовог ранг теста: ИОД –  $\chi^2 = 31,277$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,000$ ; НИОД –  $\chi^2 = 66,206$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,000$

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

Резултати добијени примијеном Крускал-Волисовог ранг теста указују на постојање статистички значајне разлике у постигнућима ученика на тесту *математике* (ИОД:  $\chi^2 = 50,849$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,000$ ; НИОД:  $\chi^2 = 83,037$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,000$ ). Накнадни тестови уз Бонферијево прилагођавање ( $p < 0,017$  се сматра значајним) показују да постоји статистички значајна разлика у постигнућима ученика трећих и четвртих ( $U = 799,500$ ,  $Z = -2,815$ ,  $p = 0,005$ ), трећих и петих ( $U = 522,000$ ,  $Z = -7,192$ ,  $p = 0,000$ ), али и четвртих и петих разреда ( $U = 677,500$ ,  $Z = -3,048$ ,  $p = 0,002$ ). Ученици петих разреда остварују боље резултате у односу на ученике четвртих и трећих разреда, и у инклузивним и неинклузивним одјељењима (Табела 102).

**Табела 102**

*Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на тесту опитих знања и математике у односу на разред који ученици похађају*

Скала	Ученици/ Одјељење	Разред	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	III	IV
PIAT – математика	ИОД	III	37,00	7,00	14,00	53,00	U		
							Z		
							p		
		IV	46,00	21,75	15,00	60,00	U	799,500	
							Z	-2,815	
							p	<b>0,005</b>	
		V	53,00	15,75	23,00	67,00	U	522,000	677,500
						Z	-7,192	-3,048	
						p	<b>0,000</b>	<b>0,002</b>	
	НИОД	III	34,00	14,00	15,00	51,00	U		
							Z		
							p		
IV		45,00	13,00	22,00	61,00	U	471,500		
						Z	-4,946		
						p	<b>0,000</b>		
	V	56,00	13,00	21,00	76,00	U	306,500	561,000	
					Z	-8,575	-4,244		
					p	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>		

Крускал-Волисовог ранг теста: ИОД –  $\chi^2 = 50,849$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,000$ ; НИОД –  $\chi^2 = 83,037$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,000$

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.3.2.2. Резултати процјене социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР у односу на разред

У инклузивним одјељењима, добијена је статистички значајна разлика у погледу ставова ученика ТР према вршњацима с ометеношћу ( $\chi^2 = 10,277$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,006$ ). Накнадни тестови уз Бонферонијево прилагођавање и строжи критеријум значајности ( $p < 0,017$  се сматра значајним) показују да ученици петих разреда имају значајно позитивније ставове у односу на ученике трећих разреда ( $U = 1355,500$ ,  $Z = -3,162$ ,  $p = 0,002$ ). Значајна разлика није добијена између ставова ученика трећих и четвртних ( $U = 1062,000$ ,  $Z = -0,996$ ,  $p = 0,319$ ), као и четвртних и петих разреда ( $U = 846,500$ ,  $Z = -1,768$ ,  $p = 0,077$ ).

У неинклузивним одјељењима, иако је Крускал-Волисов тест указивао на разлике у ставовима ученика различитих разреда ( $\chi^2 = 83,037$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,000$ ), накнадни тестови уз Бонферонијево прилагођавање и строжи критеријум значајности ( $p < 0,017$  се сматра значајним) показују да ученици петих разреда изражавају позитивније ставове (Мед. = 128) у односу на ученике четвртних разреда (Мед. = 115) и та разлика је на самој граници статистичке значајности ( $U = 829,000$ ,  $z = -2,327$ ,  $p = 0,020$ ). Није било разлике у ставовима ученика трећих и четвртних ( $U = 1043,000$ ,  $z = -0,913$ ,  $p = 0,361$ ), али и трећих и петих разреда ( $U = 1811,000$ ,  $Z = -1,801$ ,  $p = 0,072$ ).

**Табела 103**

*Разлике у ставовима испитиваних група ученика према вршњацима који имају ометеност у односу на разред који ученици похађају*

Скала	Ученици/ Одјељење	Разред	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	III	IV
САТСН	ИОД	III	120,00	30,00	63,00	171,00	U Z p		
		IV	124,50	29,50	84,00	150,00	U Z p	1062,00 -0,996 0,319	
		V	130,00	25,50	87,00	159,00	U Z p	1355,500 -3,162 <b>0,002</b>	846,500 -1,768 0,077
	НИОД	III	115,00	28,00	80,00	164,00	U Z p		
		IV	115,00	30,00	67,00	168,00	U Z p	1043,000 -0,913 0,361	
		V	128,00	31,00	73,00	160,00	U Z p	1811,000 -1,801 0,072	829,000 -2,327 <b>0,020</b>

Вриједности Крускал-Волисовог ранг теста: ИОД –  $\chi^2 = 10,277$ ,  $df = 2$ ,  $p = \mathbf{0,006}$ ; НИОД –  $\chi^2 = 83,037$ ,  $df = 2$ ,  $p = \mathbf{0,000}$

САТСН = Чедок Мекмастер скала за процјену ставова према особама с хендикепом, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

Резултати једнофакторске анализе варијансе показују статистички значајну разлику у погледу ставова према инклузивном образовању и код ученика инклузивних ( $F = 6,691$ ,  $df =$

2,  $p = 0,002$ ) и неинклузивних одјељења ( $F = 7,747$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,001$ ). На основу резултата накнадног Тукијевог теста утврђено је да испитаници трећих разреда имају мање позитивне ставове у односу на испитанике четвртих и петих разреда (инклузивна и неинклузивним одјељења). Детаљан приказа резултата Тукијевог теста дат је у Табели 104.

**Табела 104**

*Разлике у ставовима испитиваних група ученика према инклузивном образовању у односу на разред који ученици похађају*

Скала	Ученици/ Одјељење	Разред	АС	СД	Мин.	Макс.	Тукијев тест	III	IV
PATHS	ИОД	III	72,04	13,51	45,00	101,00	Разлика АС СГМ р		
		IV	81,97	11,96	57,00	109,00	Разлика АС СГМ р	9,927 2,874 <b>0,002</b>	
		V	78,23	15,34	45,00	116,00	Разлика АС СГМ р	6,188 2,472 <b>0,035</b>	3,739 2,932 0,411
		III	68,06	14,13	37,00	104,00	Разлика АС СГМ р		
		IV	76,71	12,63	54,00	105,00	Разлика АС СГМ р	-8,655 2,809 <b>0,007</b>	
		V	73,08	14,00	48,00	105,00	Разлика АС СГМ р	-8,183 2,336 <b>0,002</b>	0,472 2,812 0,985
	НИОД	III	68,06	14,13	37,00	104,00	Разлика АС СГМ р		
		IV	76,71	12,63	54,00	105,00	Разлика АС СГМ р	-8,655 2,809 <b>0,007</b>	
		V	73,08	14,00	48,00	105,00	Разлика АС СГМ р	-8,183 2,336 <b>0,002</b>	0,472 2,812 0,985
		III	68,06	14,13	37,00	104,00	Разлика АС СГМ р		
		IV	76,71	12,63	54,00	105,00	Разлика АС СГМ р	-8,655 2,809 <b>0,007</b>	
		V	73,08	14,00	48,00	105,00	Разлика АС СГМ р	-8,183 2,336 <b>0,002</b>	0,472 2,812 0,985

Вриједности једнофакторске анализе варијансе (ANOVA): ИОД –  $F = 6,691$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,002$ ; НИОД –  $F = 7,747$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,001$

PATHS = Скала за процјену ставова вршњака према особама с ометеношћу, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, АС = аритметичка средина, СД = стандардна девијација, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност, СГМ = стандардна грешка мјерења

Примјеном Крускал-Волисовог теста утврђено је да нема статистички значајних разлика ( $\chi^2 = 5,591$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,061$ ) у погледу развијености *социјалних вјештина* међу испитиваним групама ученика у неинклузивним одјељењима. С друге стране, код ученика инклузивних одјељења потврђена је статистички значајна разлика у развијености социјалних вјештина у односу на разред који ученици похађају. Резултати накнадних анализа уз Бонферони корекцију алфа вриједности ( $p < 0,017$  се сматра значајним) показују да ученици четвртих разреда имају значајно развијеније социјалне вјештине (Мед. = 148) у поређењу с ученицима трећих разреда (Мед. = 126), док није било разлике у у погледу развијености социјалних вјештина између ученика трећих и петих ( $U = 1716,000$ ,  $Z = -1,420$ ,  $p = 0,155$ ), али и четвртих и петих разреда ( $U = 791,000$ ,  $Z = -2,192$ ,  $p = 0,028$ ).

**Табела 105**

*Разлике у развијености социјалних вјештина међу испитиваним групама ученика у односу на разред који ученици похађају*

Скала	Ученици/ Одјељење	Разред	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	III	IV
Социјална компетенција	ИОД	III	126,00	21,00	77,00	152,00	U Z p		
		IV	148,00	29,50	78,00	160,00	U Z p	1062,000 -4,241 <b>0,000</b>	
		V	128,50	46,25	66,00	160,00	U Z p	1716,000 -1,420 0,155	791,000 -2,192 <b>0,028</b>
	НИОД	III	129,00	21,00	88,00	160,00	U Z p		
		IV	135,00	26,00	87,00	160,00	U Z p		
		V	126,00	18,50	83,00	160,00	U Z p		

Вриједности Крускал-Волисовог ранг теста: ИОД –  $\chi^2 = 15,675$ ,  $df = 2$ , **p = 0,006**; НИО –  $\chi^2 = 5,591$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,061$

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

У инклузивним одјељењима није добијена статистички значајна разлика у испољавању проблема у понашању међу испитиваним групама ученика ( $\chi^2 = 3,883$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,143$ ).

Насупрот томе, резултати примјене Крускал-Волисовог теста потврђују статистички значајну везу између испољавања проблема у понашању и разреда које похађају ученици у неинклузивним одјељењима ( $\chi^2 = 47,472$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,000$ ). Накнадни тестови уз одговарајућу Бонферони корекцију алфа вриједности ( $p < 0,017$  се сматра значајним) указују на постојање значајне разлике у испољавању проблематичног понашања између ученика трећих и четвртних ( $U = 337,000$ ,  $Z = -5,909$ ,  $p = 0,000$ ), као и четвртних и петих разреда ( $U = 248,500$ ,  $Z = -6,496$ ,  $p = 0,000$ ). При томе, ученици трећих разреда испољавају мање проблема у понашању (Мед. = 35) у односу на ученике четвртних (Мед. = 53), док ученици четвртних разреда испољавају више проблема у понашању када се пореде с ученицима петих разреда (Мед. = 35) (Табела 106).

**Табела 106**

*Разлике у испољавању проблема у понашању међу испитавним групама ученика у односу на разред који ученици похађају*

Скала	Ученици/ одјељење	Разред	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	III	IV
Антисоцијално понашање	ИОД	III	40,00	23,00	32,00	96,00	U Z p		
		IV	34,00	13,75	32,00	125,00	U Z p		
		V	34,50	19,75	32,00	122,00	U Z p		
		III	35,00	8,00	32,00	99,00	U Z p		
		IV	53,00	14,00	32,00	77,00	U Z p	337,000 -5,909 <b>0,000</b>	
		V	35,00	4,25	32,00	63,00	U Z p	2024,500 -0,847 0,397	248,500 -6,496 <b>0,000</b>
	НИОД								

Вриједности Крускал-Волисовог ранг теста: ИОД –  $\chi^2 = 3,883$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,143$ ; НИОД –  $\chi^2 = 47,472$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,000$

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

Резултати презентовани у Табели 107 показују да постоји статистички значајна разлика у погледу учесталости *контакта* ученика ТР с особама с ометеношћу у односу на разред, код обје групе ученика. Накнадни тестови уз Бонферони корекцију ( $p < 0,017$  се сматра значајним) показују да постоји значајна разлика у учесталости контаката између ученика трећих и петих разреда ( $U = 1253,000$ ,  $Z = -3,659$ ,  $p = 0,000$ ;  $U = 1608,500$ ,  $Z = -2,714$ ,  $p = 0,007$ ), при чему ученици трећих разреда имају нижу учесталост контаката у односу на ученике петих разреда.

**Табела 107**

*Разлике у учесталости контаката с особама с ометеношћу међу испитиваним групама ученика у односу на разред који ученици похађају*

Скала	Ученици/ одјељење	Разред	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	III	IV	
CDP	ИОД	III	34,00	12,00	21,00	65,00	U Z p			
		IV	37,00	14,50	20,00	62,00	U Z p	1002,500 -1,403 0,161		
		V	40,50	12,50	24,00	86,00	U Z p	1253,000 -3,659 <b>0,000</b>	902,50 0 -1,345 0,179	

НИОД	III	28,00	11,00	20,00	61,00	U		
						Z		
						p		
	IV	30,00	11,00	20,00	55,00	U	1105,500	
						Z	-0,473	
						p	0,636	
	V	33,00	12,25	20,00	66,00	U	1608,500	893,00
						Z	-2,714	0
						p	<b>0,007</b>	-1,871
							0,061	

Вриједности Крускал-Волисовог ранг теста: ИО –  $\chi^2 = 12,732$ ,  $df = 2$ ,  $p = \mathbf{0,002}$ ; НИОД –  $\chi^2 = 8,088$ ,  $df = 2$ ,  $p = \mathbf{0,018}$

CDP = Скала за процјену учесталости контакта с особама с ометеношћу, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

Потврђен је и статистички значајан однос између разреда који ученици похађају и учесталости преузимања улоге *насилника* у ситуацијама булинга (ИОД:  $\chi^2 = 33,025$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,000$ , НИОД:  $\chi^2 = 26,548$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,000$ ). Резултати накнадних тестова уз Бонферони корекцију алфа вриједности ( $p < 0,017$  се сматра значајним) показују да се ученици трећих разреда, без обзира на то да ли се налазе у инклузивним или неинклузивном одјељењима, значајно рјеђе налазе у улози насилника него ученици четвртих и петих разреда.

**Табела 108**

*Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на субскали Насилник у односу на разред који ученици похађају*

Скала	Ученици/ одјељење	Разред	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	III	IV
Насилник	ИОД	III	10,00	2,00	10,00	23,00	U		560,500
							Z		-4,651
							p		<b>0,000</b>
	ИОД	IV	13,00	5,00	10,00	21,00	U	560,500	
							Z	-4,651	
							p	<b>0,000</b>	
	НИОД	V	13,00	7,00	10,00	43,00	U	989,500	1045,500
							Z	-5,091	-0,263
							p	<b>0,000</b>	0,793
НИОД	III	10,00	2,00	10,00	32,00	U		710,500	
						Z		-3,435	
						p		<b>0,001</b>	
	IV	12,00	6,00	10,00	36,00	U	710,500		
						Z	-3,435		
						p	<b>0,001</b>		
	V	13,00	7,00	10,00	37,00	U	1139,500	1065,00	
						Z	-4,981	-0,649	
						p	<b>0,000</b>	0,517	

Вриједности Крускал-Волисовог ранг теста: ИОД –  $\chi^2 = 33,025$ ,  $df = 2$ ,  $p = \mathbf{0,000}$ ; НИО –  $\chi^2 = 26,548$ ,  $df = 2$ ,  $p = \mathbf{0,000}$

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

Резултати, при испитивању булинга, на субскали *Жртва* показују значајну разлику у погледу преузимања наведене улоге и разреда који ученици похађају, али само код ученика у неинклузивним одјељењима ( $\chi^2 = 11,986$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,002$ ). Накнадни тестови уз Бонферони корекцију алфа вриједности ( $p < 0,017$  се сматра значајним) свједоче да су ученици петих разреда чешће у улози жртве булинга (Мед. = 16,50) у односу на ученике трећих разреда (Мед. = 12). Није било значајне разлике у резултатима ученика трећих и четвртих, као ни четвртих и петих разреда.

**Табела 109**

*Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на субскали Жртва у односу на разред који ученици похађају*

Скала	Ученици/ одјељење	Разред	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	III	IV
Жртва	ИОД	III	12,00	7,00	10,00	45,00	U Z p		
		IV	14,50	9,00	10,00	30,00	U Z p		
		V	14,00	8,75	10,00	50,00	U Z p		
		III	12,00	7,00	10,00	50,00	U Z p		
	НИОД	IV	14,00	9,00	10,00	38,00	U Z p	977,000 -1,399 0,162	
		V	16,50	11,00	10,00	44,00	U Z p	1456,500 -3,421 <b>0,001</b>	932,500 -1,593 0,111

Вриједности Крускал-Волисовог ранг теста: ИОД –  $\chi^2 = 2,936$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,230$ ; НИО –  $\chi^2 = 11,986$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,002$

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

Примјеном Крускал-Волисовог ранг теста потврђено је постојање статистички значајне разлике у погледу преузимања улоге браниоца, у ситуацији булинга, код ученика различитих разреда, било да похађају инклузивна ( $\chi^2 = 11,168$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,004$ ) или неинклузивна одјељења ( $\chi^2 = 8,839$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,012$ ). На основу резултата накнадних тестова уз Бонферонијево прилагођавање и строжи критеријум ( $p < 0,017$  се сматра значајним) видимо да се ученици четвртих и петих разреда, у инклузивним одјељењима, значајно чешће налазе у улози браниоца у односу на ученике трећих разреда, као и ученици петих у поређењу с ученицима четвртих разреда. Такође, и у неинклузивним одјељењима, ученици петих разреда значајно чешће преузимају поменућу улогу у односу на ученике трећих разреда.

**Табела 110**

*Разлике у резултатима испитиваних група ученика на субскали Бранилац у односу на резред који ученици похађају*

Скала	Ученици/ Одјељење	Разред	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	III	IV
Бранилац	ИОД	III	20,00	12,00	10,00	50,00	U Z p		
		IV	25,00	12,75	14,00	46,00	U Z p	779,500 -2,953 <b>0,003</b>	
		V	26,00	18,75	10,00	50,00	U Z p	1451,500 -2,700 <b>0,007</b>	1451,500 -2,700 <b>0,007</b>
		III	19,00	19,00	10,00	50,00	U Z p		
		IV	24,00	18,00	10,00	45,00	U Z p	1052,000 -0,851 0,395	
		V	26,00	17,50	10,00	50,00	U Z p	1551,500 -2,970 <b>0,003</b>	941,500 -1,525 0,127
	НИОД	III	19,00	19,00	10,00	50,00	U Z p		
		IV	24,00	18,00	10,00	45,00	U Z p	1052,000 -0,851 0,395	
		V	26,00	17,50	10,00	50,00	U Z p	1551,500 -2,970 <b>0,003</b>	941,500 -1,525 0,127
		III	19,00	19,00	10,00	50,00	U Z p		
		IV	24,00	18,00	10,00	45,00	U Z p	1052,000 -0,851 0,395	
		V	26,00	17,50	10,00	50,00	U Z p	1551,500 -2,970 <b>0,003</b>	941,500 -1,525 0,127

Вриједности Крускал-Волисовог ранг теста: ИОД –  $\chi^2 = 11,168$ ,  $df = 2$ ,  $p = \mathbf{0,004}$ ; НИО –  $\chi^2 = 8,839$ ,  $df = 2$ ,  $p = \mathbf{0,012}$

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

При испитивању климе у одјељењу, статистички значајна разлика добијена је и у односу на резултате обје групе ученика остварене на субскали *Несугласице*, а у односу на резред који ученици похађају (ИОД:  $\chi^2 = 30,672$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,000$ , НИОД:  $\chi^2 = 17,513$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,000$ ). Накнадна анализа помоћу Ман Витни теста и Бонферони корекције алфа вриједности ( $p < 0,017$  се сматра значајним) указује на постојање статистички значајне разлике између постигнућа ученика трећих и четвртих ( $U = 428,500$ ,  $Z = -5,528$ ,  $p = 0,000$ ), трећих и петих ( $U = 1401,000$ ,  $Z = -3,058$ ,  $p = 0,002$ ), као и четвртих и петих разреда ( $U = 733,500$ ,  $z = -2,669$ ,  $p = 0,008$ ), уколико говоримо о инклузивним одјељењима. На основу вриједности медијана уочавамо да је код ученика четвртих разреда забиљежен највећи степен несугласица (Мед. = 13), али и да има више несугласица код ученика петих (Мед. = 9) у односу на ученике трећих разреда (Мед. = 7).

У неинклузивним одјељењима, накнадна анализа показала је да постоји статистички значајна разлика у постигнућима ученика трећих и четвртих ( $U = 711,500$ ,  $z = -3,316$ ,  $p = 0,001$ ), као и трећих и петих разреда ( $U = 1401,500$ ,  $Z = -3,714$ ,  $p = 0,000$ ). У овом случају, код ученика трећих разреда забиљежено је мање несугласица (Мед. = 7), него код ученика четвртих и петих разреда (Мед. = 11).



**Табела 111**

*Разлике у постигнућима испитиваних група ученика остварених на субскали Несугласице, а у односу на разред који похађају*

Скала	Ученици/ одјељење	Разред	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	III	IV
Несугласице	ИОД	III	7,00	4,00	5,00	15,00	U Z p		
		IV	13,00	5,50	5,00	15,00	U Z p	428,500 -5,528 <b>0,000</b>	
		V	9,00	8,00	5,00	15,00	U Z p	1401,000 -3,058 <b>0,002</b>	733,500 -2,669 <b>0,008</b>
	НИОД	III	7,00	6,00	5,00	15,00	U Z p		
		IV	11,00	4,00	5,00	15,00	U Z p	711,500 -3,316 <b>0,001</b>	
		V	11,00	6,00	5,00	15,00	U Z p	1401,000 -3,714 <b>0,000</b>	1134,500 -0,149 0,882

Вриједности Крускал-Волисовог ранг теста: ИОД –  $\chi^2 = 30,672$ ,  $df = 2$ ,  $p = \mathbf{0,000}$ ; НИОД –  $\chi^2 = 17,513$ ,  $df = 2$ ,  $p = \mathbf{0,000}$

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, Мед. = медијана, IQR = интерквартилни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

Примјеном Крускал-Волисовог ранг теста нису пронађене статистички значајне разлике у односу на присуство *компетитивног понашања* ученика у оквиру инклузивних ( $\chi^2 = 0,188$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,910$ ) и неинклузивних одјељења ( $\chi^2 = 4,045$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,132$ ), а у зависности од разреда који ученици похађају. Такав налаз није захтијевао потребу за накнадним тестовима.

**Табела 112**

*Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на субкали Компетитивност у односу на разред који ученици похађају*

Скала	Ученици/ одјељење	Разред	Мед.	IQR	Мин.	Макс.
Компетитивност	ИОД	III	16,00	6,00	6,00	18,00
		IV	16,00	4,00	8,00	18,00
		V	16,00	6,00	6,00	18,00
	НИОД	III	16,00	6,00	6,00	18,00
		IV	16,00	4,00	8,00	18,00
		V	16,00	4,00	6,00	18,00

Вриједности Крускал-Волисовог ранг теста: ИОД –  $\chi^2 = 0,188$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,910$ , НИОД –  $\chi^2 = 4,045$   $df = 2$ ,  $p = 0,132$

ИОД = инклузивна одјелења, НИОД = неинклузивна одјелења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

Подаци приказани у Табели 113 показују да не постоји статистички значајна разлика међу ученицима инклузивних одјелења који похађају различите разреде у погледу задовољства функционисањем њиховог одјелења ( $\chi^2 = 1,822$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,402$ ). Другачије резултате проналазимо код ученика у неинклузивним одјелењима ( $\chi^2 = 7,842$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,020$ ). Накнадним тестовима уз Бонферони корекцију алфа вриједности ( $p < 0,017$  се сматра значајним) добијени су резултати који говоре да су ученици трећег разреда значајно задовољнији својим одјелењем (Мед. = 23) у односу на ученике петих разреда (Мед. = 21).

**Табела 113**

*Разлике у постигнућима испитиваних група ученика на субскали Задовољство у односу на разред који ученици похађају*

Скала	Ученици/ одјелење	Разред	Мед.	IQR	Мин.	Макс.	Ман-Витни U тест	III	IV
Задовољство	ИОД	III	21,00	8,00	9,00	25,00	U Z p		
		IV	21,00	7,50	11,00	27,00	U Z p		
		V	23,00	6,00	13,00	27,00	U Z p		
	НИОД	III	23,00	6,00	9,00	25,00	U Z p		
		IV	21,00	4,00	11,00	25,00	U Z p	990,500 -1,310 0,190	
		V	21,00	8,00	9,00	27,00	U Z p	1621,000 -2,694 <b>0,007</b>	969,000 -1,342 0,179

Вриједности Крускал-Волисовог ранг теста: ИОД –  $\chi^2 = 1,822$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,402$ ; НИОД –  $\chi^2 = 7,842$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,020$

ИОД = инклузивна одјелења, НИОД = неинклузивна одјелења, Мед. = медијана, IQR = интерквartilни распон, Мин. = минимална вриједност, Макс. = максимална вриједност

#### 4.4. РЕЗУЛТАТИ ПРОЦЈЕНЕ ОДНОСА ЗАВИСНИХ С КОНТРОЛНИМ И НЕЗАВИСНИМ ВАРИЈАБЛАМА НА ЦИЈЕЛОМ УЗОРКУ

##### 4.4.1. Корелациони однос зависних с контролним и независним варијаблама

На основу података приказаних у Табели 114 видимо да постоје статистички значајне, позитивне и занемарљиве до ниске корелације између постигнућа ученика на тесту општих знања ( $r_{pb} = 0,111$ ,  $p = 0,044$ ), ставова према вршњацима с ометеношћу ( $r_{pb} = 0,207$ ,  $p = 0,000$ ), развијености социјалних вјештина ( $r_{pb} = 0,338$ ,  $p = 0,000$ ), учесталости контакта с особама с ометеношћу ( $r_{pb} = 0,128$ ,  $p = 0,020$ ) и пола ученика. Значајна, негативна и занемарљива корелација уочена је између испољавања проблема у понашању и пола испитаника ( $r_{pb} = -$

0,286,  $p = 0,000$ ), као и преузимања улоге насилник и пола ( $r_{pb} = -0,180$ ,  $p = 0,001$ ). Дакле, боље постигнуће на тесту општих знања, позитивније ставове према вршњацима с ометеношћу, развијеније социјалне вјештине и већу учесталост контакта проналазимо код дјевојчица. Такође, за дјевојчице се везује мање испољавање проблема у понашању и рјеђе преузимање улоге насилника.

Поред тога, учавамо да постоје статистички значајне, позитивне и средње корелације између постигнућа ученика на тесту општих знања ( $r_s = 0,541$ ,  $p = 0,000$ ) и математике ( $r_s = 0,639$ ,  $p = 0,000$ ) и разреда који ученици похађају. Боље постигнуће остварују ученици виших разреда. Такође, значајне и позитивне корелације, али занемарљиве до ниске висине проналазимо између ставова према вршњацима с ометеношћу ( $r_s = 0,190$ ,  $p = 0,001$ ) и инклузивном образовању ( $r_s = 0,209$ ,  $p = 0,000$ ), учесталости контакта с особама с ометеношћу ( $r_s = 0,222$ ,  $p = 0,000$ ), као и преузимањем улоге насилник ( $r_s = 0,398$ ,  $p = 0,000$ ), жртва ( $r_s = 0,190$ ,  $p = 0,001$ ), браниоца ( $r_s = 0,231$ ,  $p = 0,000$ ), као и ниво несугласица ( $r_s = 0,275$ ,  $p = 0,000$ ) и разреда који ученици похађају. С друге стране, значајна, ниска и негативна корелација добијена је између постигнућа ученика на субкали Несугласице и разреда који ученици похађају, што би значило да ученици виших разреда имају позитивније ставове према вршњацима с ометеношћу и инклузивном образовању, учесталије контакте с том популацијом, али и да се чешће налазе у улогама насилника, жртве и браниоца. Поред тога, они сматрају да њихова одјелења карактерише виши степен несугласица.

**Табела 114**

*Однос зависних варијабли са полом и разредом који ученици похађају*

Скале	Пол		Разред	
	$r_{pb}$	$p$	$r_s$	$p$
PIAT – општа знања	0,111	<b>0,044</b>	0,541	<b>0,000</b>
PIAT – математика	-0,011	0,838	0,639	<b>0,000</b>
SATCN	0,207	<b>0,000</b>	0,190	<b>0,001</b>
RATHS	0,080	0,148	0,209	<b>0,000</b>
Социјална компетенција	0,338	<b>0,000</b>	0,011	0,844
Антисоцијално понашање	-0,286	<b>0,000</b>	-0,094	0,087
CDP	0,128	<b>0,020</b>	0,222	<b>0,000</b>
Насилник	-0,180	<b>0,001</b>	0,398	<b>0,000</b>
Жртва	-0,094	0,089	0,190	<b>0,001</b>
Бранилац	0,067	0,227	0,231	<b>0,000</b>
Несугласице	-0,091	0,097	0,275	<b>0,000</b>
Компетитивност	0,039	0,484	0,062	0,257
Задовољство	0,103	0,060	-0,094	0,089

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, SATCN = Чедок Мекмастер скала за процјену ставова према дјечи с хендикепом, RATHS = Скала за процјену ставова вршњака према особама с ометеношћу, CDP = Скала за процјену контакта с особама с ометеношћу,  $r_{pb}$  = поинт-бисеријска корелација,  $r_s$  = Спирманова корелација ранга

Статистички значајне, негативне и занемарљиве до ниске корелације добијене су између ставова ученика према инклузивном образовању ( $r_{pb} = -0,121$ ,  $p = 0,028$ ), испољавања проблема у понашању ( $r_{pb} = -0,178$ ,  $p = 0,001$ ) и учесталости контакта с особама с ометеношћу ( $r_{pb} = -0,280$ ,  $p = 0,001$ ) у односу на похађање инклузивних или неинклузивних одјелења. При томе, бољи ставови према инклузивном образовању, већа учесталост контакта, али и виши ниво проблема у понашању проналазимо код ученика који похађају инклузивна одјелења.

Инклузивна настава је значајно и позитивно повезана с постигнућима ученика на тесту општих знања ( $r_{pb} = -0,179$ ,  $p = 0,001$ ) и математике ( $r_{pb} = -0,219$ ,  $p = 0,000$ ), ставовима према инклузивном образовању ( $r_{pb} = 0,138$ ,  $p = 0,013$ ), учесталошћу контакта с особама с ометеношћу ( $r_{pb} = 0,136$ ,  $p = 0,013$ ), као и преузимањем улоге насилника ( $r_{pb} = 0,184$ ,  $p = 0,001$ ), жртве ( $r_{pb} = 0,149$ ,  $p = 0,007$ ) и браниоца ( $r_{pb} = 0,222$ ,  $p = 0,000$ ), али и с нивом несугласица у одјељењу ( $r_{pb} = 0,309$ ,  $p = 0,000$ ). У овом случају, виши степен инклузивности школе у домену наставе повезан је с бољим постигнућима ученика (на оба теста), позитивним ставовима према инклузивном образовању и већом учесталошћу контакта, чешћем преузимању све три улоге путем којих је сагледаван булинг, али и с већим нивоом несугласица међу ученицима. За разлику од ових резултата, инклузивна организација је значајно и негативно повезана са ставовима ученика према вршњацима с ометеношћу ( $r_{pb} = -0,123$ ,  $p = 0,025$ ) и проблемима у понашању ( $r_{pb} = -0,139$ ,  $p = 0,011$ ), иако су добијене корелације занемарљивих висина. Дакле, виша инклузивност школе у домену организације рада везује се за мање позитивне ставове ученика према вршњацима с ометеношћу, као и за мање испољавање проблема у понашању.

Резултати показују да постоје статистички значајне, позитивне, али занемарљиве корелације између ставова ППС према инклузивном образовању с развијеношћу социјалних вјештина ( $r_{pb} = 0,150$ ,  $p = 0,006$ ) и перципираним нивом несугласица међу вршњацима у одјељењу ( $r_{pb} = 0,105$ ,  $p = 0,003$ ). Ученици имају развијеније социјалне вјештине и изражавају већи степен несугласица у одјељењу уколико похађају школе у којима ППС има позитивније ставове према инклузивном образовању.

Насупрот томе, уочене су статистички значајне, позитивне и ниске корелације између ставова директора према инклузивном образовању с испољавањем проблема у понашању ( $r_{pb} = 0,205$ ,  $p = 0,000$ ), као и значајне, негативне и занемарљиве корелације с постигнућем ученика на тесту општих знања ( $r_{pb} = -0,127$ ,  $p = 0,021$ ), учесталошћу контакта с особама с ометеношћу ( $r_{pb} = -0,142$ ,  $p = 0,010$ ), као и преузимањем улоге браниоца ( $r_{pb} = -0,147$ ,  $p = 0,008$ ). Позитивнији ставови директора повезани су с мањим испољавањем проблема у понашању, али и лошијим постигнућима на тесту општих знања, мањом учесталошћу контакта и рјеђем преузимању улоге браниоца.

**Табела 115**

*Однос зависних варијабли с похађањем инклузивних/неинклузивних одјељења, инклузивношћу школе у доменима наставе и организаације, као и ставовима директора и ППС према инклузивном образовању*

Скале	ИОД/ НИОД		ИН		ИОР		МТАИ ППС		МТАИ директори	
	$r_{pb}$	$p$	$r_{pb}$	$p$	$r_{pb}$	$p$	$r_{pb}$	$p$	$r_{pb}$	$p$
РАТ – општа знања	0,059	0,281	0,179	<b>0,001</b>	-0,017	0,760	-0,023	0,681	-0,127	<b>0,021</b>
РАТ – математика	0,070	0,202	0,219	<b>0,000</b>	0,050	0,369	0,038	0,492	-0,069	0,213
САТСН	-0,100	0,054	0,055	0,316	-0,123	<b>0,025</b>	0,042	0,451	-0,046	0,408
РАТСН	-0,121	<b>0,028</b>	0,138	<b>0,012</b>	-0,075	0,174	0,053	0,333	0,052	0,346
Социјална компетенција	-0,004	0,939	0,081	0,143	0,102	0,064	0,150	<b>0,006</b>	0,078	0,154
Антисоцијално понашање	-0,178	<b>0,001</b>	0,026	0,637	-0,139	<b>0,011</b>	0,010	0,859	0,205	<b>0,000</b>
СДР	-0,280	<b>0,000</b>	0,136	<b>0,013</b>	0,069	0,213	-0,027	0,622	-0,142	<b>0,010</b>
Насилник	-0,002	0,967	0,184	<b>0,001</b>	-0,007	0,895	0,044	0,422	-0,027	0,626
Жртва	0,038	0,491	0,149	<b>0,007</b>	0,071	0,195	-0,080	0,145	0,057	0,298
Бранилац	0,016	0,774	0,222	<b>0,000</b>	0,017	0,757	0,034	0,532	-0,147	<b>0,008</b>

Несугласице	0,078	0,155	0,309	<b>0,000</b>	0,013	0,815	0,105	<b>0,003</b>	0,014	0,797
Компетитивност	0,063	0,253	0,108	0,050	-0,091	0,097	0,075	0,172	0,056	0,310
Задовољство	-0,058	0,293	-0,091	0,100	0,014	0,795	-0,049	0,379	0,012	0,830

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, SATCH = Чедок Мекмастер скала за процјену ставова према дједи с хендикепом, PATHS = Скала за процјену ставова вршњака према особама с ометеношћу, CDP = Скала за процјену контакта с особама с ометеношћу, ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, ИН = инклузивна настава, ИОР = инклузивна организација, МТАИ = скала Моје мишљење о инклузији, ППС = педагошко-психолошка служба,  $r_{pb}$  = поинт-бисеријска корелација

На основу података приказаних у Табели 116 закључујемо да су ставови наставника у статистички значајном и позитивном односу с постигнућима ученика из математике ( $r_{pb} = 0,162$ ,  $p = 0,003$ ), као и са ставовима према вршњацима с ометеношћу ( $r_{pb} = 0,180$ ,  $p = 0,001$ ) и учесталост контакта с особама с ометеношћу ( $r_{pb} = 0,262$ ,  $p = 0,000$ ). То значи да ученици имају боља постигнућа на тесту математике, али и позитивније ставове према вршњацима с ометеношћу, као и већу учесталост контакта с њима уколико их подучавају наставници с мање позитивним ставовима према инклузивном образовању.

Значајна, позитивна, али занемарљива корелација добијена је између самоефикасности наставника за извођење наставе и задовољства ученика одјељењем ( $r_{pb} = 0,170$ ,  $p = 0,002$ ), док је значајна и негативна, занемарљива корелација уочена између самоефикасности наставника у овом домену и нивоа компетитивног понашања ( $r_{pb} = -0,123$ ,  $p = 0,025$ ). У овом случају, виша самоефикасност наставника за извођење наставе повезана је с већим нивом задовољства и нижим нивом компетитивног понашања.

Самоефикасност наставника за сарадњу значајно и позитивно корелира, иако је корелација занемарљиве висине, са социјалним вјештинама ( $r_{pb} = 0,127$ ,  $p = 0,020$ ) и нивом несугласица унутар одјељења ( $r_{pb} = 0,115$ ,  $p = 0,036$ ). Виша самоефикасност наставника за сарадњу повезана је с развијенијим социјалним вјештинама ученика, али и вишим нивом несугласица међу њима. Такође, уочавамо да постоји статистички значајна и позитивна корелација између самоефикасности наставника у управљању понашањем и постигнућа ученика на тесту математике ( $r_{pb} = 0,132$ ,  $p = 0,016$ ), док је значајна и негативна корелација забиљежена с нивом компетитивног понашања ( $r_{pb} = -0,147$ ,  $p = 0,007$ ). Дакле, виша самоефикасност наставника за управљање понашањем је у вези с бољим ученичким постигнућима на поменутом тесту, али и нижим нивом компетитивног понашања међу ученицима.

**Табела 116**

*Однос зависних варијабли са ставовима наставника према инклузивном образовању и самоефикасношћу наставника за извођење наставе у инклузивном одјељењу*

Скале	МТАИ		СИН		СС		СУП	
	наставници							
	$r_{pb}$	p	$r_{pb}$	p	$r_{pb}$	p	$r_{pb}$	p
PIAT – општа знања	0,101	0,067	0,031	0,570	-0,010	0,856	0,037	0,501
PIAT – математика	0,162	<b>0,003</b>	0,065	0,239	0,053	0,341	0,132	<b>0,016</b>
SATCH	0,180	<b>0,001</b>	0,015	0,789	0,068	0,219	0,051	0,355
PATHS	-0,030	0,585	0,050	0,366	-0,060	0,280	-0,005	0,928
Социјална компетенција	-0,055	0,315	0,088	0,111	0,127	<b>0,020</b>	0,012	0,832
Антисоцијално понашање	0,041	0,461	-0,081	0,144	-0,063	0,252	0,000	0,996

CDP	0,262	<b>0,000</b>	0,087	0,116	0,105	0,056	0,009	0,871
Насилник	0,037	0,500	0,059	0,284	0,098	0,076	-0,065	0,240
Жртва	0,088	0,111	-0,030	0,519	0,081	0,142	-0,003	0,961
Бранилац	0,076	0,166	-0,017	0,754	0,076	0,165	-0,045	0,414
Несугласице	-0,029	0,605	-0,034	0,534	0,115	<b>0,036</b>	-0,094	0,089
Компетитивност	0,064	0,243	-0,123	<b>0,025</b>	0,033	0,552	-0,147	<b>0,007</b>
Задовољство	-0,069	0,213	0,170	<b>0,002</b>	0,080	0,148	0,044	0,428

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, SATCN = Чедок Мекмастер скала за процјену ставова према дјечи с хендикепом, PATHS = Скала за процјену ставова вршњака према особама с ометеношћу, CDP = Скала за процјену контакта с особама с ометеношћу, СИН = самоефикасност наставника за извођење наставе, СС = Самоефикасност наставника за сарадњу, СУП = Самоефикасност наставника у управљању понашањем,  $r_{pb}$  = поинг-бисеријска корелација

Приказани резултати у Табели 117 показују да постоје статистички значајне, позитивне али занемарљиве корелације између примјене метакогнитивних стратегија и постигнућа ученика на тесту општих знања ( $r_{pb} = 0,131$ ,  $p = 0,017$ ), учесталости контакта с особама с ометеношћу ( $r_{pb} = 0,195$ ,  $p = 0,000$ ), преузимањем улоге жртве ( $r_{pb} = 0,125$ ,  $p = 0,023$ ) и браниоца ( $r_{pb} = 0,180$ ,  $p = 0,001$ ), као и с нивом несугласица у одјељењу ( $r_{pb} = 0,171$ ,  $p = 0,002$ ). Чешћа употреба ових стратегија од стране наставника повезана је с бољим успјехом на тесту општих знања, већом учесталосту контакта, чешћим преузимањем улоге жртве и браниоца, али и већим нивом несугласица. С друге стране, уочена је значајна и позитивна, али занемарљива корелација између индивидуализованих стратегија и задовољства ученика односима унутар одјељења ( $r_{pb} = 0,123$ ,  $p = 0,025$ ), док је значајна, негативна и занемарљива корелација добијена с нивом компетитивног понашања ( $r_{pb} = -0,114$ ,  $p = 0,039$ ). У овом случају, чешћа примјена индивидуализованих стратегија доводи до већег осјећаја задовољства, али и мањег нивоа компетитивног понашања међу ученицима.

Презентовани подаци нам говоре да постоји значајна, позитивна и ниска корелација између ставова наставника према особама с ометеношћу и испољавања проблема у понашању ( $r_{pb} = 0,314$ ,  $p = 0,000$ ) и задовољства ученика својим одјељењем ( $r_{pb} = 0,198$ ,  $p = 0,000$ ). Насупрот томе, ставови наставника према особама с ометеношћу значајно и негативно корелирају с постигнућима ученика на оба примјењивана теста. Можемо закључити да су позитивнији ставови наставника повезани с вишим задовољством одјељењем, али и вишим нивом проблема у понашању и лошијим постигнућима на оба теста.

**Табела 117**

*Однос зависних варијабли са стратегијама које наставници примјењују приликом извођења наставе и ставовима према особама с ометеношћу*

Скале	МС		ИС		SADP	
	$r_{pb}$	p	$r_{pb}$	p	$r_{pb}$	p
PIAT – општа знања	0,131	<b>0,017</b>	0,043	0,435	-0,124	<b>0,025</b>
PIAT – математика	0,094	0,088	0,057	0,301	-0,136	<b>0,013</b>
SATCN	0,087	0,113	0,060	0,278	-0,005	0,932
PATHS	0,047	0,393	-0,031	0,580	0,029	0,593
Социјална компетенција	-0,024	0,665	0,041	0,458	-0,050	0,368
Антисоцијално понашање	0,078	0,156	0,028	0,617	0,314	<b>0,000</b>
CDP	0,195	<b>0,000</b>	0,075	0,172	0,077	0,161

Насилник	0,117	0,033	0,073	0,188	0,012	0,829
Жртва	0,125	<b>0,023</b>	0,048	0,386	0,011	0,839
Бранилац	0,180	<b>0,001</b>	0,065	0,235	0,005	0,268
Несугласице	0,171	<b>0,002</b>	0,004	0,947	-0,055	0,317
Компетитвност	0,096	0,083	-0,114	<b>0,039</b>	-0,088	0,109
Задовољство	-0,018	0,740	0,123	<b>0,025</b>	0,198	<b>0,000</b>

PIAT = Пибоди тест индивидуалних постигнућа, SATCH = Чедок Мекмастер скала за процјену ставова према дјечи с хендикепом, PATHS = Скала за процјену ставова вршњака према особама с ометеношћу, CDP = Скала за процјену контакта с особама с ометеношћу, MC = метакогнитивне стратегије, IS = индивидуализоване стратегије, SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу,  $r_{pb}$  = поинт-бисеријска корелација

#### 4.5. УТВРЂИВАЊЕ ПРЕДИКТИВНИХ ВРИЈЕДНОСТИ НЕЗАВИСНИХ И КОНТРОЛНИХ ВАРИЈАБЛИ НА РЕЗУЛТАТЕ НА СКАЛАМА ЗА ПРОЦЈЕНУ АКАДЕМСКИХ И СОЦИЈАЛНИХ ИСХОДА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

У овом дијелу рада приказани су резултатати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на скалама за процјену академских и социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР.

##### 4.5.1. Резултати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на скали за процјену општих знања

Резултати провјере показали су да претпоставке о мултиколинеарности ( $r \leq 0,80$ ; Tolerance < 0,10; VIF > 10), нормалности, линеарности и хомогености варијансе нису нарушене (важи за све даље резултате). Приликом примјене хијерархијске регресионе анализе, промјенљиве су уношене постепено, унапријед одређеним редослиједом. При томе, у првом кораку су унијете ученичке варијабли: пол и разред. Тиме је уклоњен статистички утицај тих промјенљивих. У другом кораку је унијета варијабла означена као инклузивна/неинклузивна одјељења. У трећем кораку су варијабли везане за школу (инклузивност школе, ставови директора и ППС према инклузивном образовању), док су у четвртном блоку унијете све наставничке варијабли.

На основу резултата хијерархијске регресионе анализе, која је имала за циљ да утврди предиктивну вриједност независних и контролних варијабли на скор на скали за процјену општих знања код ученика, утврђено је да, када се посматра модел као цјелина, постоји могућност предикције скорова на скали за процјену општих знања у вриједности од 34,3% ( $F(14) = 11,807, p = 0,000$ ).

На основу резултата приказаних у Табели 118 видимо да су у првом кораку унијете двије варијабли, што је објаснило 31,5% укупне варијансе. Након уношења додатне варијабли у другом кораку (инклузивна/неинклузивна одјељења) проценат објашњене варијансе је износио 31,7%, што значи да је поменута промјенљива објаснила додатних 0,3% варијансе, након што је уклоњен утицај пола и разреда ( $r^2$  се промијенило за 0,003). Након трећег корака проценат укупне варијансе у објашњавању резултата на скали за процјену општих знања је износио 33,1% ( $r^2$  се промијенило за 0,013), док је након четвртог корака и додавања наставничких варијабли проценат варијанси износио 34,3% ( $r^2$  се промијенило за 0,012). У коначном моделу, видимо да су издвојена два предиктора као значајна (пол и разред), а која дају јединствен допринос у објашњавању резултата на тесту за процјену општих знања

ученика, при чему разред има већи бета коефицијент ( $\beta = 0,629$ ,  $p = 0,000$ ) од пола ( $\beta = 138$ ,  $p = 0,003$ ). Приликом сагледавања процента објашњене варијансе у обзир су узете вриједности парцијалних корелијација корелације (у табели Part), који када их подигнемо на квадрат показују колики дио укупне варијансе зависне промјенљиве јединствено објашњава та независна промјенљива (објашњење се односи на све резултате добијене у регресионој анализи). На основу тога закључујемо да разред објашњава 13,40%, а пол 1,82%, варијансе у вриједностима скорова на инструменту за процјену општих знања.

**Табела 118**

*Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на скали за процјену општих знања код ученика*

Предиктори	$R^2$	$R^2$ промјена	$\beta$	$t$	$p$	Part
<b>1. Корак</b>	0,315	0,315				
Пол			0,137	2,987	0,003	0,136
Разред			0,551	12,039	0,000	0,550
<b>2. Корак</b>	0,317	0,003				
Пол			0,137	3,003	0,003	0,137
Разред			0,550	12,018	0,000	0,549
ИОД/НИОД			0,050	1,096	0,274	0,550
<b>3. Корак</b>	0,331	0,013				
Пол			0,142	3,091	0,002	0,141
Разред			0,579	10,788	0,000	0,491
ИОД/НИОД			0,043	0,937	0,349	0,043
ИН			-0,057	-0,783	0,434	-0,036
ИОР			0,051	0,779	0,437	0,035
МТАИ ППС			-0,038	-0,577	0,564	-0,026
МТАИ Директори			-0,061	-1,014	0,311	-0,046
<b>4. Корак</b>	0,343	0,012				
Пол			0,138	2,967	<b>0,003</b>	0,135
Разред			0,629	8,025	<b>0,000</b>	0,366
ИОД/НИОД			0,033	0,476	0,635	0,022
ИН			-0,125	-1,133	0,258	-0,052
ИОР			0,134	1,431	0,153	0,065
МТАИ ППС			0,007	0,078	0,938	0,004
МТАИ директори			-0,031	-0,433	0,665	-0,020
МТАИ наставници			0,026	0,344	0,731	0,016
ТЕИР-СИН			0,038	0,404	0,665	0,018
ТЕИР-СС			-0,081	-0,828	0,408	-0,038
ТЕИР-СУП			-0,081	-1,081	0,280	-0,049
SADP			-0,030	-0,399	0,690	-0,018
МС			0,010	0,173	0,862	0,008
ИС			-0,049	-0,725	0,469	-0,033

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, ИН = Инклузивна настава, ИОР = Инклузивна организација, МТАИ = скала Моје мишљење о инклузији, ППС = педагошко-психолошка служба, ТЕИР = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, МС = Метакогнитивне стратегије, ИС = Индивидуализоване стратегије



#### 4.5.2. Резултати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на скали за процјену знања из математике

Примјеном хијерархијске регресионе анализе показано је да модел као цјелина има статистички значајан допринос ( $F(14) = 19,460$ ,  $p = 0,000$ ) у објашњавању резултата добијених на скали за процјену знања из математике у вриједности од 46,3% укупне варијансе.

Уколико погледамо цјелокупан поступак примијењене анализе приказан у Табели 119, уочавамо да су пол и разред ученика у могућности да предвиде 38,5% објашњене варијансе. Када се уклони њихов утицај видимо да се  $r^2$  промијенило за 0,003, па је проценат укупне варијансе након додавања нове промјенљиве (инклузивна/неинклузивна одјељења) износио 38,8%. Када се статистички уклоне претходне варијабли, уз додавање инклузивне наставе и организације, могућност предикције резултата је 42,7% укупне варијансе ( $r^2$  се промијенило за 0,039). На крају, моделом као цјелином, укључивањем варијабли везаних за наставника, објашњава се 46,3% укупне варијансе. Када је у питању јединствен допринос сваке варијабли у објашњавању резултата на тесту за процјену математичких знања, видимо да је статистички значајан допринос забиљежен код сљедећих варијабли: разред, инклузивна настава, инклузивна организација, ставови директора и наставника према инклузивном образовању, док је на граници статистичке значајности самоефикасност наставника у управљању понашањем. На основу вриједности парцијалног коефицијента можемо закључити да разред објашњава 24,90%, инклузивна настава 1,99%, инклузивна организација 5,52% варијансе, ставови директора према инклузивном образовању 1,35%, ставови наставника према инклузивном образовању 1,12% и самоефикасност наставника у управљању понашањем 0,67% варијансе у објашњавању резултата на скали за процјену знања из математике.

**Табела 119**

*Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на скали за процјену знања из математике*

Предиктори	$R^2$	$R^2$ <i>промјена</i>	$\beta$	$t$	$p$	Part
<b>1. Корак</b>	0,385	0,385				
Пол			0,018	0,413	0,680	0,018
Разред			0,621	14,325	0,000	0,620
<b>2. Корак</b>	0,388	0,003				
Пол			0,019	0,433	0,665	0,019
Разред			0,620	14,312	0,000	0,619
ИОД/НИОД			0,058	1,333	0,183	0,058
<b>3. Корак</b>	0,427	0,039				
Пол			0,017	0,404	0,686	0,017
Разред			0,713	14,366	0,000	0,605
ИОД/НИОД			0,045	1,064	0,288	0,045
ИН			-0,131	-1,944	0,053	-0,082
ИОР			0,277	4,550	0,000	0,192
МТАИ ППС			0,060	0,985	0,325	0,041
МТАИ директори			0,081	1,445	-0,069	0,061

4. Корак	0,463	0,036				
Пол			0,016	0,379	0,705	0,016
Разред			0,858	12,104	<b>0,000</b>	0,499
ИОД/НИО			0,102	1,626	0,105	0,056
ИН			-0,343	-3,432	<b>0,001</b>	-0,141
ИОР			0,483	5,704	<b>0,000</b>	0,237
МТАИ ППС			0,148	1,830	0,068	0,075
МТАИ			0,181	2,809	<b>0,005</b>	0,116
директори			0,174	2,570	<b>0,011</b>	0,106
МТАИ			-0,059	-0,680	0,497	-0,028
наставници			-0,045	-0,506	0,613	-0,021
ТЕИР-СИН			-0,134	-1,983	<b>0,048</b>	-0,082
ТЕИР-СС			0,084	1,230	0,220	0,051
ТЕИР-СУП			-0,082	-1,515	0,131	-0,062
SADP			-0,064	-1,504	0,293	-0,043
МС						
ИС						

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, ИН = Инклузивна настава, ИОР = Инклузивна организација, МТАИ = скала Моје мишљење о инклузији, ППС = педагошко-психолошка служба, ТЕИР = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, МС = Метакогнитивне стратегије, ИС = Индивидуализоване стратегије

#### 4.5.3. Резултати процјене предиктивих вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на скали за процјену ставова према вршњацима с ометеношћу

Употребом хијерархијске регресионе анализе показано је да постоји статистички значајан допринос независних и контролних варијабли у објашњавању резултата на скали за процјену ставова према особама с ометеношћу ( $F(14) = 3,516, p = 0,000$ ), при чему модел као цјелина може да објасни 13,5% укупне варијансе добијених резултата.

Детаљнијом анализом резултата приказаних у Табели 120 видимо да су у коначном моделу статистички значајни предиктори пол ( $\beta = 0,222, p = 0,000$ ), инклузивна организација ( $\beta = -0,312, p = 0,004$ ) и ставови директора школе према инклузивном образовању ( $\beta = -0,162, p = 0,048$ ). На основу вриједности парцијалних коефицијената доносимо закључак да пол објашњава 4,75%, инклузивна организација 2,31% и ставови директора према инклузивном образовању 1,08% варијансе приликом објашњавања резултата добијених на скали за процјену ставова према вршњацима с ометеношћу.

**Табела 120**

*Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на скали за процјену ставова ученика ГР према вршњацима с ометеношћу*

Предиктори	$R^2$	$R^2$	$\beta$	$t$	$p$	Part
		<i>промјена</i>				
<b>1. Корак</b>	0,076	0,076				
Пол			0,216	4,063	0,000	0,216
Разред			0,182	3,421	0,001	0,182

<b>2. Корак</b>	0,087	0,011		
Пол			0,214	4,052
Разред			0,184	3,477
ИОД/НИОД			-0,107	-2,019
<b>3. Корак</b>	0,110	0,022		
Пол			0,223	4,223
Разред			0,136	2,190
ИОД/НИОД			-0,102	-1,931
ИН			0,011	0,135
ИОР			-0,176	-2,315
МТАИ ППС			0,012	0,153
МТАИ директори			-0,148	-2,125
<b>4. Корак</b>	0,135	0,025		
Пол			0,222	4,174
Разред			0,014	0,153
ИОД/НИОД			-0,088	-1,112
ИН			0,157	1,237
ИОР			-0,312	-2,899
МТАИ ППС			-0,088	0,859
МТАИ директори			-0,162	-1,982
МТАИ наставници			0,046	0,538
ТЕИР-СИН			-0,020	-0,181
ТЕИР-СС			0,069	0,608
ТЕИР-СУП			0,135	1,572
SADP			-0,059	-0,679
МС			0,030	0,440
ИС			0,064	0,825

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, ИН = Инклузивна настава, ИОР = Инклузивна организација, МТАИ = скала Моје мишљење о инклузији, ППС = педагошко-психолошка служба, ТЕИР = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, МС = Метакогнитивне стратегије, ИС = Индивидуализоване стратегије

#### 4.5.4. Резултати процјене предиктивих вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на скали за процјену ставова према инклузивном образовању

Хијерархијска вишеструка регресија показује да постоји статистички значајан допринос примјенљивих варијабли у објашњавању резултата на скали за процјену ставова ученика ТР према инклузивном образовању, с могућношћу предикције у вриједности од 14,5% укупне варијансе ( $F(14) = 3,815, p = 0,000$ ).

Након првог корака проценат објашњене варијансе износио је 5,8%. У другом кораку, тај проценат се промијенио за 0,015, па је након додавања нове промјенљиве (инклузивна/неинклузивна одјељења) износио 7,4%. Уколико занемаримо статистички значајан допринос претходних варијабли и додамо нове варијабле везане за школу (инклузивна настава и организација, ставови директора и ППС према инклузивном образовању) видимо да нова промјенљива мијења проценат укупно објашњене варијансе за 0,017. У коначном моделу, статистички значајан допринос имају сљедеће варијабле: инклузивна/неинклузивна одјељења ( $\beta = -0,177, p = 0,025$ ), инклузивна настава ( $\beta = 0,402, p =$

0,002), самоефикасност у извођењу наставе ( $\beta = 0,248, p = 0,023$ ), самоефикасност у сарадњи ( $\beta = -0,241, p = 0,032$ ) и индивидуализоване стратегије ( $\beta = -0,155, p = 0,045$ ). На основу вриједности парцијалног коефицијента закључујемо да је јединствен допринос варијабле инклузивна/неинклузивна одјељења 1,37%, инклузивне наставе 2,76%, самоефикасности у извођењу наставе 1,42%, самоефикасности у сарадњи 1,25% и индивидуализованих стратегија 1,10% варијансе у објашњавању резултата на скали за процјену ставова према инклузивном образовању.

**Табела 121**

*Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на скали за процјену ставова ученика ТР према инклузивном образовању*

Предиктори	$R^2$	$R^2$ промјена	$\beta$	$t$	$p$	Part
<b>1. Корак</b>	0,058	0,058				
Пол			0,090	1,687	0,093	0,090
Разред			0,228	4,259	0,000	0,228
<b>2. Корак</b>	0,074	0,015				
Пол			0,089	1,664	0,097	0,089
Разред			0,231	4,334	0,001	0,231
ИОД/НИОД			-0,124	-2,330	0,020	-0,124
<b>3. Корак</b>	0,091	0,017				
Пол			0,076	1,423	0,156	0,075
Разред			0,175	2,799	0,005	0,148
ИОД/НИОД			-0,118	-2,211	0,028	-0,117
ИН			-0,186	2,194	0,029	0,116
ИОР			-0,075	-0,979	0,328	-0,052
МТАИ ППС			-0,107	-1,400	0,162	-0,074
МТАИ Директори			0,115	1,639	0,102	0,087
<b>4. Корак</b>	0,145	0,054				
Пол			0,079	1,495	0,136	0,078
Разред			0,071	0,789	0,431	0,041
ИОД/НИОД			-0,177	-2,250	<b>0,025</b>	-0,117
ИН			0,402	3,193	<b>0,002</b>	0,166
ИОР			-0,176	-1,647	0,100	-0,086
МТАИ ППС			-0,092	-0,901	0,368	-0,047
МТАИ директори			-0,022	-0,271	0,786	-0,014
МТАИ наставници			-0,159	-1,855	0,065	-0,096
ТЕИР-СИН			0,248	2,279	<b>0,023</b>	0,119
ТЕИР-СС			-0,241	-2,150	<b>0,032</b>	-0,112
ТЕИР-СУП			0,150	1,757	0,080	0,091
SADP			-0,044	-0,508	0,612	-0,026
МС			0,093	1,356	0,176	0,071
ИС			-0,155	-2,016	<b>0,045</b>	-0,105

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, ИН = Инклузивна настава, ИОР = Инклузивна организација, МТАИ = скала Моје мишљење о инклузији, ППС = педагошко-психолошка служба, ТЕИР = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, МС = Метакогнитивне стратегије, ИС = Индивидуализоване стратегије

#### 4.5.5. Резултати процјене предиктивих вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на скали за процјену социјалних вјештина

Примјеном хијерархијске вишеструке регресионе анализе добијени су резултати на основу којих уочавамо да постоји статистички значајан допринос промјенљивих у објашњавању резултата добијених на скали за процјену социјалних вјештина ( $F(14) = 5,383$ ,  $p = 0,000$ ). Моделом као цјелином могуће је објаснити 19,3% укупне варијансе.

Ако погледамо анализу по корацима, можемо закључити да пол и разред ученика објашњавају 11,5% укупне варијансе. У другом кораку, након што се уклони статистички значајан утицај претходно поменутих варијабли и уведе нова (инклузивна/неинклузивна одјељења), проценат објашњене варијансе је остао непромијењен. У трећем кораку, уношење нових варијабли доприноси повећавању варијансе на 17,6% ( $r^2$  се мијења за 0,061). У коначном моделу, статистички значајан допринос дају сљедеће варијабле: пол ( $\beta = 0,334$ ,  $p = 0,000$ ), инклузивна организација ( $\beta = 0,289$ ,  $p = 0,006$ ), ставови ППС према инклузивном образовању ( $\beta = 0,298$ ,  $p = 0,003$ ) и ставови наставника према инклузивном образовању ( $\beta = -0,166$ ,  $p = 0,047$ ). Вриједности парцијалног коефицијента говоре о томе да пол објашњава 10,76%, инклузивна организација 1,99%, ставови ППС према инклузивном образовању 2,31% и ставови наставника према инклузивном образовању 1,02% варијансе у вриједностима скорова на скали за процјену социјалних вјештина.

**Табела 122**

*Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на скали за процјену социјалних вјештина*

Предиктори	$R^2$	$R^2$ <i>промјена</i>	$\beta$	$t$	$p$	Part
<b>1. Корак</b>	0,115	0,1155				
Пол			0,337	5,473	0,000	0,336
Разред			-0,022	-0,425	0,671	-0,022
<b>2. Корак</b>	0,115	0,000				
Пол			0,337	6,463	0,000	0,336
Разред			-0,022	-0,425	0,671	-0,022
ИОД/НИОД			0,001	0,028	0,978	0,001
<b>3. Корак</b>	0,176	0,061				
Пол			0,335	6,588	0,000	0,333
Разред			0,032	0,545	0,586	0,030
ИОД/НИОД			-0,007	-0,129	0,897	-0,007
ИН			-0,094	1,162	0,246	-0,059
ИОР			0,266	3,644	0,000	0,184
МТАИ ППС			0,245	3,374	0,001	0,170
МТАИ директори			0,092	1,383	0,168	0,070

4. Корак	0,193	0,017		
Пол	0,334	6,495	<b>0,000</b>	0,328
Разред	0,085	0,980	0,328	0,050
ИОД/НИОД	-0,108	-1,414	0,158	-0,071
ИН	0,156	-1,276	0,203	-0,064
ИОР	0,289	2,782	<b>0,006</b>	0,141
МТАИ ППС	-0,298	3,002	<b>0,003</b>	0,152
МТАИ директори	0,066	0,842	0,400	0,043
МТАИ наставници	-0,166	-1,998	<b>0,047</b>	-0,101
ТЕИР-СИН	-0,198	-1,872	0,062	-0,095
ТЕИР-СС	0,161	1,480	0,140	0,075
ТЕИР-СУП	-0,043	-0,522	0,602	-0,026
SADP	-0,060	-0,724	0,470	-0,037
МС	0,021	0,319	0,750	0,016
ИС	0,035	0,463	0,644	0,023

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, ИН = Инклузивна настава, ИОР = Инклузивна организација, МТАИ = скала Моје мишљење о инклузији, ППС = педагошко-психолошка служба, ТЕИР = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, МС = Метакогнитивне стратегије, ИС = Индивидуализоване стратегије

#### 4.5.6. Резултати процјене предиктивих вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на скали за процјену проблема у понашању

На основу резултата добијених примјеном хијерархијске регресионе анализе уочено је да постоји статистички значајан допринос предикторских варијабли у објашњавању резултата на скали за процјену проблема у понашању ( $F(14) = 9,454, p = 0,000$ ), при чему је могућност предикције износила 29,5% укупне варијансе.

Када се посматра укупан допринос пола и разреда видимо да те варијабле објашњавају 8,5% укупне варијансе у вриједностима добијених резултата. Уколико се занемари њихов статистички значајан допринос, нова варијабла која се односи на похађање инклузивних/неинклузивних одјељења повећава могућност предикције на 11,8%, односно 23,6% ако сагледамо и допринос инклузивности школе, у трећем кораку. На крају, у цјелокупном моделу издвајају се сљедеће промјенљиве које дају статистички значајан јединствен допринос објашњавању резултата, а то су: пол ( $\beta = -0,295, p = 0,000$ ), разред ( $\beta = -0,174, p = 0,033$ ), инклузивна настава ( $\beta = 0,338, p = 0,003$ ), ставови ППС према инклузивном образовању ( $\beta = -0,184, p = 0,047$ ), ставови директора школе према инклузивном образовању ( $\beta = 0,322, p = 0,000$ ), ставови наставника према инклузивном образовању ( $\beta = 0,225, p = 0,004$ ), ставови наставника према особама с ометеношћу ( $\beta = 0,348, p = 0,000$ ). Уколико размотримо проценат објашњене варијансе овим варијаблама, на основу парцијалних коефицијента, закључујемо да пол објашњава 8,41%, разред 1,02%, инклузивна настава 1,96%, ставови ППС према инклузивном образовању 0,88%, ставови директора према инклузивном образовању 4,24%, ставови наставника према инклузивном образовању 1,88% и 4,45% ставови наставника према особама с ометеношћу.

**Табела 123**

*Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на скали за процјену проблема у понашању*

Предиктори	$R^2$	$R^2$	$\beta$	$t$	$p$	Part
		промјена				

<b>1. Корак</b>	0,085	0,085				
Пол			-0,289	-5,466	0,000	-0,289
Разред			-0,056	-1,054	0,293	-0,056
<b>2. Корак</b>	0,118	0,033				
Пол			-0,292	-5,610	0,000	-0,291
Разред			-0,052	-1,001	0,318	-0,052
ИОД/НИОД			-0,182	-3,502	0,001	-0,182
<b>3. Корак</b>	0,236	0,059				
Пол			-0,324	-6,619	0,000	-0,322
Разред			-0,171	-2,989	0,003	-0,145
ИОД/НИОД			-0,161	-3,392	0,001	-0,160
ИН			0,421	5,415	0,000	0,263
ИОР			-0,227	-3,231	0,001	-0,157
МТАИ ППС			-0,324	-4,632	0,000	-0,225
МТАИ директори			0,329	5,115	0,000	0,249
<b>4. Корак</b>	0,295	0,059				
Пол			-0,295	-6,137	<b>0,000</b>	-0,290
Разред			-0,174	-2,144	<b>0,033</b>	-0,101
ИОД/НИОД			0,060	0,842	0,400	0,040
ИН			0,338	2,956	<b>0,003</b>	0,140
ИОР			-0,127	-1,308	0,192	-0,062
МТАИ ППС			-0,184	-1,990	<b>0,047</b>	-0,094
МТАИ директори			0,322	4,367	<b>0,000</b>	0,206
МТАИ наставници			0,225	2,893	<b>0,004</b>	0,137
ТЕИР-СИН			0,081	0,819	0,413	0,039
ТЕИР-СС			-0,135	-1,331	0,184	-0,063
ТЕИР-СУП			0,069	0,896	0,371	0,042
SADP			0,348	4,473	<b>0,000</b>	0,211
МС			0,063	1,019	0,309	0,048
ИС			-0,077	-1,095	0,274	-0,052

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, ИН = Инклузивна настава, ИОР = Инклузивна организација, МТАИ = Скала Моје мишљење о инклузији, ППС = педагошко-психолошка служба, ТЕИР = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, МС = Метакогнитивне стратегије, ИС = Индивидуализоване стратегије

#### 4.5.7. Резултати процјене предиктивих вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на скали за процјену учесталости контакта с особама с ометеношћу

На основу података приказаних у Табели 124 видимо да је цјелокупним моделом могуће објаснити 19,8% укупне варијансе у вриједностима на скали за процјену контакта с вршњацима с ометеношћу ( $F(14) = 5,563$   $p = 0,000$ ).

Такође, резултати нам говоре о томе да, у коначном моделу, пет промјенљивих остварује статистички значајан допринос у објашњавању добијених резултата и то пол ( $\beta = 0,151$ ,  $p = 0,003$ ), инклузивна/неинклузивна одјељења ( $\beta = -0,166$ ,  $p = 0,030$ ), ставови наставника према инклузивном образовању ( $\beta = 0,177$ ,  $p = 0,034$ ) метакогнитивне стратегије

( $\beta = 0,157$ ,  $p = 0,018$ ) и индивидуализоване стратегије ( $\beta = -0,119$ ,  $p = 0,047$ ). При томе, допринос пола у објашњавању укупне варијансе је 2,19%. Варијабле инклузивна/неинклузивна одјељења припада 1,21%, ставовима наставника према инклузивном образовању 1,14%, употреби метакогнитивних 1,44% и индивидуализованих стратегија 1,00% укупне варијансе приликом објашњавања резултата добијених на скали процјене учесталости контакта с особама с ометеношћу.

**Табела 124**

*Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на скали за процјену контакта с особама с ометеношћу*

Предиктори	$R^2$	$R^2$ промјена	$\beta$	$t$	$p$	Part
<b>1. Корак</b>	0,057	0,057				
Пол			0,138	2,562	0,011	0,137
Разред			0,201	3,745	0,000	0,201
<b>2. Корак</b>	0,137	0,080				
Пол			0,133	2,593	0,010	0,133
Разред			0,207	4,018	0,000	0,206
ИОД/НИОД			-0,283	-5,497	0,000	-0,282
<b>3. Корак</b>	0,162	0,025				
Пол			0,138	2,694	0,007	0,137
Разред			0,202	3,362	0,001	0,171
ИОД/НИОД			-0,294	-5,753	0,000	-0,293
ИН			0,016	0,194	0,846	0,010
ИОР			0,054	0,732	0,465	0,037
МТАИ ППС			-0,009	-0,123	0,902	-0,006
МТАИ директори			-0,113	-1,674	0,095	-0,085
<b>4. Корак</b>	0,198	0,036				
Пол			0,151	2,945	<b>0,003</b>	0,148
Разред			0,141	1,625	0,150	0,082
ИОД/НИОД			-0,166	-2,180	<b>0,030</b>	-0,110
ИН			0,023	0,192	0,848	0,010
ИОР			0,069	0,666	0,506	0,034
МТАИ ППС			0,034	0,348	0,728	0,018
МТАИ директори			-0,120	-1,521	0,129	-0,077
МТАИ наставници			0,177	2,131	<b>0,034</b>	0,107
ТЕИР-СИН			0,162	1,540	0,124	0,078
ТЕИР-СС			-0,086	-0,790	0,430	-0,040
ТЕИР-СУП			0,013	0,163	0,871	0,008
SADP			0,124	1,494	0,136	0,075
МС			0,157	2,375	<b>0,018</b>	0,120
ИС			-0,149	-1,992	<b>0,047</b>	-0,100

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, ИН = Инклузивна настава, ИОР = Инклузивна организација, МТАИ = Скала Моје мишљење о инклузији, ППС = педагошко-психолошка служба, ТЕИР = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, МС = Метакогнитивне стратегије, ИС = Индивидуализоване стратегије



#### 4.5.8. Резултати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на субскали Насилник

Резултати хијерархијске регресионе анализе показују да постоји статистички значајан допринос ( $F(14) = 5,477$ ,  $p = 0,000$ ) предикторских варијабли у објашњавању резултата добијених на субскали Насилник, с могућношћу предикције у вриједности од 19,5% укупне варијансе.

Могућност предикције је остала иста након прва три корака 14,1% укупно објашњене варијансе, да би након четвртог корака и додавања наставничких варијабли, цијелокупан модел објаснио 19,5% укупне варијансе. При томе, издвојено је пет статистички значајних предиктора: пол ( $\beta = -0,182$ ,  $p = 0,000$ ), разред ( $\beta = 0,501$ ,  $p = 0,000$ ), ставови директора према инклузивном образовању ( $\beta = -0,162$ ,  $p = 0,040$ ), самоефикасност наставника у остваривању сарадње ( $\beta = 0,317$ ,  $p = 0,004$ ) и самоефикасност наставника у управљању понашањем ( $\beta = -0,291$ ,  $p = 0,000$ ). На основу вриједности парцијалних коефицијената можемо уочити да највећи допринос има разред с 8,47%, потом пол с 3,20%, самоефикасност наставника у управљању понашањем с 3,17%, самоефикасност наставника у остваривању сарадње с 2,16% и ставови директора према инклузивном образовању с 1,08% објашњене варијансе.

Табела 125

*Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на субскали Насилник*

Предиктори	$R^2$	$R^2$	$\beta$	$t$	$p$	Part
	<i>промјена</i>					
<b>1. Корак</b>	0,141	0,141				
Пол			-0,164	-3,210	0,001	-0,164
Разред			0,330	6,439	0,000	0,330
<b>2. Корак</b>	0,141	0,000				
Пол			-0,165	-3,208	0,001	-0,164
Разред			0,330	6,433	0,000	0,330
ИОД/НИОД			-0,012	-0,229	0,819	-0,012
<b>3. Корак</b>	0,153	0,011				
Пол			-0,175	-3,387	0,001	-0,173
Разред			0,308	5,101	0,000	0,261
ИОД/НИОД			-0,013	-0,256	0,798	-0,013
ИН			0,125	1,526	0,128	0,078
ИОР			0,034	0,453	0,651	0,023
МТАИ ППС			-0,069	-0,938	0,349	-0,048
МТАИ директори			0,094	1,385	0,167	0,071
<b>4. Корак</b>	0,195	0,043				
Пол			-0,182	-3,556	<b>0,000</b>	-0,179
Разред			0,501	5,771	<b>0,000</b>	0,291
ИОД/НИОД			-0,081	-1,054	0,293	-0,053
ИН			-0,135	-1,106	0,270	-0,056
ИОР			0,155	1,493	0,136	0,075
МТАИ ППС			-0,050	-0,501	0,617	-0,025
МТАИ директори			0,162	2,063	<b>0,040</b>	0,104
МТАИ наставници			-0,082	-0,986	0,325	-0,050

TEIP-СИН	-0,195	-1,850	0,065	-0,093
TEIP-СС	0,317	2,911	<b>0,004</b>	0,147
TEIP-СУП	-0,291	-3,518	<b>0,000</b>	-0,178
SADP	0,006	0,072	0,942	0,004
МС	-0,066	-0,995	0,321	-0,050
ИС	-0,026	-0,345	0,731	-0,017

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, ИН = Инклузивна настава, ИОР = Инклузивна организација, МТАИ = Скала Моје мишљење о инклузији, ППС = педагошко-психолошка служба, TEIP = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, МС = Метакогнитивне стратегије, ИС = Индивидуализоване стратегије

#### 4.5.9. Резултати процјене предиктивих вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на субскали Жртва

Из Табеле 126 можемо видјети да цјелокупан модел има могућност предикције добијених резултата на субскали Жртва у вриједности од 10,1% укупне варијансе ( $F(14) = 2,528, p = 0,002$ ).

Такође, увидом у резултате закључујемо да, у коначном облику, статистички значајан допринос показују двије варијабле – ставови ППС према инклузивном образовању ( $\beta = -0,300, p = 0,004$ ) и самоефикасност наставника у остваривању сарадње ( $\beta = 0,234, p = 0,042$ ), док је једна на граници статистичке значајности – пол ( $\beta = -0,106, p = 0,050$ ). При томе, ставови ППС имају јединствен допринос од 2,34%, самоефикасност наставника у остваривању сарадње од 1,19% и пол с 1,10% објашњене варијансе.

**Табела 126**

#### *Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на субскали Жртва*

Предиктори	$R^2$	$R^2$ промјена	$\beta$	$t$	$p$	Part
<b>1. Корак</b>	0,034	0,034				
Пол			-0,086	-1,587	0,113	-0,086
Разред			0,160	2,941	0,004	0,160
<b>2. Корак</b>	0,035	0,001				
Пол			-0,086	-1,577	0,116	-0,086
Разред			0,159	2,925	0,004	0,160
ИОД/НИОД			0,033	0,614	0,540	0,034
<b>3. Корак</b>	0,077	0,042				
Пол			-0,103	-1,907	0,057	-0,102
Разред			0,109	1,722	0,086	0,092
ИОД/НИОД			0,031	0,569	0,570	0,030
ИН			0,251	2,940	0,004	0,157
ИОР			-0,012	-0,158	0,875	-0,008
МТАИ ППС			-0,238	-3,099	0,002	-0,166
МТАИ директори			0,119	1,686	0,093	0,090
<b>4. Корак</b>	0,101	0,023				
Пол			-0,106	-1,963	<b>0,050</b>	-0,105

Разред	0,118	1,290	0,198	0,069
ИОД/НИОД	0,021	0,260	0,795	0,014
ИН	0,215	1,665	0,097	0,089
ИОР	-0,042	-0,378	0,705	-0,020
МТАИ ППС	-0,300	-2,868	<b>0,004</b>	-0,153
МТАИ директори	0,155	1,867	0,063	0,100
МТАИ наставници	0,031	0,348	0,728	0,019
ТЕИР-СИН	-0,157	-1,141	0,159	-0,075
ТЕИР-СС	0,234	2,040	<b>0,042</b>	0,109
ТЕИР-СУП	-0,031	-0,353	0,724	-0,019
SADP	-0,025	-0,281	0,779	-0,015
МС	-0,024	-0,344	0,731	-0,018
ИС	0,047	0,589	0,556	0,031

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, ИН = Инклузивна настава, ИОР = Инклузивна организација, МТАИ = Скала Моје мишљење о инклузији, ППС = педагошко-психолошка служба, ТЕИР = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, МС = Метакогнитивне стратегије, ИС = Индивидуализоване стратегије

#### 4.5.10. Резултати процјене предиктивих вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на субскали Бранилац

Резултати хијерархијске анализе говоре да је цјелокупним моделом могуће објаснити 13,4% укупне варијансе у вриједностима на субскали Бранилац ( $F(14) = 3,490, p = 0,000$ ).

Уколико погледамо анализу резултата по корацима, примјећујемо да проценат објашњене варијансе остаје непромијењен након прва два корака и износи 5,3% укупне варијансе. Након трећег корака проценат објашњене варијансе је износио 8,9%. Међутим, у коначном моделу видимо да само три варијабле имају статистички значајан допринос: инклузивна настава ( $\beta = 0,254, p = 0,046$ ), ставови директора према инклузивном образовању ( $\beta = -0,216, p = 0,008$ ) и метакогнитивне стратегије ( $\beta = 0,201, p = 0,004$ ). Већи допринос, при томе, имају метакогнитивне стратегије с могућношћу предикције 2,34% варијансе у вриједностима резултата на субскали Бранилац, у односу на ставове директора према инклузивном образовању с 1,93% и инклузивну наставу гдје је проценат објашњене варијансе 1,10%.

Табела 127

*Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на субскали Бранилац*

Предиктори	$R^2$	$R^2$ промјена	$\beta$	$t$	$p$	Part
<b>1. Корак</b>	0,053	0,053				
Пол			0,077	1,429	0,154	0,077
Разред			0,220	4,085	0,000	0,220
<b>2. Корак</b>	0,053	0,000				
Пол			0,077	1,430	0,154	0,077
Разред			0,220	4,074	0,000	0,220
ИОД/НИОД			0,012	0,231	0,817	0,012
<b>3. Корак</b>	0,089	0,036				

Пол	0,076	1,428	0,154	0,076
Разред	0,127	2,025	0,044	0,108
ИОД/НИОД	0,009	0,161	0,872	0,009
ИН	0,201	2,366	0,019	0,126
ИОР	-0,113	-1,470	0,142	-0,078
МТАИ ППС	-0,061	-0,804	0,422	-0,043
МТАИ директори	-0,110	-1,562	0,119	-0,083

**4. Корак**                    0,134      0,045

Пол	0,097	1,831	0,068	0,096
Разред	0,048	0,538	0,591	0,028
ИОД/НИОД	0,048	0,605	0,546	0,032
ИН	0,254	2,006	<b>0,046</b>	0,105
ИОР	-0,142	-1,321	0,187	-0,069
МТАИ ППС	0,052	0,502	0,616	0,026
МТАИ директори	-0,216	-2,649	<b>0,008</b>	-0,139
МТАИ наставници	-0,047	-0,543	0,587	-0,028
ТЕИР-СИН	-0,004	-0,033	0,974	-0,002
ТЕИР-СС	0,006	0,057	0,955	0,003
ТЕИР-СУП	0,116	1,350	0,178	0,071
SADP	0,122	1,413	0,159	0,074
МС	0,201	2,926	<b>0,004</b>	0,153
ИС	-0,103	-1.329	0,185	-0,070

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, ИН = Инклузивна настава, ИОР = Инклузивна организација, МТАИ = Скала Моје мишљење о инклузији, ППС = педагошко-психолошка служба, ТЕИР = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, МС = Метакогнитивне стратегије, ИС = Индивидуализоване стратегије

#### 4.5.11. Резултати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на субскали Несугласице

Хијерархијском регресионом анализом добијени су резултати који потврђују статистички значајан допринос предикторских варијабли у објашњавању резултата на субскали Несугласице ( $F(14) = 7,641$ ,  $p = 0,000$ ), при чему је забиљежена могућност предикције од 25,3% укупне варијансе.

Интерпретацијом резултата презентованих у Табели 128 можемо закључити да, у коначном моделу, статистички значај допринос имају слједеће варијабле: пол ( $\beta = -0,099$ ,  $p = 0,047$ ), разред ( $\beta = 0,278$ ,  $p = 0,001$ ), похађање инклузивних/неинклузивних одјељења ( $\beta = -0,151$ ,  $p = 0,041$ ), ставови наставника према инклузивном образовању ( $\beta = -0,348$ ,  $p = 0,000$ ), самоефикасност наставника за извођење наставе у инклузивном окружењу ( $\beta = -0,392$ ,  $p = 0,000$ ), самоефикасност наставника за сарадњу ( $\beta = 0,373$ ,  $p = 0,000$ ). При томе, највећи допринос, на основу вриједности парцијалних коефицијената, имају варијабле ставови наставника према инклузивном образовању – 4,45%, самоефикасност наставника за извођење наставе у инклузивном окружењу с 3,53% и самоефикасност наставника за сарадњу с 2,99% објашњене варијансе. Потом слиједи разред – 2,62%, похађање инклузивних/неинклузивних одјељења – 1,00%, и пол – 0,94% варијансе у вриједностима скорова на субскали Несугласице.

Табела 128

## Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на субскали Несугласице

Предиктори	$R^2$	$R^2$ промјена	$\beta$	$t$	$p$	Part
<b>1. Корак</b>	0,083	0,083				
Пол			-0,079	-1,486	0,138	-0,070
Разред			0,273	5,154	0,000	0,273
<b>2. Корак</b>	0,088	0,005				
Пол			-0,078	-1,468	0,143	-0,078
Разред			0,271	5,132	0,000	0,271
ИОД/НИОД			0,072	1,354	0,177	0,071
<b>3. Корак</b>	0,141	0,053				
Пол			-0,097	-1,887	0,060	-0,096
Разред			0,179	2,974	0,003	0,152
ИОД/НИОД			0,073	1,418	0,157	0,072
ИН			0,311	3,816	0,000	0,195
ИОР			0,009	0,118	0,906	0,006
МТАИ ППС			-0,033	-0,452	0,652	-0,023
МТАИ директори			0,165	2,437	0,015	0,124
<b>4. Корак</b>	0,246	0,105				
Пол			-0,099	-1,997	<b>0,047</b>	-0,097
Разред			0,268	3,329	<b>0,001</b>	0,162
ИОД/НИОД			-0,151	-2,049	<b>0,041</b>	-0,100
ИН			0,192	1,632	0,104	0,079
ИОР			0,054	0,545	0,586	0,026
МТАИ ППС			0,091	0,952	0,342	0,046
МТАИ директори			0,086	1,135	0,257	0,055
МТАИ наставници			-0,348	-4,862	<b>0,000</b>	-0,211
ТЕИР-СИН			-0,392	-3,862	<b>0,000</b>	-0,188
ТЕИР-СС			0,373	3,560	<b>0,000</b>	0,173
ТЕИР-СУП			-0,097	-1,212	0,227	-0,059
SADP			-0,131	-1,628	0,104	-0,079
МС			0,118	1,847	0,066	0,090
ИС			-0,044	-0,608	0,543	-0,030

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, ИН = Инклузивна настава, ИОР = Инклузивна организација, МТАИ = Скала Моје мишљење о инклузији, ППС = педагошко-психолошка служба, ТЕИР = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, МС = Метакогнитивне стратегије, ИС = Индивидуализоване стратегије

#### 4.5.12. Резултати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на субскали Компетитивност

Резултати примјене хијерархијске вишеструке регресионе анализе потврдили су постојање статистички значајног доприноса предикторских варијабли ( $F(14) = 2,838$ ,  $p = 0,000$ ) у вриједности од 11,2% укупно објашњене варијансе.

Уколико погледамо резултате, након уношена одређених варијабли по корацима, можемо закључити да само неке наставничке варијабле имају статистички значај допринос и то: самоефикасност наставника за извођење наставе у инклузивном окружењу ( $\beta = -0,280$ ,  $p = 0,012$ ), самоефикасност наставника за сарадњу ( $\beta = 0,339$ ,  $p = 0,003$ ) и самоефикасност наставника у управљању понашањем ( $\beta = -0,226$ ,  $p = 0,010$ ). Највећи појединачан допринос има варијабла самоефикасност наставника за сарадњу са могућношћу предикције од 2,46% варијансе, потом самоефикасност наставника у управљању понашањем с 1,90% и самоефикасност наставника за извођење наставе у инклузивном окружењу с 1,80% објашњене варијансе у скоровима на субскали Компетитивност.

**Табела 129**

*Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на субскали Компетитивност*

Предиктори	$R^2$	$R^2$ промена	$\beta$	$t$	$p$	Part
<b>1. Корак</b>	0,003	0,003				
Пол			0,041	0,736	0,462	0,041
Разред			0,043	0,781	0,435	0,043
<b>2. Корак</b>	0,007	0,004				
Пол			0,042	0,753	0,452	0,041
Разред			0,042	0,758	0,449	0,042
ИОД/НИОД			0,063	1,139	0,255	0,063
<b>3. Корак</b>	0,046	0,039				
Пол			0,029	0,533	0,595	0,029
Разред			-0,068	-1,058	0,291	-0,058
ИОД/НИОД			0,074	1,363	0,174	0,074
ИН			0,269	3,094	0,002	0,168
ИОР			-0,198	-2,520	0,012	-0,137
МТАИ ППС			-0,110	-1,405	0,161	-0,076
МТАИ директори			0,076	1,058	0,291	0,057
<b>4. Корак</b>	0,112	0,072				
Пол			0,022	0,402	0,688	0,021
Разред			0,073	0,796	0,427	0,042
ИОД/НИОД			-0,014	-0,173	0,863	-0,009
ИО			0,042	0,325	0,745	0,017
ИОР			-0,076	-0,698	0,486	-0,037
МТАИ ППС			-0,053	-0,509	0,611	-0,027
МТАИ директори			0,134	1,620	0,106	0,086
МТАИ наставници			-0,046	-0,528	0,598	-0,028
ТЕИР-СИН			-0,280	-2,527	<b>0,012</b>	-0,134
ТЕИР-СС			0,339	2,963	<b>0,003</b>	0,157
ТЕИР-СУП			0,226	-2,602	<b>0,010</b>	-0,138
SADP			-0,071	-0,812	0,418	-0,043
МС			0,051	0,733	0,464	0,039
ИС			-0,061	-0,776	0,439	-0,041

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, ИН = Инклузивна настава, ИОР = Инклузивна организација, МТАИ = Скала Моје мишљење о инклузији, ППС = педагошко-психолошка служба, ТЕИР = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, МС = Метакогнитивне стратегије, ИС = Индивидуализоване стратегије

#### 4.5.13. Резултати процјене предиктивних вриједности независних и контролних варијабли на резултате добијене на субскали Задовољство

Хијерархијском вишеструком регресијом добијени су резултатати чијом анализом се закључује да постоји статистички значај допринос независних и контролних варијабли у објашњавању резултата добијених на субскали Задовољство ( $F(14) = 2,572$ ,  $p = 0,002$ ), с могућношћу предикције од 10,2% укупне варијансе.

Након уношења варијабли у прва три корака видимо да је проценат објашњене варијансе износио 2,6%, али није забиљежен статистички значајан допринос ни једне варијабле. Међутим, након контроле тих варијабли, у четвртном и коначном блоку, уочавамо да три промјенљиве имају статистички значајан допринос: пол ( $\beta = 0,122$ ,  $p = 0,026$ ), самоефикасност наставника за извођење наставе у инклузивном окружењу ( $\beta = 0,300$ ,  $p = 0,007$ ) и ставови наставника према особама с ометеношћу ( $\beta = 0,284$ ,  $p = 0,001$ ). Највећи појединачан допринос заузима варијабла ставови наставника према особама с ометеношћу – 2,96%, потом самоефикасност наставника за извођење наставе у инклузивном окружењу – 2,04% и пол с 1,44% варијансе.

**Табела 130**

*Значајност регресионих коефицијената за постигнуће на субскали Задовољство*

Предиктори	$R^2$	$R^2$ промјена	$\beta$	$t$	$p$	Part
<b>Корак</b>	0,017	0,017				
Пол			0,100	1,820	0,070	0,100
Разред			-0,077	-1,406	0,161	-0,077
<b>2. Корак</b>	0,020	0,003				
Пол			0,099	1,805	0,072	0,099
Разред			-0,076	-1,386	0,167	-0,076
ИОД/НИОД			-0,055	-1,002	0,317	-0,055
<b>3. Корак</b>	0,026	0,006				
Пол			0,104	1,875	0,062	0,103
Разред			-0,033	-0,506	0,613	-0,028
ИОД/НИОД			-0,057	-1,029	0,304	-0,056
ИН			-0,112	-1,275	0,203	-0,070
ИОР			0,046	0,580	0,562	0,032
МТАИ ППС			0,023	0,292	0,771	0,016
МТАИ директори			-0,022	-0,308	0,758	-0,017

4. Корак	0,102	0,076				
Пол			0,121	2,243	<b>0,026</b>	0,120
Разред			-0,076	-0,831	0,407	-0,044
ИОД/НИОД			0,138	1,705	0,089	0,091
ИН			-0,083	-0,639	0,523	-0,034
ИОР			0,011	-0,103	0,918	-0,005
МТАИ ППС			0,150	-0,210	0,834	-0,011
МТАИ директор			-0,039	-0,472	0,637	-0,025
МТАИ наставници			0,132	1,511	0,132	0,081
ТЕИР-СИН			0,300	2,692	<b>0,007</b>	0,143
ТЕИР-СС			-0,101	-0,882	0,378	-0,047
ТЕИР-СУП			0,002	0,020	0,984	0,001
SADP			0,284	3,234	<b>0,001</b>	0,172
МС			-0,011	-0,156	0,876	-0,008
ИС			-0,054	-0,689	0,491	-0,037

ИОД = инклузивна одјељења, НИОД = неинклузивна одјељења, ИН = Инклузивна настава, ИОР = Инклузивна организација, МТАИ = Скала Моје мишљење о инклузији, ППС = педагошко-психолошка служба, ТЕИР = Скала самоефикасности наставника за инклузивну праксу, СИН = Самоефикасност у извођењу инклузивне наставе, СС = Самоефикасност у сарадњи, СУП = Самоефикасност у управљању понашањем, SADP = Скала ставова према особама с ометеношћу, МС = Метакогнитивне стратегије, ИС = Индивидуализоване стратегије



## **V ДИСКУСИЈА**

## **5.1. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ДОБИЈЕНИХ ПРОЦЈЕНОМ ЗАВИСНИХ ВАРИЈАБЛИ**

У овом поглављу биће продискутовани резултати процјене академских и социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР који похађају одјељења у којима има ученика са ИО и ученика ТР који у одјељењима немају ученике с ометеношћу. Академски исходи сагледавани су кроз савладаност математике, као и кроз усвојеност општих знања из области природних и друштвених наука, умјетности и рекреације. Социјални исходи сагледани су кроз ставове према инклузивном образовању, ставове према ометености и учесталост контаката с особама које имају ометеност. Поред тога, у оквиру социјалних исхода, разматрана је развијеност социјалних вјештина ученика, присутност проблема у понашању, као и ниво булинга и клима у одјељењу.

### **5.1.1. Дискусија резултата добијених процјеном академских постигнућа**

Добијени резултати у погледу процјене општих знања и знања из области математике показују да нема значајних разлика у постигнућима ученика ТР инклузивних и неинклузивних одјељења. Ученици ТР у неинклузивним одјељењима постижу нешто боље резултате приликом обје процјене, иако та разлика није статистички значајна (Табела 23 и 24). Резултати регресионе анализе потврђују добијене резултате према којима похађање одјељења заједно с вршњаком с ометеношћу не утиче значајно на академска постигнућа ученика ТР.

Резултати прегледних студија најчешће свједоче о неутралним или позитивним ефектима смјештаја дјете са ИО на академска постигнућа ученика ТР (Kalambouka et al., 2007; Kart & Kart, 2021; Szumski et al., 2017).

На непостојање разлике у академском постигнућу ученика ТР у односу на присуство ученика с ИО у оквиру одјељења, указују и резултати студија других аутора (Demeris et al., 2007; Dessemontet & Bless, 2013; Farrell et al., 2007; McDonell et al., 2003; Ruijs et al., 2010; Ruijs, 2017; Sharpe et al., 1994).

Поред студија које не проналазе разлике у академском постигнућу ученика ТР у односу на присуство ученика с ометеношћу у одјељењу, постоје и студије чији налази показују да ученици у инклузивним одјељењима остварују већи успјех у академским вјештинама у односу на ученике ТР који похађају неинклузивна одјељења (Brady, 2010; Cole et al., 2004). С друге стране, студије које евидентирају негативан утицај инклузивног образовања на академска постигнућа ученика ТР, најчешће, у узорак укључују ученике с емоционалним или бихевиоралним проблемима (Fletcher, 2010; Brown, 1982, према Kalambouka et al., 2007; Kristoffersen et al., 2015). Поред тога, постоје и студије које не допуштају доношење јасних закључака по питању утицаја инклузивног образовања на академска постигнућа ученика ТР (Daniel & King, 1997; Krammer et al., 2021; Spence, 2010).

Прегледом литературе примијетили смо да већина студија у узорак укључује ученике с различитом врстом ометености, а најмањи број њих испитује утицај присуства ученика са ИО у одјељењима на академска постигнућа ученика ТР. То је уједно и један од најчешће наведених проблема ранијих студија које су се бавиле овом тематиком, пошто се сматра да различите врсте ометености могу имати различит утицај на ученике ТР (Ruijs et al., 2010).

Можемо закључити да резултати нашег истраживања потврђују налазе већег броја претходно спроведених студија чији резултати указују на непостојање негативног утицаја инклузивног образовања на академска постигнућа ученика ТР.

Поред варијабилности узорка и самог присуства ученика с ометеношћу у одјелењу, важно је размотрити и неке друге факторе који могу утицати на академска постигнућа ученика, почевши од индивидуалних карактеристика ученика, па до карактеристика наставника, попут самоефикасности за извођење наставе, њихових ставова, додатне обуке, али и других фактора који се везују за школско и породично окружење (Demeris et al., 2007; Dessemontet & Bless, 2013). Неки од тих фактора су предмет интересовања ове студије и њима ћемо се бавити у наставку рада.

## **5.1.2. Дискусија резултата добијених процјеном социјалних исхода инклузивног образовања**

### **5.1.2.1. Дискусија резултата добијених процјеном ставова ученика ТР према вршњацима с ометеношћу**

Међу најчешће анализираним социјалним исходом инклузивног образовања убрајају се ставови ученика ТР према вршњацима с ометеношћу.

У нашем истраживању, резултати добијени процјеном ставова ученика ТР према вршњацима с ометеношћу показују да већина ученика има неутралне ставове, али и да се ставови крећу у опсегу од благо негативних до позитивних. Такође, резултати указују на то да не постоје значајне разлике у ставовима ученика инклузивних и неинклузивних одјелења према вршњацима с ометеношћу (Табела 25).

Постоји велики број студија у којима су анализирани ставови ученика ТР према вршњацима с ометеношћу и знатан број њих извјештава да су они неутрални (Alnahdi, 2019; de Boer et al., 2012; Georgiadi et al., 2012; Krausz, 2020; McDougall et al., 2004; Petry, 2018; Taliјan i sar., 2018), што је у складу с резултатима добијеним у овом истраживању.

С друге стране, нису тако бројне студије у којима су испитивани ставови ученика ТР према вршњацима с ометеношћу у односу на то да ли похађају наставу с овим ученицима. Резултати приказани у овом раду су у сагласности с резултатима других студија у којима нису добијене значајне разлике у ставовима ученика ТР према вршњацима с ометеношћу у односу на заједничко похађање наставе (Osmanaga, 2012; Schwab, 2015a; Schwab, 2017; Tripp et al., 1995). Овакви резултати иду у прилог констатацији да сам боравак у учионици заједно с ученицима с ометеношћу неће утицати на промјену ставова ученика ТР, већ је битније пажњу усмјерити на стицање знања о особама с ометеношћу и учење наставних садржаја који се односе на одговарајући начин опхођења и комуникације с вршњацима који припадају овој популацији (Dias et al., 2020). Неопходно је порадити и на објезбјеђивању одговарајућих инклузивних услова и инклузивне наставе од стране наставника, као и на подстицању позитивних интеракција између ученика ТР и ученика с ометеношћу (Schwab et al., 2016). У складу с претходним наводима су и резултати једног истраживања према коме искуство похађања наставе с ученицима с ометеношћу није повезано са ставовима ученика ТР према њима. Насупрот томе, представљање ученика који има ометености и истицање његових јачих страна позитивно утиче на ставове ученика (Di Maggio et al., 2022).

### 5.1.2.2. Дискусија резултата добијених процјеном ставова ученика ТР према инклузивном образовању

Поред ставова према вршњацима с ометеношћу, битан фактор успјешне имплементације инклузивног образовања су и ставови према таквом начину образовања од стране учесника васпитно-образовног процеса, односно ученика и наставника.

Резултати процјене ставова ученика ТР према инклузивном образовању указују на то да обје групе ученика нагињу ка негативнијим ставовима према укључивању вршњака с ометеношћу у редован васпитно-образовни систем. Ипак, ученици који похађају инклузивна одјељења имају значајно позитивније ставове према инклузивном образовању од ученика који у својим одјељењима немају ученика/е с ометеношћу (Табела 26).

Добијени резултати су у складу с резултатима других студија који извјештавају о негативним ставовима ученика према инклузивном образовању (Cheung et al., 2015; Soulis et al., 2016). Такође, показују сагласност и са студијама у којима ученици ТР који похађају наставу заједно са вршњацима с ометеношћу имају и позитивније ставове према њиховом укључивању у редован васпитно-образовни систем (Campos et al., 2014; Radisavljević Janić i sar., 2018; Wang & Qi, 2020). Позитивне ставове проналазимо и у студијама у којима је разматран утицај заједничког учествовања ученика ТР у оквиру физичких активности с ученицима с ометеношћу или утицај одговарајућих програма на мишљења ученика о инклузивном образовању (Liu et al., 2010; McKay et al., 2018; Panagiotou et al., 2008; Reina et al., 2019).

С друге стране, постоји само дјелимична сагласност с резултатима добијеним у студији Солиса и сарадника (Soulis et al., 2016). Иако су пронашли генерално негативне ставове према инклузивном образовању, будући да су ученици као бољу опцију за образовање ученика с ометеношћу видјели у посебним одјељењима или посебним школама, примијећено је да ученици ТР који похађају одјељења заједно с ученицима с ометеношћу позитивније опажају инклузивно образовање и сматрају да ученици с ометеношћу треба да се придруже инклузивним одјељењима.

Насупрот наведеним резултатима, проналазимо и студије које евидентирају позитивне ставове ученика ТР према инклузивном образовању (Kapinga, 2020; McGregor, 2003; McKay et al., 2015; Radisavljević Janić i sar., 2018), као и студије у којима присуство ученика с ометеношћу у одјељењу није повезано с мишљењем ученика ТР о инклузивном образовању (Kapinga, 2020; McGregor, 2003), или је повезано с негативнијим ставовима ученика према укључивању вршњака с ометеношћу у редован васпитно-образовни систем (Cheung et al., 2015).

Вјерујемо да различити начини прилагођавања садржаја, као и самих активности различитостима ученика с ометеношћу, повећавају могућности за равноправно учествовање у настави, односно, да заједничко похађање наставе, свакодневна интеракција и сарадња могу да имају важну улогу у формирању позитивних ставова према инклузивном образовању.

### 5.1.2.3. Дикусија резултата добијених процјеном социјалних вјештина и проблема у понашању код ученика ТР

Већина ученика, оба подузорка, показује релативно висок ниво развијености социјалних вјештина, при чему поједини ученици остварују максималне скорове на примијењеној скали, али и ниску учесталост проблема у понашању (Табела 27 и 28). Добијени резултати сагласни су с резултатима истраживања реализованих на територији Србије у којима су подаци добијени кориштењем истог мјерног инструмента. У студији спроведеној на великом узорку ученика ( $N = 1398$ ) добијени су резултати који сугеришу да највећи проценат ученика (82%) има просјечан ниво социјалног функционисања, док знатно мање ученика има дефицит социјалних вјештина и проблеме у понашању (по 12%) (Жунић-Павловић и сар., 2009). У другој студији, која је обухватала узорак ученика основних и средњих школа, такође, добијамо податке који указују на висок ниво развијености социјалних вјештина и низак ниво проблема у понашању (Маџановић и сар., 2017). Сличне резултате проналазимо у студијама у Босни и Херцеговини (Вакоћ и Калјаца, 2019; Вакоћ и Одовић, 2018), али и ширем региону (Пећјак и сар., 2009).

Нису пронађене значајне разлике у развијености социјалних вјештина и испољавању проблема у понашању ученика ТР у односу на то да ли похађају инклузивна или неинклузивна одјељења (Табела 27 и 28).

Иако је испитивање социјалних вјештина и проблема у понашању код ученика с ометеношћу у инклузивним условима предмет интересовања већег броја студија (Аџини et al., 2019; Kemp & Carter, 2002; Күçүкер & Текинарсланб, 2015; Lyons et al., 2015), постоји само неколико истраживачких налаза који би, на основу методолошког дизајна, могли да упоредимо с нашим резултатима добијеним код ученика ТР. Тако, резултати добијени у овом раду су у сагласности с резултатима студије у којој, према процјени наставника, није било разлике у понашању ученика у школи у односу на то да ли похађају одјељења заједно с вршњацима с ометеношћу (Ruijs et al., 2010). У другој студији, позитиван утицај забиљежен је и по питању нивоа агресивног, просоцијалног и асоцијалног понашања, као и стопе виктимизације међу дјецом ТР (Ogelman & Seçer, 2012). Ипак, у литератури проналазимо и негативне исходе у области социјалног понашања код ученика ТР, у виду вишег нивоа проблематичног понашања и мање развијених социјалних вјештина забиљежених код ученика који похађају наставу заједно с вршњацима с ометеношћу (Gottfried, 2014).

Можемо рећи да наши резултати говоре у прилог неутралних исхода инклузивног образовања у погледу социјалних вјештина и проблема у понашању код ученика ТР. Такође, овако добијени резултати не потврђују забринутост коју, најчешће, имају родитељи и наставници, а то је да ће ученици ТР путем моделовања усвојити нека непожељна понашања која могу испољавати ученици са сметњама у развоју (Tafa & Manolitsis, 2003). Ипак, треба имати у виду да су, у нашој студији, информације о социјалним вјештинама и проблемима у понашању код ученика добијене од стране наставника. У том погледу, не смијемо искључити могућност субјективне процјене и давања социјално пожељних одговора. Свакако да наредне студије треба да буду усмјерене на испитивање социјалног развоја, не само ученика с ометеношћу, већ ученика ТР у инклузивним одјељењима, узимајући у обзир све наведене недоумице.

#### 5.1.2.4. Дикусија резултата добијених процјеном учесталости контакта ученика ТР с особама које имају ометеност

Процјена учесталости контакта с особама с ометеношћу показује да ученици нашег узорка, у просјеку, остварују веома ријетке контакте с том популацијом (Табела 29). Добијени резултати су сагласни с резултатима добијеним у истраживањима чији су узорак чинили ученици приближно исте старосне доби као и у овом истраживању (Ђогећ и сар., 2021; Талијан, 2017). Да ниска учесталост контакта није везана само за ученички узраст, свједоче и готово идентични резултати добијени на узорку студената медицинског факултета (Вројћин и сар., 2015; Павловић и сар., 2014).

Резултати приказани у овом раду показују да ученици у инклузивним одјељењима имају чешће контакте с особама које имају ометеност (Табела 29).

Овакав резултат је и очекиван будући да само присуство ученика са ИО у оквиру редовних одјељења повећава могућност за остваривање контакта с вршњацима с ометеношћу. Пронашли смо само једно једно истраживање које је, по дизајну студије и добијеним резултатима, компатибилно с резултатима нашег истраживања. Студија је спроведена у двије основне школе у Босни и Херцеговини. У узорак су укључени ученици четвртих и петих разреда, подјељени у двије групе. Прву групу су чинили ученици ТР који су похађали инклузивна одјељења, а другу ученици у неинклузивним одјељењима. Узорак ученика с ометеношћу обухватао је ученике с тешкоћама у учењу и ученике с ИО. Ученици који похађају наставу заједно с вршњацима с ометеношћу имали су значајно вишу учесталост контакта с ученицима с ометеношћу (Ђогећ и сар., 2021).

Добијени налази сугеришу да инклузивни услови повећавају могућност остваривања контакта с ученицима с ометеношћу. Искуства стечена на тај начин могу допринијети бољем упознавању дјецe с ометеношћу, успостављању пријатељских односа и формирању позитивнијих ставова, као важних фактора успјешне имплементације инклузивног образовања.

С обзиром на то да ученици ријетко ступају у контакт с вршњацима с ометеношћу сматрамо да је потребно радити и на обезбјеђивању услова који ће омогућити да ученици ТР чешће долазе у контакт с вршњацима који имају ометеност, не само у оквиру одјељења. То је нарочито битно ако имамо у виду да контакт с вршњацима с ометеношћу који се остварује у оквиру редовних одјељења, ако је површан, сам по себи није довољан за промјену ставова. За разлику од тога, контакт с вршњаком с ометеношћу током заједничких активности, који је избор самог ученика, повезан је с позитивнијим ставовима. Овакви резултати се објашњавају тиме што ученици не могу да бирају да ли ће похађати наставу с вршњацима с ометеношћу, али могу да одлучују о томе да ли ће ступати у контакт с њима током заједничких активности (Schwab, 2017). Такође, истиче се важност стицања такве врсте контактнoг искуства још од предшколског периода, тим прије, јер се непосредно искуство током боравка у вршњачкој групи с дјецом с ометеношћу показало као значајан фактор повезан с позитивнијим ставовима према вршњацима с ометеношћу (Nikolarazi et al., 2005). У томе велику улогу могу имати наставници који би користећи различите кооперативне методе подстакли ученике да раде заједно под једнаким условима с унапријед дефинисаним сарадничким циљевима и задацима (Aronson & Thibodeau, 1992; Slavin, 1995, све према МсКау, 2018). Таква атмосфера омогућава социјалну међузависност, продужава вријеме и обезбјеђује структуру у којој ученици сарађују с вршњацима које опажају као другачије или с онима који нису у кругу њихових пријатеља. Имајући у виду рјеђе кориштење индивидуализованих у односу на метакогнитивне стратегије од стране наставника нашег узорка, ове препоруке остају за нека наредна истраживања.

#### 5.1.2.5. Дискусија резултата добијених процјеном булинга код ученика ТР

Резултати процјене булинга код ученика, оба подузорка, показују да се ученици најчешће налазе у улози Браниоца, а најрјеђе у улози Насилника. Добијени резултати се подударају с резултатима других студија рађених на узорку ученика основношколског узраста, према којима су ученици најчешће у улози браниоца (Crapanzano et al., 2011; Huising et al., 2014; Salmivalli et al., 1997). Нешто другачије резултате по питању водеће улоге у булингу налазимо у истраживању на подручју Србије. Наиме, резултати добијени на веома великом узорку ученика ( $N = 26\ 228$ ), од трећег до осмог разреда, говоре да ученици најчешће преузимају улогу жртве, а најрјеђе су у улози насилника, односно жртве/насилника (Popadić i Plut, 2007).

Међу испитаним ученицима инклузивних и неинклузивних одјељења не постоје значајне разлике у учесталости преузимања појединих улога (Насилник, Жртва и Бранилац) (Табела 30).

Прегледом литературе нисмо успјели да пронађемо студије у којима је поређен ниво булинга код ученика ТР у инклузивним и неинклузивним одјељењима. Интересовање истраживача било је усмјерено на проучавање булинга код дјецe с ометеношћу у инклузивним условима (González Contreras et al., 2020; Luciano & Savage, 2007; Rose et al., 2011; Simpson, 2015).

Ипак, генерално се очекује да ће инклузивно образовно окружење довести до толерантнијег понашања, већег прихватања и разумијевања различитости, стварања пријатне климе у одјељењу коју карактерише низак ниво неслагања, такмичења и индивидуализма. С тим у вези, полазна претпоставка је била да би те околности довеле и до разлика по питању булинга код ученика инклузивних и неинклузивних одјељења. Иако разлика није добијена, не треба занемарити податке да су наши ученици најчешће у улози бранилаца, а најмање насилника, што је свакако охрабрујући резултат. Исто тако, већ сам податак да се инклузивна и неинклузивна одјељења не разликују значајно у нивоу булинга је охрабрујући, јер не потврђује бриге оних оних који су скептични према инклузивном образовању баш због страха да ће укључивање ученика с ометеношћу довести и до пораста булинга (Warnock, 2005). Свакако да не треба занемарити и могућност давања социјално пожељних одговора, што уједно представља једно од потенцијалних ограничења овог истраживања али и препорука за будућа истраживања на ову тему.

#### 5.1.2.6. Дискусија резултата добијених процјеном климе у одјељењу код ученика ТР

Дескриптивни параметри процјене климе у одјељењу показују да су ученици нашег узорка поприлично задовољни својим одјељењем, али и да је присутан висок ниво компетитивног понашања међу ученицима, што би могло да се објасни и рјеђим кориштењем индивидуализованих стратегија, попут кооперативног учења. Такође, према процјени ученика, ниво несугласица међу њима је умјереног степена (Табела 31). У једној студији у којој је клима у одјељењу процјењивана од стране наставника и ученика, добијени су резултати слични нашим. Наиме, обје процјене указују на виши ниво кохезивности и задовољства, али и виши ниво компетитивног понашања међу ученицима у одјељењу у поређењу с перципираним нивом несугласица и потешкоћа при раду (Müller de Moraes & Pindešová, 2016). Нешто другачије резултате проналазимо у студији која је процјењивала климу одјељења на часовима математике. Подаци добијени на узорку ученика од четвртог до

шестог разреда, говоре о нижем нивоу компетитивног понашања, а знатно вишем нивоу задовољства и уживања. Такође, климу ових одјељења карактерише и топао и подржавајући однос наставника и ученика, али и осјећај друштвене кохезије и припадности, док су спорови међу ученицима били ријетки (Zedan, 2010).

Резултати нашег истраживања сугеришу да се клима у одјељењу не разликује значајно у односу на то да ли га похађа ученик са ИО, ни у једном од процјењиваних аспеката. Истраживачки налази по питању испитивања климе у одјељењу у односу на присуство ученика с ометеношћу, веома су ријетки. У једној словеначкој студији, нису пронађене разлике у погледу кохезивности, задовољства, неслагања и такмичарског духа између одјељења које су похађала три ученика с оштећењем слуха и оног у којима таквих ученика није било. Сем ових резултата, сагласних с онима у нашем истраживању, пронађено је и да ученици у инклузивном одјељењу имају више потешкоћа у школском раду. Иста студија је, поред постојеће климе, испитивала и жељену климу у одјељењу. У одјељењима без ученика с ометеношћу било је више жеље за добрим интерперсоналним односима, посебно када је кохезивност у питању, него у инклузивним одјељењима, где је постојећи ниво пријатељских веза био у већој сагласности с очекивањима ученика (Schmidt & Čagran, 2006).

Алодијева (Allodi, 2002) присуство ученика с ометеношћу у одјељењу повезује с нижим нивоом неслагања, такмичења и индивидуализма, као и вишим нивоом кохезивности, код ученика од трећег до шестог разреда основне школе. Она сматра да се овакви резултати могу објаснити процесима који су повезани с присуством ученика с ометеношћу у одјељењу и који омогућавају напредније окружење за учење (мање групе за рад, више директних контаката наставника и ученика), али и примјену метода које су прилагођене индивидуалним потребама. Она мисли да је интеракција међу вршњацима кључан фактор позитивне климе у одјељењу, а наставници треба да подстичу интеракције, на часовима, али и ван њих. На тај начин стварају се могућности да ученици препознају једни друге као изворе знања и подршке, чиме се гради међусобно поштовање као један од циљева инклузивног образовања.

## **5.2. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ПРОЦЈЕНЕ НЕЗАВИСНИХ ВАРИЈАБЛИ**

У овом поглављу кратко ћемо продискутовати резултате добијене процјеном независних варијабли – инклузивности школе, ставова наставника према особама с ометеношћу и инклузивном образовању, стратегија које наставници примјењују приликом извођења наставе, самоефикасности наставника за извођење наставе у инклузивном окружењу, као и ставова директора школе и ППС према инклузивном образовању.

### **5.2.1. Процјена инклузивности школе**

Инклузивност школе је посматрана кроз два домена. Први се односи на процјену инклузивности школе у погледу наставе, а други на инклузивност школе у домену организације рада. Резултати приказани у овој студији показују да су испитиване школе умјереног нивоа инклузивности, како у домену наставе, тако и у домену организације (Табела 32).

Иако се с теоријског аспекта често разматра идеја инклузивних школа, емпиријске студије су ријетке. У једној хрватској студији инклузивност школе процјењивана је



примјеном мјерног инструмента који је кориштен у нашем истраживању. Подаци су прикупљени од стране наставника других разреда, из 69 основних школа. Ове школе одликовао је умјерен ниво инклузивности у домену наставе, што се поклапа с резултатима добијеним у нашем истраживању. С друге стране, инклузивност у домену организације је нешто вишег нивоа, што се разликује у односу на резултате приказане у овом раду. У истраживању хрватских аутора наставничка процјена инклузивности школе зависила је од фактора попут добијања стручне подршке, укључивања учитеља у додатне едукације, али и од мишљења наставника да ли је њихово радно мјесто подстицајно или није. Међутим, важно је нагласити да је критеријум за одабир узорка наставника био тај да имају дијете са сметњама у развоју унутар одјељења (Wagner Jakab i sar., 2016). С тим у вези, могуће је да ти наставници имају другачија очекивања од школе у погледу инклузивности у односу на наставнике нашег узорка. Будући да у нашој студији нисмо анализирали ниједан фактор који се везује за наставнике, а који би могао да утиче на њихово мишљење о инклузивности школе, то је препорука за наредна истраживања.

Наши резултати показују сличност и с резултатима једне каталонске студије, у којој је процјењиван инклузивни профил 615 школа. И у овој студији забиљежен је умјерен ниво инклузивности. При томе, одређени аспекти процјењиване инклузивности били су на нешто вишем нивоу, попут организације школе, инклузивне климе у школи и организације унутар учионице, док је најмања инклузивност забиљежена на димензији која процјењује учешће заједнице (Rojas et al., 2021). Наши резултати слични су и с резултатима који су проистекли из докторске дисертације, спроведене с циљем процјене квалитета инклузивности школа у Хрватској. Подаци добијени од стране ученика, родитеља и стручњака у школи (наставника, стручних сарадника и директора) сугеришу да је ниво квалитета процјењиваних школа по питању инклузивности релативно задовољавајући (Ivančić, 2012).

Можемо закључити да је инклузивност школа које су испитиване у нашем истраживању задовољавајућа ако имамо у виду да је инклузивно образовање и даље новина у цјелокупном систему образовања на нашим просторима. Ипак, из неколико разлога, треба бити опрезан приликом интерпретације добијених резултата. Најприје, узорак обухваћених школа је поприлично мали и пригодан, док су подаци добијени упитницима, од стране наставника, што увијек оставља простора за размишљање да ли одговори одражавају њихова стварна увјерења. Такође, примјена различитих мјерних инструмената и начина прикупљања података додатно отежавају међусобно поређење. Свакако, ради се о теми која захтијева велику пажњу и даља истраживања.

### **5.2.2. Процјена ставова наставника према особама с ометеношћу**

Резултати процјене ставова наставника према особама с ометеношћу показују да су њихови ставови неутрални, иако уочавамо тенденцију ка благо позитивним ставовима. Такође, није било разлике у ставовима наставника у односу на то да ли у њиховим одјељењима има ученика с ометеношћу (Табела 46).

Ставови наставника према особама с ометеношћу нису посебно популарна тема међу истраживачима, о чему свједочи и релативно мало истраживачких радова. Наши резултати слични су резултатима једне индијске студије у којој су наставници имали неутралне ставове према особама с ометеношћу (Parasuram, 2006). С друге стране, бројније су студије које бљеже позитивне ставове наставника према особама с ометеношћу (Cornoldi et al., 2016; Gal et al., 2010; Hawpe, 2013; Shari & Vranda, 2016).

Можемо да претпоставимо да наставници у нашем узорку још увијек немају адекватна знања о особама с ометеношћу, што може бити један од разлога због којих су ставови наставника које смо ми испитивали лошији него ставови наставника у већини других истраживања (Thaver & Lim, 2014). Упознавање наставника с популацијом особа које имају ометеност, давањем јасних и позитивних информација може се утицати на промјену њихових ставова (Ginevra et al., 2021). Такође, остваривање контакта с ученицима с ометеношћу може да буде од велике важности. Такву констатацију потврђују и истраживачки налази према којима чести контакти с ученицима са ИО и укљученост ученика у редовне разреде повећавају учесталост позитивног контакта и доводе до мање непријатности према особама са ИО и веће спремности наставника за интеракцију (Dessemontet et al., 2014).

### **5.2.3. Процјена самоефикасности наставника за извођење наставе у инклузивном одјељењу**

Наставници нашег узорка процјењују сопствену ефикасност за рад у инклузивном окружењу највишом у доменима остваривања сарадње и управљања понашањем. Насупрот томе, сматрају да су мање компетентни у домену извођења наставе. Није добијена значајна разлика у самоефикасности наставника инклузивних и неинклузивних одјељења (Табела 56).

И у истраживањима реализованим на подручју Србије проналазимо, генерално, висок степен самоефикасности наставника за извођење наставе у инклузивном окружењу (Fazlagić i Kolić, 2018; Žunić-Pavlović i Pavlović, 2020). Самоефикасност наставника није једнака у различитим доменима, како у нешем, тако и у истраживањима других аутора. Наши резултати у погледу самоефикасности наставника за остваривање сарадње и управљање понашањем подударају се са резултатима студије Малинена (Malinen, 2013). Такође, Саволаинен и сарадници (Savolainen et al., 2012) проналазе већу самоефикасност наставника за управљање понашањем, на узорку јужно-афричких наставника. Дјелимичну сагласност проналазимо и у резултатима студије Радић-Шестић и сарадника (2020). Њихови резултати показују да наставници више вјерују у сопствену способност управљања понашањем и извођења наставе, него у способност успостављања сарадње. Овакве налазе проналазимо и у турском истраживању, реализованом на узорку васпитачица у предшколским установама (Özokcu, 2018).

Резултати приказани у овом раду указују на потребу за подршком наставницима у домену извођења наставе. Овакви резултати нас наводе на претпоставку да наставници нису довољно упознати с различитим методама и облицима рада који се фаворизују у инклузивном окружењу или да немају адекватну подршку и ресурсе приликом њихове реализације. На самоефикасност наставника за извођење наставе у инклузивном окружењу може да утиче и недовољна обука наставника (Yada, 2015), што је потврђено и емпиријским налазима према којима похађање курсева на тему инклузивног образовања има позитиван утицај на самоефикасност наставника (Özokcu, 2018; Weisel & Dror, 2006). Поред формалног образовања, самоефикасност наставника може да зависи и од наставничког искуства (Samalot-Rivera & Hodge, 2008, према Радић-Шестић и сар., 2020).

С обзиром на то да смо ограничени с могућношћу генерализације резултата, вјерујемо да ће наредне студије на подручју Босне и Херцеговине донијети јасније закључке узимајући у обзир и факторе који могу да утичу на перципирани ниво компетенције за рад у инклузивном окружењу код наставника.

#### **5.2.4. Процјена наставних стратегија које наставници примјењују приликом извођења наставе**

Када је у питању процјена стратегија које наставници примјењују приликом извођења наставе, добијени резултати нам говоре да наставници релативно често употребљавају метакогнитивне стратегије. С друге стране, употреба индивидуализованих стратегија је нешто рјеђа. Значајне разлике у употреби поменутих стратегија нису забележене између наставника у инклузивним и неинклузивним одјељењима (Табела 70).

Други аутори такође проналазе да наставници често примјењују метакогнитивне, али и индивидуализоване стратегије приликом извођења наставе (Bender et al., 1995; deBettencourt, 1999). При томе, међу индивидуализованим стратегијама посебно се издвајају различити начини тестирања ученика, прилагођавање материјала потребама ученика, као и туторство вршњака. С друге стране, коришћење разлитичих метода памћења, давање јасних упутстава с демонстрацијом и наглашавање важности тихог рада, јесу међу чешће примјењиваним метакогнитивним стратегијама. Бендер и сарадници (Bender et al., 2008) сугеришу да наставници (редовни и специјални едукатори) често користе обје врсте претходно наведених стратегија, с тим што специјални едукатори нешто чешће користе индивидуализоване стратегије у односу на редовне наставнике, док разлика није уочена приликом употребе метакогнитивних стратегија. Додатну потврду ових налаза проналазимо и у студији других аутора (Shippen et al., 2011). Рјеђу употребу индивидуализованих стратегија од стране редовних наставника аутори објашњавају забринутошћу наставника када је у питању подучавање ученика с ометеношћу, што доводи до тога да се не осјећају „удобно“ приликом извођења наставе, што може да утиче на њихову наставну праксу (Kirk, 1998; Shippen et al., 2005, све према Shippen et al., 2011). Такође, примјена разноврсних стратегија може да зависи и од ставова наставника према особама с ометеношћу и знања која имају о њима. Тако се наводи да су наставници који имају више знања о ученицима с ометеношћу спремнији да их подучавају и да примјењују различите врсте прилагођавања (Hannah & Pliner, 1983, према Hawre, 2013).

#### **5.2.5. Резултати процјене ставова наставника према инклузивном образовању**

Незаобилазан фактор приликом разматрања исхода инклузивног образовања су и ставови наставника према таквом начину образовања. Резултати добијени процјеном ставова наставника према инклузивном образовању показују да су њихови ставови претежно неутрални. Исто тако, није пронађена разлика у ставовима наставника инклузивних и неинклузивних одјељења (Табела 84).

Како су ставови наставника према инклузивном образовању тема која је врло заступљена међу истраживачима посљедњих деценија, тако проналазимо и велики број истраживања чији резултати не дају уједначену слику. Тако, проналазимо студије чији резултати сугеришу да су ставови наставника према инклузивном образовању позитивни (Dizdarević et al., 2017; Dorji et al., 2021; Garrad et al., 2019; Mastilo & Zečević, 2019; Memišević et al., 2021), али и оне који биљеже негативне ставове (Japundža-Milisavljević i sar., 2022; Kalyva et al., 2007; Saloviita, 2020; Thaver et al., 2014). Поред њих, постоје и студије у којима доминирају неутрални ставови наставника према инклузивном образовању (Alghazo & Gaad 2004; Galović i sar., 2014; Riegert, 2006; Srivastava et al., 2017), а чији су резултати у складу с налазима нашег истраживања. Неутрални ставови се објашњавају тиме да наставници, најчешће, не посједују довољно знања о инклузивном образовању, као ни о

особама с ометеношћу. Другим ријечима, повећавањем знања, према овом мишљењу, дошло би и до побољшања ставова (Srivastava et al., 2017). Такав исход је уочен у студији која проналази позитиван однос између ставова наставника према инклузивном образовању и знања о ученицима с поремећајем пажње и хиперактивности (АДХД-ом) (Ghanizadeh et al., 2006). Такође, аутори из Србије сматрају да би недовољно дуга примјена инклузивног образовања на нашим просторима могла да за последицу има неиздиференцираност ставова наставника према овом приступу образовању, односно, да ће будућа искуства одредити мишљења наставника у смјеру позитивнијих или негативнијих ставова (Galović i sar., 2014).

Будући да је узорак наставника мали, сваки облик генерализације и поређења са другим студијама, треба да буде узет с резервом. Чињеница је да наши испитаници поред неутралних ставова према инклузивном образовању имају и неутралне ставове према особама с ометеношћу, што захтијева потврду у наредним студијама, али и испитивање односа између ових варијабли.

### **5.2.6. Резултати процјене ставова управе школе према инклузивном образовању**

Поред ставова наставника према инклузивном образовању, у овом раду анализирани су и ставови директора школе и ППС према таквом начину образовања. Добијени резултати говоре у прилог неутралних ставова обје групе испитаника, при чему су ставови у оспегу од благо позитивних до благо негативних (Табела 94).

Иако се указује на значај управе школе за реализацију инклузивне праксе (Hipp & Huffman, 2000, према Praisner, 2003), за разлику од великог броја истраживања ставова наставника према инклузивном образовању, па и на нашем говорном подручју, ријетка су истраживања која су испитивала ставове директора и стручних служби. Према резултатима малобројних студија, директори и педагози имају претежно позитивне ставове према инклузивном образовању (Bawardi-Shomar, 2012; Chandler, 2006; Kostović i sar., 2011; Ramirez, 2006; Šimek i sar., 2020; Vujačić i Đević, 2013).

Наши резултати проналазе сличности с резултатима америчке студије спроведене на узорку од 458 директора основних школа која проналази да око 20% испитаника има јасно позитивне ставове према инклузији, врло мали проценат негативне (2,7%), док око три четвртине испитаника има ставове који не припадају ни позитивним, ни негативним, иако према аутору више нагињу позитивним (Praisner, 2003). Резултати ове студије донекле су сагласни и с једним истраживањем у Србији у коме је пронађено да директори и стручни сарадници школа имају, углавном, позитивне ставове према укључивању дјеце с ометеношћу у редован васпитно-образовни систем. Такви ставови су се огледали у изражавању позитивног мишљења према томе да дјеца с ометеношћу имају право на редовно образовање, да такав начин образовања има позитиван утицај на развој све дјеце, као и да подстиче мотивацију наставника. Међутим, њихови одговори су били мање позитивни када је било ријечи о ставкама које се односе на услове у школама и тешкоће на које наилазе приликом рада са дјецом с ометеношћу (Vujačić i Đević, 2013).

Можемо рећи да су наши резултати оптимистични, али и да величина узорка ограничава могућности генерализације, што захтјева њихову провјеру на већем узорку испитаника.

### **5.3. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ДОБИЈЕНИХ ПРОЦЈЕНОМ ОДНОСА ЗАВИСНИХ С НЕЗАВИСНИМ И КОНТРОЛНИМ ВАРИЈАБЛАМА**

У овом дијелу рада продискутовани су односи академских и социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР, као зависних варијабли, с независним варијаблама попут инклузивности школе, самоефикасности наставника за извођење наставе у инклузивном окружењу, ставова наставника према инклузивном образовању и ометености, као и стратегијама које примјењују у настави. Такође, разматран је однос академских и социјалних исхода у односу на ставове директора школе и ППС према инклузивном образовању.

#### **5.3.1. Дискусија резултата добијених процјеном односа академских исхода инклузивног образовања с независним и контролним варијаблама**

Статистички значајне и позитивне корелације средњих вриједности добијене су између постигнућа ученика на тесту за процјену знања из математике и разреда који ученици похађају ( $r_s = 0,639$ ,  $p = 0,000$ ). С друге стране, значајне и позитивне корелације занемарљиве висине забиљежене су између постигнућа ученика на тесту општих знања и пола испитаника ( $r_{pb} = 0,111$ ,  $p = 0,044$ ). Регресионом анализом показано је да су пол и разред значајни предиктори постигнућа ученика на тесту општих знања, док је разред значајан предиктор постигнућа на тесту математике. При томе, дјевојчице остварују бољи успјех на тесту за процјену општих знања, док ученици виших разреда остварују боља постигнућа на тесту математике.

Добијени резултати су у складу са резултатима других студија које показују да је пол значајан предиктор школског успјеха ученика (Babarović i sar., 2009; Raguž, 2017; Šarčević i Vasić, 2014) и да дјевојчице остварују бољи успјех у већини школских предмета (Babarović i sar., 2009; Barry, 2019; Kalajdžić i sar., 2015; Mikas & Szirovitza, 2017; Steinmayr & Spinath, 2008). Објашњене се везује за више дисциплинских проблема код дјечака, као и за мање редовно обављање школских обавеза. Дјевојчице се, генерално, боље прилагођавају школи и наставном процесу (Mac & Ghail, 1994, према Babarović i sar., 2009).

Једно истраживање реализовано од стране Министарства просвјете и културе Републике Хрватске сопштава донекле сличне резултате. Наиме, постигнућа из географије, процјењивана критеријумским тестовима, расла су од петог до седмог разреда, док су ученици осмог разреда били мање успјешни од ученика шестог и седмог разреда (видјети у Vuk i sar., 2012).

У нашој студији добијене су значајне и позитивне корелације, чија се висина креће од занемарљивих до ниских, између академског постигнућа ученика (на оба теста) и инклузивности школе у домену наставе. Дакле, што је школа инклузивнија у домену наставе, то су боља ученичка постигнућа. Регресиона анализа, поред наставе, као значајан предиктор издвојила је и инклузивну организацију школе, када је у питању постигнуће на тесту математике. При томе, већи проценат варијансе објашњава инклузивна организација (5,52%) у односу на инклузивност наставе (1,99%).

Нисмо успјели да пронађемо истраживачке студије у којима је разматрана веза између инклузивности школе и академског постигнућа ученика на подручју Босне и Херцеговине, као ни сусједних земаља. Ипак, можемо рећи да су наши резултати очекивани, ако имамо у

виду очекивања да су инклузивне школе најефикасније средство за постизање образовних циљeva за све ученике (Norrey & McLeskey, 2014). Такође, имајући у виду да је крајњи циљ инклузивне наставе објезбјеђивање могућности за квалитетно образовање свих ученика које ће најбоље одговарати њиховим потребама (Ilić, 2010, према Milenović, 2011), ови резултати нису изненађујући. Поред тога, инклузивна настава је у овом раду сагледавана кроз ајтеме којима се описују начини учествовања ученика у процесу наставе, као и различити облици подстицања учења од стране наставника и других стручњака, а који су усмјерени на потпунију партиципацију свих ученика у домену наставе. Стога је очекивано да ће примјена ових принципа довести до бољих постигнућа ученика, нарочито код ученика који похађају инклузивна одјељења.

У складу с овим очекивањима су и резултати других студија које евидентирају позитиван утицај различитих примјера инклузивне праксе, попут кооперативног учења (Gull & Shehzad, 2015; Turgut & Gülşen Turgut, 2018), туторства вршњака (Ali et al., 2015; Alegre-Ansuategui et al., 2017; Cooc & Kim, 2016), укључености родитеља (Boonk et al., 2018; Lara & Saracostti, 2019), адаптације курикулума, консултација с различитим експертима и сл. (видјети у Huber et al., 2001), на академска постигнућа ученика из различитих области.

Наши резултати су у одређеној мјери сагласни и с резултатима каталонске студије која је процјењивала везу инклузивности школа с академским постигнућем ученика. Испитиване школе су имале умјерен степен инклузивности, док је организација школе једина димензија која је високо корелирала с академским постигнућем ученика. Аутори наглашавају тежњу ка јединству образовне инклузије, политике и праксе, почевши од јачања и примјене различитих облика сарадње на којој се заснива идеја инклузивног образовања (Rojas et al., 2021).

С друге стране, Хубер и сарадници (Huber et al., 2001) наводе да инклузивна пракса, посматрана кроз промјену курикулума и додатну подршку, има различит утицај на постигнућа ученика. Ученици нижих постигнућа имају академску корист од примјене инклузивне праксе, док то није био случај с ученицима виших постигнућа. Такође, ефекти инклузивне праксе били су мање изражени током друге године њене примјене и били су једнаки и у математици, и у читању. У нашем раду нису узимане у обзир разлике у иницијалном знању, нити у односу на школски успјех ученика, што оставља простор за будућа истраживања.

Значајна и позитивна корелација, занемарљиве висине, добијена је између постигнућа на тесту из математике и ставова наставника према инклузивном образовању ( $r_{pb} = 0,162$ ,  $p = 0,003$ ). Што су наставници изражавали мање позитивне ставове према инклузивном образовању, то је успјех ученика на тесту из математике био већи. Регресионом анализом потврђен је предикторски утицај ставова наставника према инклузивном образовању на постигнућа из овог предмета. Можемо рећи да резултати нису у складу са наводима пронађеним у литератури према којима ставови наставника према инклузивном образовању утичу и на инклузивну наставну праксу (Hornstra et al., 2010), односно, ставови и вјеровања наставника се посматрају и као дио њихових професионалних компетенција, што утиче на наставу и понашање наставника, и доприноси условима учења ученика (видјети у Heyder et al., 2020). Будући да су вриједности корелација занемарљиве, а проценат објашњене варијансе минималан, тешко да можемо изнијети далекосежне закључке. Ипак, добијени резултати свједоче да тумачење везе између ставова наставника и академских постигнућа ученика није једноставно. На примјер, из добијених резултата не можемо сазнати у какву наставну праксу наставници претачу своје позитивне ставове према инклузивном образовању и да ли је она заиста у складу с потребама ученика.

Резултати регресионе анализе потврђују значајан ефекат ставова директора према инклузивном образовању на постигнуће ученика из математике. Боља постигнућа имају ученици чији директори имају позитивније ставове према инклузивном образовању. Добијени резултати су у складу с теоријским и емпиријским наводима према којима су директори школе један од фактора од којих зависи успјех академских програма и обезбјеђивање бољег образовања за све ученике (Dhuey & Smith, 2014; Ibrahim et al., 2021).

Такође, овом студијом добијени су резултати који указују на позитивну везу, занемарљиве висине, између постигнућа ученика из математике са самоефикасношћу наставника у управљању понашањем, што је потврђено и у регресионој анализи.

Самоефикасност наставника је варијабла која се често доводи у везу са постигнућем ученика у настави (Bal-Taştan et al., 2018; Caprara et al., 2006; Lumpe et al., 2012; Zee & Koomen, 2016). Тако наилазимо на податак према коме општа самоефикасност наставника објашњава од 24% до 46% варијансе у постигнућима ученика у математици и читању (Ashton & Webb, 1986, према Guo et al., 2012), као и да три димензије (стратегије у настави, управљање учионицом и ангажовање ученика), путем којих се сагледава самоефикасност наставника, објашњавају велики проценат варијансе (61%) када је ријеч о академском успјеху ученика (Bal-Taştan et al., 2018).

Можемо рећи да су резултати наше студије помало неочекивани када је у питању предикторски утицај самоефикасности наставника на академски успјех ученика. Добијени резултати су дјелимично у сагласности с једном метаналитичком студијом. Ова студија, која је обухватила 16 радова и 4130 наставника, издваја два главна закључка. Најприје, да је веза између самоефикасности наставника и академског постигнућа ученика значајна, али да је величина ефекта мала до умјерена. Аутори сматрају да је на овакве резултате могло да утиче кориштење различитих мјерних инструмената за процјену самоефикасности наставника, односно различитих субскала којима се она процјењивала. Поред тога, наводе да је самоефикасност наставника специфична за контекст. Тако, самоефикасност наставника у управљању понашањем може да буде мање релевантна за академски учинак него преостала два домена (Kim & Seo, 2018). У том смислу, било би оправданије очекивати да ће вјеровање наставника у сопствену ефикасност за извођење наставе, али и способност да мотивишу ученике и остварују одговарајућу сарадњу, утицати на академске исходе. Могуће да је на наше резултате могла да утиче и чињеница према којој се наставници нашег узорка, генерално, осјећају највише самоефикасним у доменима управљања понашањем, а најмање у доменима извођења наставе. Како је проценат објашњене варијансе овим фактором поприлично мали (0,67%), интерпретација резултата треба да буде узета с резервом. Свакако да објашњење треба потражити и у другим факторима који се односе на ученике, будући да се као најзначајнији предиктори школског успјеха издвајају интелектуалне способности (видјети у Babarović i sar., 2009), а потом и фактори социјалне природе (Rečić, 2003, према Mikas, 2012).

У раније поменутој метааналитичкој студији, издвојио се још један фактор који је повезан са самоефикасношћу наставника, а самим тим и академским постигнућем, а то је дужина професионалног искуства наставника. Уколико су наставници имали више година радног искуства (11 и више), њихова ефикасност позитивно је корелирала с академским успјехом, док то није био случај с наставницима који су имали мање година искуства. То је још један податак који је могао да објасни и наше резултате, поред мањег броја наставника укључених у студију, што остаје препорука за будућа истраживања.

Када је у питању однос с осталим независним варијаблама, резултати су показали да постоји значајна и позитивна повезаност између примјене метакогнитивних стратегија и постигнућа ученика на тесту за процјену општих знања. Дакле, чешћа примјена ових стратегија од стране наставника доводи и до већег постигнућа испитаника нашег узорка.

Међутим, регресионом анализом метакогнитивне стратегије нису издвојене као предиктор од значаја за академска постигнућа ученика.

Опет, можемо рећи да су приказани резултати неочекивани ако узмемо у обзир важност наставниковог подучавања и кориштења различитих стратегија за постизање академског успјеха ученика. Тако се наводи да слабији школски успјех имају ученици у ситуацијама у којима их наставници брзо воде кроз наставну материју, не развијају појмове кроз предавања и демонстрације, не припремају ученике за допунске задатке, дајући упутства и указујући на практичне примјере (Brophy & Good, 1986, према Малинић, 2014). И истраживачки налази указују на значајан утицај примјене мекатакогнитивних стратегија на академска постигнућа ученика (Muhid et al., 2020; Perry et al., 2019; Victor, 2004), наводећи да су, чак, метакогнитивне стратегије, бољи предиктори у односу на когнитивне стратегије (Ghiasvand, 2010).

Посебно интересантан налаз добијен овим истраживањем односи се на значајну и негативну корелацију између постигнућа ученика на оба теста и ставова наставника према особама с ометеношћу. У овом случају, боље постигнуће имају ученици чији наставници изражавају мање позитивне ставове према инклузивном образовању. Ипак, у коначном моделу регресионе анализе, ставови наставника нису издвојени међу значајним предикторима академског постигнућа.

Добијени резултати су посебно необични у контексту очекивања да су ставови наставника према особама с ометеношћу један од фактора који може допринијети успјешној реализацији инклузивног образовања. При томе, наводи се њихова важност и у постизању академског успјеха ученика будући да ставови наставника према ученицима с ометеношћу могу бити повезани с њиховим очекивањима у погледу тих ученика и довести до индиректног утицаја ставова наставника на постигнућа ученика (Hornstra et al., 2010). Ипак, треба имати у виду да су испитивани академски исходи ученика ТР, тако да ставови наставника према особама с ометеношћу очигледно нису од пресудног значаја за њихово академско постигнуће, али су се, у ширем контексту, ставови према инклузивном образовању показали значајним, што потом може бити повезано с цијелим спектром промјена које се везују за инклузивно образовање.

Генерално, ови резултати говоре да похађање инклузивних одјељења није значајан предиктор академског постигнућа чиме смо потврдили закључке ранијих студија према којима инклузивно образовање нема негативне ефекте на академска постигнућа ученика ТР. За разлику од тога, уочили смо да је најбољи предиктор академских постигнућа ученика разред који ученици похађају. Сљедећи предиктор с највећим процентом објашњене варијансе резултата процјене знања из математике је инклузивна организација школе (5,52%), док остали предиктори објашњавају значајно мањи проценат варијансе (1,99% и мање). Чињеница да је инклузивна организација позитивно повезана с постигнућем из математике дијелом је на трагу тумачења инклузивног образовања као квалитетног образовања за све, тим прије јер смо инклузивну организацију посматрали путем параметара који процјењују степен у коме су сви запослени у школи усредсређени на реализацију инклузивног образовања, између осталог путем међусобне сарадње приликом реализације одговарајућих планова и програма, па до различитих обука и усавршавања на тему инклузивног образовања. Поред тога, одређени, али мали допринос, имају ставови наставника и директора према инклузивном образовању. Иако се позитивни ставови директора према инклузивном образовању уклапају у тумачења о инклузивном образовању изнијетим у претходним реченицама, интересантно је да другачије податке добијамо када је ријеч о ставовима наставника. Мање позитивни ставови повезани су с бољим постигнућима из математике. Необичан налаз наводи на закључак према коме је могуће да су наставници нашег узорка и даље неповјерљиви када је ријеч о инклузивном образовању, али да то не



утиче на постигнућа ученика. Свакако би овај податак требало провјерити у наредним истраживањима.

### **5.3.2. Дискусија резултата добијених процјеном односа социјалних исхода инклузивног образовања с независним и контролним варијаблама**

#### **5.3.2.1. Дискусија резултата добијених процјеном односа ставова ученика ТР према вршњацима с ометеношћу с независним и контролним варијаблама**

Значајна, позитивна и ниска корелација добијена је између ставова ученика према вршњацима с ометеношћу с полом ( $r_{pb} = 0,207$ ,  $p = 0,000$ ) и разредом који ученици похађају ( $r_s = 0,190$ ,  $p = 0,001$ ). При томе, значајно позитивније ставове имају дјевојчице и ученици старијих разреда. Међутим, регресиона анализа је показала да је само пол значајан предиктор ставова ученика према вршњацима с ометеношћу.

Налаз да дјевојчице имају повољније ставове према вршњацима с ометеношћу је у складу с истраживањима већег броја аутора (Çiçek-Gümüş & Öncel 2020, 2021; Gonçalves & Lemos, 2014; McDougall et al., 2004; Nikolarazi & De Reybekiel, 2001; Olaleye et al., 2012; Rosenbaum et al., 1986). Пол испитника издвојио се као значајан предиктор и у једном хрватском истраживању рађеном на узорку ученика седмог и осмог разреда основне школе (Svedružić i Svedružić, 2020), као и чешке студије, која је обухватила узраст од 10 до 15 година, а која је пронашла да је пол значајан предиктор ставова ученика према вршњацима с ИО, док узраст ученика није имао предиктивну вриједност (Pivarč, 2020).

Блага тенденција позитивне везе ставова испитаника према вршњацима с ометеношћу с разредом који похађају у складу је с налазима других студија у којима старији испитаници имају позитивније ставове према особама с ометеношћу него они млађег узраста (Alnahdi, 2019; Çiçek-Gümüş & Öncel, 2020, 2021; De Laat et al., 2013; Gonçalves & Lemos, 2014; Werner et al., 2015). Овакви резултати сугеришу да се ставови дјеце у основношколском периоду могу мијењати и развијати, односно да с одрастањем могу постати позитивнији (Ahlborn et al., 2008; Bossaert et al., 2011). Поред студија које саопштавају овакве резултате, проналазимо и студије у којима није забиљежена повезаност узраста ученика и њихових ставова према особама с ометеношћу (Rosenbaum et al., 1998; Vignes et al., 2009).

За разлику од позитивне везе с полом и разредом, ставови ученика ТР према вршњацима с ометеношћу значајно и негативно корелирају с инклузивном организацијом школе. Дакле, позитивније ставове проналазимо код ученика који похађају школе у којима је организација рада мање инклузивна. Иако је висина корелације занемарљива ( $r_{pb} = -0,123$ ,  $p = 0,025$ ), и регресивна анализа сугерише да је инклузивна организација школе значајан предиктор ставова ученика према вршњацима с ометеношћу (објашњава 2,31% варијансе).

Испитивање односа инклузивности школе и ставова ученика ТР према вршњацима с ометеношћу је ријетко рађено у другим истраживањима, а и тада је примјењиван нешто другачији методолошки оквир. У једној од тих студија испитивано је да ли постоје разлике у ставовима ученика ТР према особама с Дауновим синдромом у односу на то да ли ученици ТР похађају школе у којима се примјењује инклузивни програм, насупрот школа у којима то није случај. Резултати су показали да ученици школа које не примјењују инклузивне програме показују више предрасуда, мање позитивне ставове, више аверзије, али и више сажалења према особама с Дауновим синдромом. Такве разлике уочене су код испитаника мушког пола, док код дјевојчица то није био случај (Sirlorú et al., 2008). У другој студији

испитивана је веза између инклузивности школе, посматране кроз број ученика којима је потребна одговарајућа подршка и у којима је заступљена филозофија инклузије, и ставова према особама с ометеношћу. Ученици који су похађали инклузивније школе наводили су да имају више искуства с особама с ометеношћу, изналазили више начина да им помогну и имали су позитивније ставове према њима. Налази ове студије сугеришу да инклузивност школе може имати позитиван ефекат на дјечије прихватање и разумијевање ометености (Cairns & McClatchey, 2013). Резултати ових студија нису у складу с резултатима добијеним у нашем истраживању. Напротив, они указују на важност организације школе у циљу промовисања позитивнијих ставова према особама с ометеношћу. Будући да школе у којима смо ми вршили истраживање карактерише умјерен ниво инклузивности по питању организације, могуће је да постоје аспекти које треба унаприједити, а који су повезани с позитивношћу ставова према вршњацима с ометеношћу. Такође, као и у случају објашњења других резултата, не смијемо заборавити да је узорак школа био мали и пригодан, као и да је значајна разлика у ставовима према вршњацима с ометеношћу у односу на инклузивну организацију школа забиљежена само у неинклузивним одјељењима (Табела 37).

Регресиона анализа потврђује мали, али значајан предикторски допринос ставова директора према инклузивном образовању на ставове ученика према вршњацима с ометеношћу (1,08% објашњене варијансе), док то није случај са ставовима ППС. Добијени резултати нису неочекивани будући да су директори утицајне особе, које у значајној мјери креирају инклузивно и подржавајуће окружење школе у коме сва дјеца треба да се осјећају прихваћено, цијењено и вредновано (DeMatthews et al., 2020; Faas et al., 2018). Иако, поред наших, за сада нема истраживачких налаза који би подржали податке добијене у овом истраживању, добијени резултати сугеришу да се ради о питању које завређује интересовање будућих истраживача.

С друге стране, упркос очекивањима, ставови наставника према инклузивном образовању не предвиђају ставове ученика ТР према вршњацима с ометеношћу. Поред тога, добијена корелација, значајна, али занемарљиве висине, сугерише да су мање позитивни ставови наставника према инклузивном образовању повезани с позитивнијим ставовима ученика према вршњацима с ометеношћу. Овакви подаци свједоче да се ради о сложеном питању које до сада није добило заслужену пажњу. Упркос великом броју студија које су испитивале ставове различитих учесника васпитно-образовног процеса према особама с ометеношћу и инклузивном образовању, однос ставова наставника и родитеља са ставовима ученика је још увијек неистражена област (de Boer et al., 2012). Можемо закључити да добијени резултати не потврђују претпоставку према којој позитиван став наставника према укључивању ученика с ометеношћу у редовне разреда може да послужи као узор ученицима (Heyder et al., 2020).

Остали фактори представљени у регресионом моделу немају предикторски утицај на ставове ученика ТР према вршњацима с ометеношћу. Такви резултати се подударују с резултатима студије реализоване на узорку дјече предшколског узраста. Наиме, у овој студији испитиван је предикторски утицај инклузивног статуса групе (похађање групе с вршњаком с ометеношћу или не) и фактора који се везују за наставнике (попут одређених курсева на тему особа с ометеношћу или инклузије, наставничког искуства у раду с дјецом с ометеношћу, њихових ставова према особама с ометеношћу и инклузији, као и примјеном инклузивне наставне праксе) на ставове дјече ТР према вршњацима с ометеношћу. Ниједан испитивани фактор није био значајан предиктор за ставове дјече према вршњацима с ометеношћу. Аутори верују да пракса коју наставници примјењују у учионици можда није довољно заступљена на начин који би направио разлику у ставовима према дјечи с ометеношћу. Такође, сматрају да ставови наставника према особама с ометеношћу и инклузивном образовању нису довољно рефлектовани у њиховим свакодневним

интеракцијама како би утицали на ставове дјецe према вршњацима с ометеношћу (Kwon et al., 2017).

Узети у цјелини, резултати су показали да на ставове ученика према вршњацима с ометеношћу, поред пола и разреда као социо-демографских карактеристика, утичу само два фактора: инклузивна организација и ставови директора према инклузивном образовању. Интересантно је истаћи да ниједан фактор који се односи на наставнике није значајан предиктор ставова ученика према вршњацима с ометеношћу. Такав податак помало изненађује, јер се наставници посматрају као особе од пресудног значаја за остваривање исхода инклузивног образовања (Avramidis et al., 2000, према Kalyva et al., 2007; Кнежевић Florić i sar., 2018). Наредна поглавља ће помоћи да добијемо конкретније податке о улози наставника у остваривању социјалних исхода инклузивног образовања.

5.3.2.2. Дискусија резултата добијених процјеном односа ставова ученика TP према инклузивном образовању с независним и контролним варијаблама

Регресиона анализа је показала да примијењени модел објашњава 14,5% варијабилности варијансе везане за ставове испитаних ученика према инклузивном образовању.

Ово је један од ријетких исхода који се дијелом може предвидјети на основу тога да ли ученици похађају инклузивна или неинклузивна одјељења. Иако је проценат објашњене варијансе мали (1,37%), а добијена корелација је значајна, али занемарљива ( $r_{pb} = -0,121$ ,  $p = 0,028$ ), резултати добијени у овом раду сугеришу да ученици инклузивних одјељења имају позитивније ставове према укључивању вршњака с ометеношћу у редован васпитно-образовни систем, од ученика који у одјељењима немају вршњаке са ИО (Табела 26).

Још један фактор који објашњава ставове ученика према инклузивном образовању је инклузивност наставе на нивоу школе перципирана од стране наставника. Иако је добијена корелација значајна, али занемарљивих вриједности, регресиона анализа показује да инклузивност наставе објашњава 2,76% варијансе када су у питању ставови ученика према инклузивном образовању.

Нисмо успјели да пронађемо друге истраживачке радове који би потврдили или, пак, оповргнули наше резултате. Полазна претпоставка је била да ће ученици имати позитивније ставове уколико похађају инклузивније школе, имајући у виду све карактеристике школа које његују инклузивну политику, наставу и културу, а о којима је раније било ријечи. Најприје да ће школа својом флексибилношћу, равноправним учешћем свих ученика и укључивањем ученика с ометеношћу у различите облике рада, допринијети томе да ученици развију позитивније ставове према инклузивном образовању, односно, да ће изградња инклузивне заједнице у којој се поштује различитост, добија подршка и гдје су људске вриједности створене као резултат подршке друштва које помаже у постизању важних циљева (Ferguson et al., 2000), условити и позитивне ставове према овом приступу образовању.

Као значајни предиктори ставова ученика према инклузивном образовању издвојили су се и самоефикасност наставника за извођење наставе и сарадњу у инклузивном окружењу. као и примјена индивидуализованих стратегија. При томе, највећи појединачан допринос има самоефикасност наставника за извођење наставе (1,42% објашњене варијансе), а најмањи примјена индивидуализованих стратегија (1,10%).

Добијени резултати потврђују увјерења појединих аутора да је самоефикасност наставника важна карика приликом креирања инклузивног окружења у учионици (Chao et al., 2016; Sharma et al., 2012). Наставник који има велико повјерење у своје способности, може да пренесе знање ученицима који имају различиту потребу за подршком, како би сваки од њих могао да се осјећа као равноправни учесник образовног процеса. На тај начин, образовно окружење ствара повољне услове за развој толеранције, поштовања, разумијевања, односно постаје окружење засновано на инклузији (Selickaitė, 2019). Ученици у таквом окружењу имају прилику да се упознају с различитим начинима укључивања свих ученика, па и ученика с ометеношћу, у редован систем одржавања наставе.

Наспротив претходним разматрањима, негативан предзнак у резултатима корелације говори о томе да чешћа примјена индивидуализованих стратегија од стране наставника доводи до мање позитивних ставова ученика према инклузивном образовању. Овако добијени резултати нису у складу с мишљењем да употреба различитих стратегија побољшава, не само академска, већ и социјална постигнућа, како ученика с ометеношћу, тако и ученика ТР (Katz & Mirenda, 2002). На примјер, примјена кооперативних активности позитивно је утицала на ставове ученика ТР према њиховим вршњацима с умјереном и тешком ИО, што се огледало у већем вршњачком прихватању, већем индексу популарности, нижим оцјенама социјалне дистанце и чешћим интеракцијама с дјецом с ометеношћу (Piercy et al., 2002). Још једна студија биљежи да прихватање ученика с ометеношћу зависи од наставникове праксе унутар учионице. Наиме, резултати студије спроведене на узорку од 923 ученика, од трећег до шестог разреда и 93 наставника основне школе, показују да су ученици с ометеношћу боље прихваћени од стране вршњака ТР у инклузивним учионицама у којима су наставници примјењивали фацитативне наставне стратегије (као нпр. туторство вршњака) (David & Kuyini, 2012). Можемо закључити да примјена различитих стратегија омогућава учешће у заједничким активностима ученицима који имају различите карактеристике. С друге стране, учествовање у таквим активностима ствара прилику за смисленији и продубљени контакт (Cohen & Lotan, 2004). Будући да такав контакт може да доведе и до позитивнијих ставова (Al Salim, 2021; Campos et al., 2014; Clunies-Ross & O'meara, 1989; Ocete et al., 2020; Reina et al., 2019; Roberts & Lindsell, 1997; Wang & Qi, 2020), могли смо да очекујемо и другачије резултате, тим прије, јер смо забиљежили нешто више контакта с особама с ометеношћу али и позитивније ставове према инклузивном образовању код ученика инклузивних одјељења. Такође, индивидуализоване стратегије су се показале као значајан предиктор учесталости контакта с особама с ометеношћу, о чему ћемо говорити у наредном поглављу.

Дакле, иако горе поменути резултати представљају повољне предуслове за формирање позитивних ставова код ученика према инклузивном образовању, ни у овом случају не можемо занемарити чињеницу да су информације о употреби индивидуализованих стратегија добијене путем самоизвјештавања од стране наставника и да немамо увид о томе како и на који начин наставници примјењују дате стратегије приликом извођења наставе. Такође, претежно негативнији ставови ученика нашег узорка још једном нас наводе на закључак да је неопходно припремити ученике, али и наставнике за заједничко образовање, упознавајући их најприје с ученицима с ометеношћу, а потом и најприхватљивијим методама рада с том популацијом. Оно што је интересантно напоменути јесте да су метакогнитивне стратегије позитивно повезане са ставовима ученика инклузивних одјељења према инклузивном образовању, док су негативно повезане са ставовима ученика, неинклузивних одјељења, према инклузивном образовању (Табела 74). Врло је могуће да инсистирање на посебним методама, али и другачијим задацима и материјалима, уколико се они прилагођавају само за одређене ученике, доводи до наглашавања различитости тих ученика што за последицу може имати негативније ставове према инклузији. Посебно то може бити изражено у одјељењима у којима се мање његују

приступи попут универзалног дизајна у учењу и гдје су ученици навикнути да сви раде на исти начин. У прилог томе су и налази према којима ученици с ометеношћу који су склонили окружењу редовног разреда наводе да они желе да раде исто оно што раде и остали ученици (Norwich & Kelly, 2004).

Општи закључак овог дијела дискусије јесте да похађање инклузивних одјељења, перцепција наставника о инклузивности наставе на нивоу школе, самоефикасност наставника у доменима извођења наставе и сарадње, као и примјена индивидуализованих стратегија имају ефекат на ставовове ученика ТР о пожељности инклузивног образовања за њихове вршњаке с ометеношћу.

### 5.3.2.3. Дискусија резултата добијених процјеном односа социјалних вјештина и проблема у понашању код ученика ТР с независним и контролним варијаблама

Највећи предикторски утицај у објашњавању резултата процјене социјалних вјештина (10,7% варијансе) и проблема у понашању (8,41% објашњене варијансе) припада полу. Смјер корелација добијених у нашем истраживању сугерише да, према виђењу наставника, дјевојчице имају развијеније социјалне вјештине, док дјечаци чешће испољавају проблематична понашања. Такви налази су сагласни с већим бројем студија у којима је такође пронађено да дјевојчице имају боље социјалне вјештине (Abdi, 2010; Buljubašić et al., 2012; Kranželić i Bašić, 2008; Malkić Aličković, 2017; Selimović i sar., 2018; Zsolani & Kasik, 2014) и мање проблема у понашању (Bongers et al., 2003; Miner & Clarke-Stewart, 2008; Vahedi et al., 2012; Zsolani & Kasik, 2014; Žunić-Pavlović i sar., 2011).

Поред пола, са знатно мањим процентом објашњене варијансе (1,02%), предиктор проблема у понашању је и разред који похађају испитаници. Ученици четвртих разреда испољавају нешто више проблема у понашању, док је код ученика петих разреда забиљежен најнижи ниво проблематичног понашања. Да неки облици проблематичног понашања опадају с узрастом ученика, показују и друга истраживања (Stanger et al., 1997, према Bongers et al., 2003; Miner & Clarke-Stewart, 2008). С друге стране, постоје и истраживања која у овом погледу не проналазе разлике међу ученицима (Klarin i sar., 2018; Keiley et al., 2000; Zečević i sar., 2018) или, пак, показују да с узрастом долази до повећања проблематичног понашања (Stojković i sar., 2013). Различити резултати могу да буду посљедица података прикупљених од различитих информаната, али и недовољног броја испитаника, као и различите узрадне структуре ученика. У нашем случају, ученици четвртих разреда су најмање заступљени у структури узорка, што је могло утицати на добијене резултате. Осим тога, дизајн студије попречног пресека не дозвољава доношење сигурних закључака о развоју или опадању проблема у понашању. Могуће је да су резултати манифестација специфичности одређене генерације ученика. Да би се дошло до поузданијих закључака, потребно је спровести лонгитудиналну студију.

Када су питању независне варијабле, посебно је интересантна улога ставова директора према према инклузивном образовању и ставова наставника према особама с ометеношћу у предикцији учесталости проблематичног понашања ученика. Обе варијабле, појединачно, објашњавају између четири и пет посто варијансе. Ставови наставника и ППС према инклузији такође имају значајну предиктивну, али знатно нижу вриједност (1,88% и 0,88% објашњене варијансе, редом).

Ови подаци подржавају гледишта да битну улогу у промјенама које се одвијају на нивоу школе заузимају и ставови директора према инклузивном образовању (DeMatthew et

al., 2020). Можемо да претпоставимо да су директори с позитивнијим ставовима отворенији за промјене, односно да показују више разумијевања, већу флексибилност и отвореност ка новим идејама. На тај начин, директори могу да буду позитиван примјер свим учесницима васпитно-образовног процеса, а њихово понашање може имати утицаја и на понашање свих оних особа с којима долазе у интеракцију (Andevski, 2012).

Насупрот томе, позитивнији ставови наставника према особама с ометеношћу повезани су с већом учесталостју проблема у понашању (Табела 119). Наставници који имају позитивне ставове према особама с ометеношћу креирају добру основу за успјешну реализацију инклузивног образовања и стварају позитивну социо-емоционалну климу унутар одјељења (Marković, 2018). У складу са тим, вјеровали смо да ће таква клима која, између осталог, подразумева кооперативност и толерантност међу ученицима (Радовановић и Ковачевић, 2020), као и присуство ниског нивоа конфликта и асоцијалног понашања (видјети у Златић и Луковић, 2020), условити и другачије резултате. С друге стране, наставници су попуњавали и један и други упитник, па је могуће да су они који имају позитивније ставове сензитивнији на различите облике проблематичног понашања што се одражава и на њихово извјештавање о томе.

Поред ефекта на испољавање проблема у понашању (0,88% објашњене варијансе), резултати показују и да одређен дио објашњене варијансе (2,31%) приликом процјене социјалних вјештина припада и ставовима ППС према инклузивном образовању. И корелациона анализа сугерише да постоје значајне и позитивне корелације занемарљивих вриједности између социјалних вјештина ученика и ставова ППС према инклузивном образовању ( $r_{pb} = 0,150$ ,  $p = 0,006$ ). Позитивнији ставови ППС према инклузивном образовању повезани су с лошијим социјалним вјештинама и више проблема у понашању (Табела 96).

У складу с тим, можемо рећи да су подаци по мало необични и у супротности с мишљењем према коме стручна служба школе игра битну улогу у примјени различитих активности које треба да буду усмјерене на побољшање социјализације, а које ће да дјелују као заштитни фактор за смањивање проблема у понашању код ученика. За ту службу се каже да није само организатор, већ и ментор свих тих активности и да је њен утицај пресудан за ефикасно спровођење инклузивног образовања (Prodanov & Hilendarski, 2014). То би значило да ППС кроз заједнички рад са учитељима, ученицима, али и другим учесницима у раду школе, помаже у развоју социјалне компетенције ученика (Vuković, 2020). Такође, не можемо да не напоменемо мањи број испитаника у оквиру ППС службе који је укључен у нашу студију. Због отежане интерпретације резултата, рјешење треба потражити и у неким другим факторима. Поред тога, поставља се питање колико ППС заиста ради на унапређивању инклузивне праксе, чак и у случају изражавања позитивних ставова према инклузивном образовању.

Перцепција наставника о инклузивности наставе на нивоу школе је још један предиктивни фактор који је регресионом анализом препознат као значајан за испољавање проблема у понашању (1,96% објашњене варијансе). С друге стране, инклузивност по питању организације рада школе издвојила се као значајан предиктор развијености социјалних вјештина (1,99%). У овом случају, ученици испољавају нешто више проблема у понашању уколико похађају школе у којима је настава инклузивнија. С друге стране, што је школа инклузивнија у домену организације, ученици имају развијеније социјалне вјештине (Табеле 17 и 18).

Иако се, према неким ауторима, инклузивна димензија образовања губи уколико се школе посматрају искључиво као институције које пружају знања, али не и социјалне бенефите (Arini, 2019), нема истраживачких налаза по питању односа инклузивности школа и

поменутих исхода код ученика ТР. Добијени резултати у погледу значајности инклузивне организације рада школе потврђују бенефите које могу да имају ученици с ометеношћу уколико похађају школе с инклузивнијом оријентацијом. Тако, поједини аутори сматрају да инклузивна школа омогућава ученицима с ометеношћу да побољшају своје кооперативне вјештине, изграде поштовање, помажу другима, односно да развијају своје социјалне вјештине као и њихови вршњаци ТР (Rizka & Kurniawati, 2020), а да, с друге стране, смање проблеме у понашању (Sasikala & Swarnakumari, 2020). Због тога, школа је мјесто гдје ученици стичу и унапријеђују социјалне вјештине, а у томе примарну улогу имају свакодневне интеракције с вршњацима. Вјерујемо да оваква разматрања могу да се односе и на домен социјалних вјештина код ученика ТР будући да се један од индикатора инклузивности школе везује за укључивање свих ученика у различите наставне и ваннаставне активности, чиме се побољшавају интеракције међу ученицима (Kluth, 2005). Можемо рећи да оваква организација ствара основе за развој школске климе у којој су сви равноправни, вриједновани и прихватају различитости, односно, развија обрасце комуникације који уважавају ове чињенице што се онда одражава и на развој социјалних вјештина и код ученика ТР, попут кооперативности и асертивности.

За разлику од раније поменутих тумачења, резултат по питању проблема у понашању је донекле необичан и у супротности са идејом о томе какав би требало да буде утицај инклузивне школе у домену наставе.

Будући да се већина истраживачких радова на тему социјалних вјештина и проблема у понашању у контексту инклузивног образовања односи на популацију ученика с ометеношћу (Garrote, 2017; Hu et al., 2018; Sasikala & Swarnakumari, 2020), наредна истраживања би требало да буду усмјерена на сагледавање социјалног развоја и код дјете ТР у односу на инклузивност школе у доменима наставе и организације.

Као значајан предиктор варијабилности резултата процјене проблема у понашању али и социјалних вјештина, издвојили су се ставови наставника према инклузивном образовању. Развијеније социјалне вјештине проналазимо код ученика чији наставници имају позитивније ставове према инклузивном образовању. С друге стране, позитивнији ставови наставника повезани су с већом учесталом проблемом у понашању, али код ученика неинклузивних одјељења (Табела 90). Упркос често навођеној констатацији да су позитивни ставови наставника према инклузији предуслов за успјешну реализацију инклузивног образовања (Јарундџа-Милисављевић и сар., 2022; Рајовић и Јовановић, 2010), емпиријски докази за ту тврдњу веома су оскудни (Heyder et al., 2020). Наставници који имају позитивније ставове према инклузији организују наставу на начин да креирају прилике и подстичу ученике да развијају интеракције на основама које уважавају инклузивне вриједности, а која тражи уважавање саговорника, препознавање и разумијевање гледишта другог. Инсиситирање на оваквој комуникацији је у ствари рад на развоју социјалних вјештина које се дефинишу као понашања која омогућавају успјешну социјалну интеракцију (Kavale & Forness, 1996).

#### 5.3.2.4. Дискусија резултата добијених процјеном односа учесталости контакта ученика ТР с особама с ометеношћу с независним и контролним варијаблама

Као значајни предиктори у објашњавању резултата процјене учесталости контакта ученика ТР с особама с ометеношћу издвојили су се пол с 2,19% објашњене варијансе, похађање инклузивних/неинклузивних одјељења (1,21%), ставови наставника према

инклузивном образовању (1,14%), као и примјена метакогнитивних (1,44%) и индивидуализованих стратегија (1,00%) у настави.

Резултати корелационе анализе сугеришу да нешто чешће контакте с особама с ометеношћу имају дјевојчице и ученици који похађају инклузивна одјељења. Можемо закључити да су добијени резултати очекивани ако знамо да дјевојчице имају и позитивније ставове према вршњацима с ометеношћу, а да се између ставова и контакта често проналази позитивна веза (Armstrong et al., 2016; Gonçales & Lemos, 2014; Schwab, 2017). Такође, добили смо и очекиване резултате и када је у питању већа учесталост контакта код ученика у инклузивним одјељењима (Табела 29), што је у складу с другим истраживањима (Dorem i sag., 2021).

Међу неочекиване резултате спада вриједност корелације која показује да су мање позитивни ставови наставника према инклузивном образовању повезани с већом учесталостју контакта ученика ТР с особама с ометеношћу (Табела 116). Иако се ради о ниској корелацији, можемо поновити раније изнету констатацију о недостатаку студија које би сагледале сложени однос ставова наставника према инклузивном образовању и исхода њихових ученика, тим прије, што се наводе очекивања да ставови наставника према инклузивном образовању могу да утичу на сам процес, али и на исходе оваквог приступа образовању (Avramidis et al., 2000, према Kalyva et al., 2007).

Иако објашњава мали проценат варијансе, чешћа примјена разноврсних наставних стратегија повезана је с већом учесталостју контакта ученика ТР с особама с ометеношћу. Упоредиви резултати добијени су у студији реализованој на узорку ученика од трећег до петог разреда, у којој је показано да је примјена кооперативног учења корисна наставна стратегија која подстиче социјалну интеракцију, како ученика ТР, тако и ученика са ИО (Furrer et al., 2020). И резултати других студија указују на важност примјене различитих стратегија које су усмјерене на подстицање социјалне интеракције између ученика ТР и ученика с ометеношћу (Dowler, 2017; Piercy et al., 2002; Salisbury et al., 1995). Ови налази су значајни јер ученици с ометеношћу могу имати користи од интеракција с вршњацима, само уколико су оне честе, смислене и позитивне, и ако подстичу равноправне односе, што умногоме зависи од наставника и његовог одабира одговарајућих метода и кориштења различитих стратегија у раду (Qi & Wang, 2018). Треба имати на уму да, иако боравак ученика с ометеношћу унутар редовних одјељења ствара прилике за остваривање контакта с вршњацима ТР, њихова социјална партиципација се најчешће не дешава спонтано (Rademaker et al., 2020).

Иако учесталост контакта позитивно корелира с разредом који ученици похађају, ставовима директора према инклузивном образовању и инклузивношћу наставе на нивоу школе (Табела 117), ове корелације су значајне, али занемарљивих вриједности, а поменуте варијабле немају предиктивну вредност у испитиваном моделу. Ипак, треба имати у виду да је испитан мали број школа, као и да је стога и узорак директора врло ограничен. Добијене тенденције остављају отвореном могућност да директори ипак могу утицати на реструктурисање постојећег система школе, путем промјене њене културе, веће афирмације инклузивних вриједности или чак бити примарни агенти промјена на нивоу школе (Avisar et al., 2003). Неке од тих промјена односе се и на одмицање од традиционалних начина извођења наставе и усмјеравање ка инклузивнијој настави гдје сви ученици активно учествују у наставним и ваннаставним активностима при чему се подстиче сарадња током заједничког рада, а самим тим и интеракција између ученика ТР и ученика с ометеношћу (Kluth, 2005; Milenović, 2011).

У нашем истраживању, ученици старијих разреда имали су нешто већу учесталост контакта с особама с ометеношћу у односу на ученике трећих разреда. Слични резултати



добијени су у студији у Босни и Херцеговини гдје је, на основу дескриптивних показатеља, добијено да млађи испитаници (девет година) имају нешто мању учесталост контакта с особама с ометеношћу у односу на старије испитанике (11 година), али та разлика није била статистички значајна (Ђогећ и сар., 2021). Уколико се поново осврнемо на резултате процјене ставова у овом раду, можемо констатовати да су они у складу резултатима процјене контакта, односно да иду у прилог томе да се с узрастом ученика проширују сазнања о дјечи с ометеношћу, што може да допринесе бољем схватању различитости, односу према њој, али и већој спремности за ступање у контакт с вршњацима с ометеношћу.

Уопштено гледајући, процјена учесталости контакта с особама с ометеношћу у односу на различите нивое сагледавања инклузивности, износи оптимистичне и охрабрујуће резултате. Као прво, само похађање наставе с вршњаком с ометеношћу доводи до чешћих контаката с том популацијом. Даље, наставници примјеном различитих наставних стратегија могу допринијети стварању оптималних услова који ће подстаћи учесталост контакта ученика с ометеношћу и вршњака ТР. Ставови наставника према инклузивном образовању су, такође, значајан предиктор контакта с ученицима с ометеношћу. Међутим, важно је истаћи да мање позитивни ставови наставника нису довели до мање учесталости контакта, напротив. Овај податак треба провјерити на већем узорку испитаника.

#### 5.3.2.5. Дискусија резултата добијених процјеном односа булинга код ученика ТР с независним и контролним варијаблама

Међу улогама у оквиру булинга (насилник, жртва, бранилац), испитани модел има најбољу предикцију када је у питању улога насилника (објашњава 19,5% укупне варијансе). Од овог процента готово половину објашњава разред који ученици похађају (8,47%), док пол има далеко мању предиктивну моћ (3,20% варијансе). Када су у питању зависне варијабле издваја се самоефикасност наставника, и то за управљање понашањем (3,17% објашњене варијансе) и сарадњу (2,16% објашњене варијансе). Нешто преко једног процента варијансе објашњавају и ставови директора према инклузивном образовању.

Модел знатно лошије предвиђа преузимање улоге жртве (10,1% укупне варијансе) и улоге браниоца (13,4% укупне варијансе). Учесталост улоге браниоца, поред ставова директора према инклузивном образовању (1,94% варијансе) и пола ученика (1,10% варијансе), најбоље предвиђа учесталост кориштења метакогнитивних стратегија у настави (2,34% варијансе). С друге стране, када је у питању улога жртве, најбољи предиктор су ставови ППС према инклузивном образовању (2,34% варијансе), док самоефикасност наставника за сарадњу (1,19% варијансе) и пол дају минимални допринос (1,10% варијансе).

Можемо закључити да су наши резултати, по питању улоге насилника, у складу с мишљењима појединих аутора према којима се стопа булинга повећава с узрастом ученика, али да постоји тенденција опадања до краја средње школе (Hymel & Swearer, 2015), што је узраст који није обухваћен нашим истраживањем. И истраживање хрватских аутора показује да ученици виших разреда чешће преузимају улогу насилника, али и насилника/жртве (Сушач и сар., 2016). Разред се показао као значајан предикторски фактор у испољавању булинга и у једној кувајтској студији (Abdulsalam et al., 2017). Ипак, метааналитичка студија Кук и сарадника (Cook et al., 2010), која је обухватила 153 студије, проналази мали ефекат узраста на преузимање улоге насилника, жртве, као и насилника/жртве.

Наши резултати сагласни су и са студијама које проналазе да су дјевојчице рјеђе у улози насилника него дјечаци (Abdulsalam et al., 2017; Cook et al., 2010; Di Stasio et al., 2016;

Marušić i Pavin Ivanec, 2008; Silva et al., 2020). С друге стране, резултати других истраживача приликом процјене улоге пола у преузимању улоге жртве, која је у нашем истраживању значајна али мала, јесу неусаглашени. Тако, неки од њих проналазе да дјевојчице чешће преузимају улогу жртве (Arslan et al., 2012; Sušac i sar., 2016), док други не проналазе родне разлике када је ријеч о различитим улогама у вршњачком насиљу (Bjelopoljak et al., 2020). Једно хрватско истраживање, које је обухватило ученике седмих и осмих разреда, проналази да су дјечасти чешће у улози насилника, док су дјевојчице најчешће у улози браниоца. Није било разлике у улози жртве (Ajalbeg i sar., 2018). Насупрот томе, студија из Босне и Херцеговине проналази да су дјевојчице чешће у улози насилника, али и жртве (Kuralić-Čišić i sar., 2017). Поједини аутори упозоравају да добијене родне разлике у вршњачком насиљу могу бити и артефакт кориштене методологије (Marušić i Pavin Ivanec, 2008), што наводи на опрез приликом интерпретације.

Самоефикасност наставника у управљању понашањем показала се као значајан предиктор резултата на субскали Насилник, док је самоефикасност за остваривање одговарајуће сарадње предиктор резултата на субскали Насилник и Жртва. Очекивано, што су наставници увјеренији у сопствене способности да управљају понашањем у одјељењу, ученици рјеђе преузимају улогу насилника. Међутим, сасвим неочекивао, веће самопоуздање наставника по питању сарадње с другим стручњацима и родитељима је у позитивној вези с учесталошћу улога насилник и жртва.

Други истраживачи проналазе да се наставници, генерално, осјећају самопоуздано у управљању булингом, као и да су наставници који имају вишу самоефикасност чешће укључени у програме интервенције (Fischer et al., 2021). Наставници могу да утичу на друштвену динамику у учионици индиректно, кроз општу наставну праксу, и директно кроз различите покушаје управљања социјалном мрежом у учионици (Gest & Rodkin, 2011), при чему наставници с већом самоефикасношћу настоје да користе различите технике за управљањем одјељењем и више су усмјерени на стварање позитивне атмосфере (Fackler & Malmberg, 2016). Такође, они имају веће повјерење у управљање уобичајним проблематичним понашањима у инклузивној учионици (Hosford & O'Sullivan, 2016). Поред тога, одјељења у којима ученици сматрају да њихове наставнике одликује виши степен самоефикасности у ситуацијама суочавања с булингом, карактерише и нижи ниво булинга међу ученицима (Veenstra et al., 2014). Исто тако, мања самоефикасност наставника у ситуацијама суочавања с насиљем повезана је с већом виктимизацијом међу ученицима (Guimond et al., 2015). Наставници с вишом самоефикасношћу могу да пруже подршку жртвама насиља, управљајући друштвеном динамиком у учионици што може довести до тога да се жртве осјећају вриједним, чиме се смањују потенцијално негативне посљедице виктимизације (Danelien et al., 2021).

Међутим, овакви налази су у супротности с налазима које смо добили када је у питању самоефикасност наставника за сарадњу у инклузивном окружењу. Могуће је да су наставници прецијенили сопствену компетенцију за сарадњу с другим учесницима инклузивног процеса. За будућност остаје и процјена могућности да наставници јесу компетентни за сарадњу, али да етос школа у довољној мјери не охрабрује тимско и сарадничко рјешавање проблема, што за посљедицу има да се компетенције које имају не користе у ситуацијама када треба превенирати или рјешавати појаву булинга, већ се наставници ослањају само на сопствене компетенције да управљају понашањем. Треба примијетити и да једини аспект самоефикасности код кога није добијена повезаност с булингом јесте самоефикасност за извођење наставе у инклузивном окружењу, у којим наставници сматрају да су најмање ефикасни.

У регресионој анализи ставови директора издвајају се као значајан предиктор у одређивању улоге браниоца, али и насилника. Ученици су чешће у улози браниоца уколико

похађају школе у којима директори имају позитивније ставове према инклузивном образовању. С друге стране, значајан предиктор презимања улоге жртве јесу ставови ППС према инклузивном образовању. Међутим, ученици су рјеђе у улози насилника и жртве уколико похађају школе у којима су ставови директора и ППС према инклузивном образовању мање позитивни. Ови резултати су необични, будући да су позитивни исходи везани за мање позитивне ставове према инклузивном образовању. С друге стране, директори школа, у сарадњи с наставницима и стручним сарадницима, имају значајну улогу у изградњи цјелокупне школске климе (Vujačić i Stanišić, 2007), која се у неким истраживањима показала као значајан предиктор вршњачког насиља (Velki i Vrdoljak, 2013; Vlah i Perger, 2014). Ову климу, између осталог, треба да карактеришу ред и дисциплина, једнакост и праведност, безбједност, позитивне социјалне интеракције итд. (Haynes et al., 1997, према Vujačić i Stanišić, 2007). Будући да је проценат објашњене варијансе низак када је ријеч о ставовима директора школе и ППС, према инклузивном образовању, а да је број испитаника мали, остаје могућност да су резултати случајни и треба им приступити с опрезом. Ипак, не смију бити занемарени јер истичу да је управа школе, у одређеној мјери, фактор који има утицај на учесталост булингa у образовном окружењу.

Интересантно је да учесталост улоге браниоца, међу испитаним варијаблама, најбоље предвиђа учесталост кориштења метакогнитивних стратегија (али не и индивидуализованих). Могуће је да изградња свијести ученика како да уче и развијање њихове способности да регулишу и прате процес сопственог учења подиже њихово самопоуздање (Neer, 2016), што има позитиван ефекат на њихову спремност да устају у одбрану вршњака који су жртве насиља. Слично примијећују и неки други аутори који наводе да примјена различитих процеса у учењу обезбјеђује повољно окружење за учење, стварајући минималне услове за булинг међу ученицима (Dwiningrum & Wahab, 2020). Иако смо очекивали да ће чешћа примјена различитих стратегија (укључујући и индивидуализоване) бити повезана с рјеђим булингом, могуће је да ослањање индивидуализованих стратегија на образовне потребе појединаца или малих група, не гради унутародјеленске односе који охрабрују ученике да преузимају улогу браниоца.

#### 5.3.2.6. Дискусија резултата добијених процјеном односа климе у одјељењу с независним и контролним варијаблама

Испитивани модел објашњава више од четвртине укупне варијансе климе у одјељењу која је везана за несугласице, као и око 10% варијансе у доменама задовољства и компетитивности у одјељењу.

Међу појединачним факторима издваја се самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу, прије свих осјећај компетенције наставника за извођење наставе у овом приступу образовању који је значајан предиктор сва три испитивана домена климе у одјељењу. Самоефикасност наставника за остваривање сарадње предвиђа несугласице и компетитивна понашања међу ученицима, док је самоефикасност у управљању понашањем искључиво предиктор компетитивности. Што наставници имају више повјерења у сопствену компетенцију, у одјељењима у којима предају има мање несугласица и такмичарског понашања, а више задовољства. Једини изузетак представљају резултати добијени процјеном односа самоефикасности наставника за сарадњу и нивоа несугласица. У овом случају је виша самоефикасност наставника за сарадњу повезана с више несугласица међу ученицима (Табела 116). Слични резултати добијени су испитивањем односа ове варијабле с булингом, те се вјероватно могу и објаснити на сличан начин, тј. могуће је да наставници нашег узорка превише оптимистично процјењују своју компетенцију по питању сарадње или организација

школе не инсистира довољно на сарадњи међу различитим актерима образовног процеса, те овај потенцијал остаје неискориштен.

Узети у цјелини, ови резултати потврђују раније помињану важност самоефикасности наставника у погледу стварања позитивне школске климе (Aldridge & Fraser, 2016). Наши резултати су у сагласности и с резултатима једне новије студије која је пронашла позитивну везу између самоефикасности наставника и климе у учионици, иако су је у овом случају процјењивали наставници, а не ученици (Guangbao & Timothy, 2021). Клима у одјељењу, процјењивана од стране наставника, показала се и као значајан предиктор њихове опште самоефикасности и у раду Переире и сарадника (Pereira et al., 2019). Самоефикасност наставника посматра се и као битан фактор објезбјеђивања одговарајуће подршке ученицима, стварања позитивних односа између наставника и ученика (Ninković i Knežević Florić, 2018) и јачања инклузивне климе у одјељењу (Dewsbury & Brame, 2019). Наставници с вишом самоефикасношћу стварају окружење за учење чије су главне одлике топлина, ентузијазам, подршка и ефикасно коришћење времена (Guo et al., 2010).

Појединачно, ставови наставника према инклузивном образовању објашњавају највећи проценат варијансе када су у питању несугласице, док су ставови наставника према особама с ометеношћу најбољи предиктор задовољства међу ученицима. У радовима других истраживача проналазимо да наставници с позитивнијим ставовима према инклузивном образовању улажу и велике напоре како би адаптирали социјално и емоционално окружење, али и окружење за учење, стварајући атмосферу која ће бити погоднија за ученике с ометеношћу (Monsen et al., 2014). Позитивно виђење инклузивног образовања од стране наставника показало се као значајан фактор за климу у одјељењу, процијењену од стране ученика основношколског узраста, у студији која је примјењивала исти инструмент за процјену климе у одјељењу, као и у нашем раду. Ученици које су подучавали наставници с позитивнијим ставовима према инклузивном образовању били су задовољнији одјељењем и имали су мање несугласица од ученика чији су наставници имали мање позитивне ставове (Monsen & Fredrickson, 2004). Исти аутори, у студији новијег датума, проналазе већи степен кохезивности и мање компететивног понашања и потешкоћа унутар одјељења уколико их подучавају наставници с позитивнијим ставовима према инклузији (Monsen et al., 2014).

Похађање одјељења заједно с учеником који има ИО значајан је предиктор несугласица у одјељењу, али објашњава само један проценат варијансе. Слично томе, једно румунско истраживање проналази да укључивање ученика с ометеношћу има само мали утицај на неке аспекте климе у одјељењу попут подршке наставника у активностима учења и нивоа сарадње дјете током школских активности (Vochiş et al., 2020).

Значајан допринос, али скромних вриједности, објашњењу климе у одјељењу дају пол и разред који похађају испитаници. Дјечаци и старији ученици сматрају да њихова одјељења карактерише већи степен несугласица, док дјевојнице изражавају већи степен задовољства односима унутар одјељења.

Донекле слични подаци добијени су у истраживању у којем су учествовали корејски и амерички надарени ученици од трећег до петог разреда. Корејски ученици трећих разреда испољавали су више задовољства, али и нешто више несугласица, него ученици петих разреда. Насупрот томе, у групи америчке дјете забиљежено је мање задовољства и мање несугласица код ученика трећих разреда (Montgomery et al., 1994).

Разлике у перцепцији климе у одјељењу у односу на пол могу се објаснити налазима да су дјевојнице мотививисаније за учење (Gligorović i Vuha, 2016), као и да су задовољније школом (Bosakova et al., 2020).

Можемо закључити да међу испитиваним факторима на климу у одјељењу највећи ефекат имају ставови наставника према инклузивном образовању и особама с ометеношћу, али да је самоефикасност наставника за рад у инклузивном окружењу, посебно за извођење наставе, једина варијабла која прожима све аспекте ове климе.

## **VI ЗАКЉУЧАК**

Ово истраживање спроведено је у циљу процјене академских и социјалних исхода инклузивног образовања код ученика ТР. Студија је процјењивала да ли постоји разлика у поменутих исходима у односу на то да ли је у одјељење које похађају ученици ТР укључен и ученик са ИО. Поред тога, испитиван је однос између академских и социјалних исхода инклузивног образовања с инклузивношћу школе у доменима наставе и организације, као и с карактеристикама наставника (ставови према особама с ометеношћу и инклузивном образовању, стратегије које наставници примјењују приликом извођења наставе и самоефикасност наставника за извођење наставе у инклузивном окружењу). Такође, испитиван је однос академских и социјалних исхода са ставовима директора и ППС према инклузивном образовању.

Резултати наше студије показују да нема значајне разлике у академским постигнућима ученика ТР посматраних кроз постигнућа на тестовима за процјену општих знања и математике, а у односу на то да ли ученици похађају одјељења у која су укључени ученици са ИО.

**Овим је потврђена прва хипотеза истраживања којом смо претпостављали да се савладаност математике и општих знања из области природних и друштвених наука, умјетности и рекреације неће разликовати у одјељењима у којима има ученика са ИО у односу на одјељења у којима оваквих ученика нема.**

Добијени резултати показују да постоји значајна разлика у ставовима ученика према инклузивном образовању, као и учесталости оствареног контакта с особама с ометеношћу у односу на то да ли ученици похађају одјељења у која су укључени ученици са ИО. При томе, ученици који похађају одјељења у која су укључени ученици са ИО имају позитивније ставове према укључивању вршњака с ометеношћу у редован васпитно-образовни систем и значајно чешће контакте с том популацијом. Разлика није значајна у погледу ставова према вршњацима с ометеношћу.

**Можемо закључити да је дјелимично потврђена друга хипотеза на основу које смо очекивали да ће ставови према инклузивном образовању и према вршњацима с ометеношћу бити позитивнији, а контакти учесталији, у одјељењима у која су укључени ученици са ИО.**

Није добијена разлика у погледу развијености социјалних вјештина и учесталости проблематичних понашања код ученика ТР у односу на то да ли ученици похађају одјељења у која су укључени ученици са ИО. Такође, није било значајне разлике у учесталости булингa код ученика, посматрано кроз све три улоге (насилник, жртва и бранилац), као ни у клими у одјељењу, сагледаване кроз три домена: несугласице, компетитивност и задовољство.

**На основу ових резултата одбацили смо трећу хипотезу, на основу које смо претпостављали да ће у одјељењима у која су укључени ученици са ИО социјалне вјештине бити развијеније, да ће учесталост проблема у понашању и булингa бити мања, као и да ће клима бити позитивнија.**

У инклузивним одјељењима позитивнији ставови наставника према особама с ометеношћу повезани су с позитивним ставовима ученика према инклузивном образовању, чешћем преузимању улоге браниоца, већем осјећају задовољства одјељењем, мање развијеним социјалним вјештинама, али и нешто већем нивоу проблема у понашању. С друге стране, није добијена значајна разлика у академским постигнућима, ставовима ученика према вршњацима с ометеношћу, нити у учесталости контаката с њима у односу на ставове наставника према особама с ометеношћу. Такође, разлика није добијена ни у погледу преузимања улоге насилника и жртве, као ни нивоа неугласица и компетитивног понашања, као домена климе у одјељењу. Надаље, виша самоефикасност наставника за сарадњу и

извођење наставе у инклузивном окружењу повезана је с бољим постигнућима ученика на тесту општих знања и математике, развијенијим социјалним вјештинама и мањом учесталошћу проблематичног понашања, али и са чешћим преузимањем улоге насилника. Самоефикасност наставника за извођење наставе није довела до разлике у ставовима ученика према инклузивном образовању. Такође, ученици су имали већу учесталост контакта с особама с ометеношћу, чешће су се налази у улогама жртве и браниоца, али и испољавали већи степен несугласица и компетитивног понашања у одјељењу уколико су их подучавали наставници с вишом самоефикасношћу за сарадњу. За разлику од тога, виша самоефикасност наставника у управљању понашањем повезана је с нижим нивом несугласица и компетитивног понашања међу ученицима у одјељењу.

Резултати су показали да чешћа употреба метакогнитивних и индивидуализованих стратегија доводи до бољих постигнућа на тесту општих знања и позитивних ставова према вршњацима с ометеношћу. Ученици имају мање проблема у понашању уколико њихови наставници чешће користе индивидуализоване стратегије у настави. Исто тако, ученици инклузивних одјељења у којима наставници чешће користе метакогнитивне стратегије имају боља постигнућа на тесту математике, позитивније ставове према инклузивном образовању, чешће контакте с особама с ометеношћу, али и више проблема у понашању, учесталије преузимање улоге насилника, жртве и браниоца, као и већи степен несугласица. Није било разлике када је ријеч о социјалним вјештинама и клими у одјељењу посматраној кроз ниво компетитивног понашања и задовољства.

Ученици чији наставници имају позитивније ставове према инклузивном образовању и сами имају позитивније ставове према инклузивном образовању, рјеђе преузимају улогу жртве, извјештавају о више задовољства, мање несугласица и компетитивног понашања у одјељењу.

**На основу ових резултата, закључујемо да је четврта хипотеза дјелимично потврђена, јер смо претпостављали да ће у одјељењима које похађају ученици са ИО бољи академски и социјални исходи ученика ГР бити повезани с позитивнијим ставовима наставника према инклузивном образовању и особама с ометеношћу, с вишом самоефикасношћу за рад у инклузивном окружењу и чешћом примјеном разноврсних наставних стратегија.**

Резултати ове студије проналазе да је инклузивност школе у погледу наставе значајан предиктор бољих постигнућа из математике, позитивнијих ставова према инклузивном образовању, чешћег преузимања улоге браниоца, али и учесталијих проблема у понашању. Поред тога, инклузивна организација школе предвиђа боља постигнућа из математике, развијеније социјалне вјештине, али и мање позитивне ставове према вршњацима с ометеношћу.

**Овим резултатима дјелимично смо потврдили и пету хипотезу гдје смо претпостављали да ће академски и социјални исходи свих ученика, независно од тога да ли у одјељењу имају ученика са ИО, бити бољи у инклузивнијим школама.**

Надаље, приказани резултати указују на то да су ставови директора школе значајан предиктор постигнућа ученика из математике, ставова према вршњацима с ометеношћу, проблема у понашању, преузимању улоге насилника и браниоца. При томе, ученици који похађају школе у којима директори имају позитивније ставове према инклузивном образовању, имају и боља постигнућа на тесту математике, позитивније ставове према вршњацима с ометеношћу, мање проблематичних понашања и рјеђе се налазе у улози насилника, а чешће у улози браниоца.



**На основу ових резултата закључујемо да је дјелимично потврђена и шеста хипотеза гдје смо претпоставили да ће академски и социјални исходи свих ученика, независно од тога да ли у одјељењу имају ученика са ИО, бити бољи у школама у којима директори имају позитиван став према инклузивном образовању.**

Резултати ове студије показују да су ставови ППС према инклузивном образовању значајни предиктори развијености социјалних вјештина, учесталости проблематичних понашања и преузимања улоге жртве. У овом случају, мање проблема у понашању и рјеђе преузимање улоге жртве, али и слабије развијене социјалне вјештине проналазимо код ученика у чијим школама ППС има позитивније ставове према инклузивном образовању.

**С тим у вези, закључујемо да је и наша седма хипотеза дјелимично потврђена, будући да смо претпостављали да ће академски и социјални исходи свих ученика, независно од тога да ли у одјељењу имају ученика са ИО, бити бољи у школама у којима ППС има позитиван став према инклузивном образовању.**

Свеукупно, на основу добијених резултата, можемо закључити да нисмо евидентирали негативне ефекте заједничког похађања наставе с вршњацима са ИО на испитиване академске и социјалне исходе код ученика ТР.

Значајну улогу за неке исходе има и степен инклузивности школе, као и фактори везани за наставнике, при чему се посебно издваја самоефикасност наставника за извођење наставе у инклузивном окружењу и примјена различитих, прије свега, метакогнитивних стратегија.

Појединачне варијабле објашњавају низак проценат варијансе исхода инклузивног образовања, а добијене значајне корелације су најчешће занемарљиве и ниске, што је и очекивано јер се ради о сложенем феномену, под утицајем бројних фактора, од којих су само неки били предмет истраживања. Ипак, за неке од њих се чак може рећи да објашњавају неочекивано висок проценат варијабилности неких од исхода (инклузивна организација школе објашњава око пет посто постигнућа из математике, у сличном проценту ставови наставника према особама с ометеношћу предвиђају учесталост проблематичног понашања ученика, баш као што и ставови наставника према инклузивном образовању објашњавају несугласице у одјељењу).

Похађање одјељења у којима има ученика са ИО има предиктивну вриједност само у три социјална исхода (ставови према инклузивном образовању, контакт с вршњацима с ометеношћу и учесталост несугласица у одјељењу), гдје објашњава нешто више од једног процента варијансе. Дакле, испитиване варијабле, које дјелују на нивоу школе и одјељења, имају ефекта на академске и социјалне исходе ученика, без обзира на то да ли у њиховим одјељењима има ученика са ИО, што свједочи да инклузивно образовање, као приступ развоју школе и настави дјелује на исходе свих ученика, што је у складу с филозофијом овог приступа образовању.

Ставови директора школа и ППС према инклузивном образовању су се такође показали значајним предиктивним фактором исхода образовања, како у области академских постигнућа (математика), тако и када су у питању ставови ученика према вршњацима с ометеношћу, социјалне вјештине, проблематично понашање и булинг. Ипак, због малог броја испитаника ове податке више треба схватити као подстицај за даља истраживања у овој области, него као резултате који омогућавају широку генерализацију.

Ово је прва студија у којој је на територији Републике Српске, односно Босне и Херцеговине испитивана веза између академских и социјалних исхода инклузивног образовања с факторима који делују с нивоа школе и одјељења. Приказани резултати могу да

послуже као основа за креирање нових идеја којима ће се унаприједити процес планирања и реализације. Ипак, не треба занемарити чињеницу да пригодан узорак испитаника и школа укључених у истраживање захтијева провјеру резултата на бројнијем узорку како ученика, тако и наставника, а нарочито управе школе. Такође, наредна истраживања би требало да испитају исходе инклузивног образовања и у одјељењима у којима су ученици са другим врстама ометености. Исто тако, важно је сагледати образовне исходе код ученика виших разреда основних, али и средњих школа, што отвара простор за наредна истраживања. Од нарочитог значаја би били подаци добијени лонгитудиналним студијама.

## **VII ЛИТЕРАТУРА**

1. Abdulsalam, A. J., Al Daihani, A. E., & Francis, K. (2017). Prevalence and associated factors of peer victimization (bullying) among grades 7 and 8 middle school students in Kuwait. *International Journal of Pediatrics*, 1-8. Article 2862360. <https://doi.org/10.1155/2019/8462304>
2. Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175-1179. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.256>
3. Acedo, C. (2008). Inkluzivno obrazovanje: pomjeranje granica. *Prospekti*, 38, 5-13.
4. Aggarwal, N. (2017). Inclusive classroom and pedagogy. *Shikshan Anveshika*, 7(1), 41-43. <http://dx.doi.org/10.5958/2348-7534.2017.00008.3>
5. Ahlborn, L. J., Panek, P. E., & Jungers, M. K. (2008). College students' perceptions of persons with intellectual disability at three different ages. *Research in Developmental Disabilities*, 29(1), 61-69. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.11.001>
6. Ahmmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
7. Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1-20.
8. Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158015>
9. Ainscow, M. Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
10. Alajbeg, A., Dragoslavić, M., & Davidović, N. V. (2018). Doprinos socijalne samoeфикаsnosti i nekih sociodemografskih čimbenika u objašnjavanju različitih uloga u vršnjačkom nasilju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 54(1), 10-23.
11. Aldridge, J. M., Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19, 291-307. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x>
12. Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
13. Alegre Ansuátegui, F. J., Moliner Miravet, L., Lorenzo, G., & Maroto, A. (2018). Peer tutoring and academic achievement in mathematics: A meta-analysis. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 337-354. <https://doi.org/10.12973/ejmste/79805>
14. Ali, N., Anwer, M., & Jaffar, A. (2015). Impact of peer tutoring on learning of students. *Journal for Studies in Management and Planning*, 1(2), 61-66. Available online: <http://internationaljournalofresearch.org/>
15. Alghazo, E. M., & Naggar Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. <https://doi.org/10.1111/j.0952-2004.00335.x> 3383.
16. Alnahdi, G. H. H. (2019). Are we ready for inclusion? Teachers' self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia. *Internacional Journal of Disability, Development and Education*, 1-26. <http://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1634795>
17. Alnahdi, G. H. (2020). Rasch validation of the Arabic version of the Chedoke–McMaster attitudes toward children with handicaps (CATCH-AR) Scale. *Frontiers in Psychology*, 10, 2924. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02924>
18. Alnahdi, G. H., Schwab, S., Elahdi, A., & Alnahdi, A. H. (2021). The positive impact of joint activities on students attitudes toward peers with disabilities. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 690546. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690546>
19. Allodi, M. W. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5(3), 253-274. <https://doi.org/10.1023/A:1021972206111>

20. Al Salim, Z. A. (2021). Attitudes of Saudi students toward the inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal for Research in Education*, 45(3), 342-365. <http://doi.org/10.36771/ijre.45.3.21-pp342-365>
21. Andevski, M., i Vidaković, M. (2012). Direktori (škola) uče drugačije. (Kako uče direktori škola). *Učenje za poduzetništvo*, 2(1), 31-38.
22. Anku, F. K., Dogbe, D. S., & Mensah, A. K. (2021). Attitudes of non-disabled students towards their peers with disabilities in an inclusive setting in Ghana. *European Journal of Special Education Research*, 7(4), 48-72. <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v7i4.3973>
23. Anđelković, M., Vučinić, V., Eškirović, B., i Jablan, B. (2012). Stavovi roditelja prema inkluzivnom obrazovanju dece sa oštećenjem vida predškolskog uzrasta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(4), 507-520. <https://doi.org/10.5937/specedreh11doi.-2983>
24. Anđelković, M. (2016). *Adaptivno ponašanje osoba sa oštećenjem vida* [doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu]. NaRDuS. <https://nardus.mpn.gov.rs/browse?type=creator&value=An%C4%91elkovi%C4%87%C+Marija+M>
25. Antonak, R. F. (1982). Development and psychometric analysis of the Scale of attitudes toward disabled persons. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 13(2), 22-29. <https://doi.org/10.1891/0047-2220.13.2.22>
26. Arini, F. D., Sunardi, S., & Yamtinah, S. (2019). Social skills of students with disabilities at elementary level in inclusive school setting. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 6(1), 52-59. <http://dx.doi.org/10.18415/ijmmu.v6i1.489>
27. Arslan, S., Hallett, V., Akkas, E., & Akkas, O. A. (2012). Bullying and victimization among Turkish children and adolescents: examining prevalence and associated health symptoms. *European Journal of Pediatrics*, 171(10), 1549-1557. <https://doi.org/10.1007/s00431-012-1782-9>
28. Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., Ukoumunne, O. C., & Tarrant, M. (2016). Children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a cross-sectional study. *Disability and Rehabilitation*, 38(9), 879-888. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1074727>
29. Avcioğlu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(2). <https://doi.org/10.12738/estp.2017.2.0034>
30. Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355-369. <https://doi.org/10.1080/0885625032000120233>
31. Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-)
32. Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
33. Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
34. Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221-234. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779>
35. Babarović, T., Burušić, J., i Šakić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 673-695.
36. Bagley, M. T., & Green, J. F. (1981). *Peer Attitudes Toward the Handicapped Scale (PATHS)*. PRO-ED.

37. Bakoč, A., i Odović, G. (2018). Problemi u socijalnom ponašanju učenika sa lakom intelektualnom ometenošću. U M. Šćepanović (Ur.), *Obrazovanje dece i učenika u inkluzivnim uslovima* (str. 83-96). Društvo defektologa Vojvodine, Novi Sad.
38. Bakoč, A., i Kaljača, S. (2019). Kvalitet socijalne kompetentnosti učenika sa lakom intelektualnom ometenošću u školskom okruženju. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 18(1), 9-41. <https://doi.org/10.5937/specedreh18-17588>
39. Balabanić, E., i Vuković, N. (2020). Rad školskog pedagoga na stvaranju uspješne škole. *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje*, 25(1-3), 69-81.
40. Bal-Taştan, S., Davoudi, S. M. M., Masalimova, A. R., Bersanov, A. S., Kurbanov, R. A., Boiarchuk, A. V., & Pavlushin, A. A. (2018). The impacts of teacher's efficacy and motivation on student's academic achievement in science education among secondary and high school students. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2353-2366. <https://doi.org/10.29333/ejmste/89579>
41. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
42. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York – Freeman.
43. Barry, A. (2019). Gender differences in academic achievement in Saudi Arabia: a wake-up call to educational leaders. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 15(15). <http://doi.org/10.22230/ijep1.2019v15n15a890>
44. Barr, J. J., & Bracchitta, K. (2015). Attitudes toward individuals with disabilities: The effects of contact with different disability types. *Current Psychology*, 34(2), 223-238. <https://doi.org/10.1007/s12144-014-9253-2>
45. Bawardi-Shomar, L. (2012). *Principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in elementary schools in California* [doctoral dissertation, California State University].
46. Bear, G. G., Mantz, L. S., Glutting, J. J., Yang, C., & Boyer, D. E. (2015). Differences in bullying victimization between students with and without disabilities. *School Psychology Review*, 44(1), 98-116. <https://doi.org/10.17105/SPR44-1.98-116>
47. Bebetos, E., Derri, V., Zafeiriadis, S., & Kyrgiridis, P. (2013). Relationship among students' attitudes, intentions and behaviors towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 233-248.
48. Belan, T. (2015). *Individualizirani pristup odgojitelja u inkluzivnom vrtiću* [diplomski rad, Sveučilište u Zagredu – Učiteljski fakultet]. Zagreb.
49. Bender, W. N., & Ukeje, I. C. (1989). Instructional strategies in mainstream classrooms: Prediction of the strategies teachers select. *Remedial and Special Education*, 10(2), 23-30. <https://doi.org/10.1177%2F074193258901000206>
50. Bender, W. N. (1992). The Bender classroom structure questionnaire: A tool for placement decisions and evaluation of mainstream learning environments. *Intervention in School and Clinic*, 27(5), 307-312. <https://doi.org/10.1177%2F105345129202700509>
51. Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 28(2), 87-94. <https://doi.org/10.1177%2F002221949502800203>
52. Bender, W. N., Boon, R. T., Hinrichs, J. A., & Lawson S. C. (2008). Instructional tactics that facilitate inclusion: Are we doing successful inclusion in secondary classrooms? *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 5-17.
53. Bermanec, J. (2018). *Inkluzija učenika s teškoćama u razvoju u srednje škole – stavovi učenika i nastavnika* [Diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku], Dabar. <https://repositorij.mefos.hr/islandora/object/mefos:915>
54. Bilić, V. (2010). Povezanosti medijskog nasilja s agresivnim ponašanjem prema vršnjacima. *Odgojne znanosti*, 12(2), 263-281.

55. Bilić, V., & Balog, M. (2019). Percepcija vršnjačkog nasilja nad djecom s teškoćama u realnom i virtualnom svijetu. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 160(3-4), 339-363.
56. Bindal, S., & Sharma, S. (2010). Inclusive education in Indian context. *Journal of Indian Education*, 35(4), 34-45.
57. Bjelopoljak, Š., Pečenković, V., i Midžić, A. (2020). Vršnjačko nasilje među djecom sa fokusom na rodno zasnovano. *Psychiatry*, 59, 365-373.
58. Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O. M., & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly*, 27(4), 210-222. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000008>
59. Blazer, C. (2017). Review of the research on inclusive classrooms: Academic and social outcomes for students with and without disabilities; best practices; and parents' perceptions of benefits and risks. *Information Capsule*, 1701. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED587808.pdf>
60. Bochiş, L., Roman, D., & Popa, C. (2020). The educational climate in inclusive classrooms. *Romanian Journal of School Psychology*, 13(25), 69-86.
61. Boonk, L., Gijssels, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
62. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education – United Kingdom.
63. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb.
64. Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education – teacher's experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal (CEPS Journal)*, 3(2), 93. <https://doi.org/10.26529/cepsj.241>
65. Bongers, I. L., Koot, H. M., Van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2003). The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(2), 179. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-843X.112.2.179>
66. Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 504-509. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.033>
67. Bosakova, L., Madarasova Geckova, A., van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2020). School is (not) calling: the associations of gender, family affluence, disruptions in the social context and learning difficulties with school satisfaction among adolescents in Slovakia. *International Journal of Public Health*, 65(8), 1413-1421.
68. Bossaert, G., & Petry, K. (2013). Factorial validity of the Chedoke-McMaster attitudes towards children with handicaps scale (CATCH). *Research in Developmental Disabilities*, 34(4), 1336-1345. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.007>
69. Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
70. Boyle, M. J., & Hernandez, C. M. (2016). An investigation of the attitudes of catholic school principals towards the inclusion of students with disabilities. *Journal of Catholic Education*, 20(1). <http://dx.doi.org/10.15365/joce.2001092016>
71. Brady, F. (2010). *The Influence of Inclusion on Language Arts Literacy and Math Achievement on Non-disabled Middle School Students* [doctoral dissertations, Seton Hall University]. eRepository. <https://scholarship.shu.edu/dissertations/1622>
72. Bridges, D. R., & Tomkowiak, J. (2010). Allport's Intergroup Contact Theory as a theoretical base for impacting student attitudes in interprofessional education. *Journal of Allied Health*, 39(1), 29-33.
73. Brojčin, B. (2013). *Inkluzivna edukacija*. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

74. Brojčin, B., Pavlović, A., Mastilo, B., i Glumbić, N. (2015). Stavovi budućih specijalnih edukatora prema osobama s ometenošću. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 489-505. <https://doi.org/10.5937/nasvas1503489B>
75. Brown, H. K., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., & Burge, P. (2011). Students' behavioural intentions towards peers with disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(4), 322-332. <http://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2010.00616.x>.
76. Bucăloiu, I. (2019). The leadership-communication relationship in the inclusive school management system. *Ovidius University Annals, Series Economic Sciences*, 19(1), 371-375.
77. Buljubašić Kuzmanović, V., i Botić, T. (2012). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 58(27), 38-53.
78. Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76. <http://doi.org/10.1080/0968759032000155640>.
79. Byers, R., McLaughlin, C., & Peppin-Vaughan, R. (2012). The research perspective: Intervention and challenges. In C. McLaughlin, R. Byers, & C. Oliver (Eds.). *Perspectives on bullying and difference: supporting young people with special educational needs and/or disabilities in school* (pp. 21-28). National Children's Bureau, London.
80. Cairns, B., & McClatchey, K. (2013). Comparing children's attitudes towards disability. *British Journal of Special Education*, 40(3), 124-129. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12033>
81. Campbell, J. M. (2006). Changing children's attitudes toward autism: A process of persuasive communication. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18(3), 251-272. <https://doi.org/10.1007/s10882-006-9015-7>
82. Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2014). Influence of an awareness program on Portuguese middle and high school students' perceptions of peers with disabilities. *Psychological Reports*, 115(3), 897-912. <https://doi.org/10.2466%2F11.15.PR0.115c26z7>
83. Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 266-277. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
84. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
85. Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603110110061754>
86. Carlson, L., Hemmings, B., Wurf, G., & Reupert, A. (2012). The instructional strategies and attitudes of effective inclusive teachers. *Special Education Perspectives*, 21(1), 7-20.
87. Casey, R., Levy, S. E., Brown, K., & Brooks-Gunn, J. (1992). Impaired emotional health in children with mild reading disability. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 13(4), 256-260. <https://doi.org/10.1097/00004703-199208000-00003>
88. Celižić, S. (2018). *Kompetencije odgojitelja za stvaranje inkluzivnog okruženja* [diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu]. ZIR. <https://zir.nsk.hr/>
89. Chao, C. N. G., Forlin, C., & Ho, F. C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1142-1154. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155663>
90. Chandler, T. L. (2015). *School principal attitudes toward the inclusion of students with disabilities* [doctoral dissertation, College of Social and Behavioral Sciences]. Walden University.
91. Chen, M., Gao, S., & Jin, Y. (2021). Does teachers' involvement affect the extent of school bullying? *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 637, 870-875. <https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.220131.158>



92. Cheung, H. Y., Wu, K. F. J., & Hui, K. F. S. (2015). Chinese attitudes toward inclusive education: Perspectives of Hong Kong and Macau secondary school teachers, students and parents. *International Research Journal for Quality in Education*, 2(1), 1-14.
93. Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
94. Çiçek Gümüş, E., & Öncel, S. (2020). Validity and reliability of the Chedoke-McMaster attitudes towards children with handicaps scale in Turkey: A methodological study. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 28(1), 1-12. <http://doi.org/10.5152/FNJJN.2020.426719>
95. Çiçek Gümüş, E., & Öncel, S. (2021). Examination of variables affecting peer attitudes towards children with disabilities: A cross-sectional study. *European Journal of Special Needs Education*. Advance online publication. <http://doi.org/10.1080/08856257.2021.1934149>
96. Clunies-Ross, G., & O'meara, K. (1989). Changing the attitudes of students towards peers with disabilities. *Australian Psychologist*, 24(2), 273-28. <https://doi.org/10.1080/00050068908259566>
97. Cobb, N. (2014). Climate, culture and collaboration: The key to creating safe and supportive schools. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 89, 14-19.
98. Cohen, E., G., & Lotan, R. A. (2004). Equity in heterogeneous classrooms. In J. A. Banks & C. A. M. Bands (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 736-752). San Francisco.
99. Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238. <https://doi.org/10.1177%2F00224669070400040401>
100. Cook, C., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.
101. Coloroso, B. (2005). A bully's bystanders are never innocent. *The Education Digest*, 70(8), 49.
102. Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42(2), 136-144. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2004\)42%3C136:APOSAI%3E2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2004)42%3C136:APOSAI%3E2.0.CO;2)
103. Constantinescu, C., & Samuels, C. A. (2016). Inclusive classes have downsides, researchers find. (Cover story). *Education Week*, 36(3), 1-11.
104. Corboz, J., Hemat, O., Siddiq, W., & Jewkes, R. (2018). Children's peer violence perpetration and victimization: prevalence and associated factors among school children in Afghanistan. *PloS One*, 13(2), e0192768. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0192768>
105. Cornoldi, C., Capodiecì, A., Colomer Diago, C., Miranda, A., & Shepherd, K. G. (2016). Attitudes of primary school teachers in three western countries toward learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1), 43-54. <https://doi.org/10.1177%2F0022219416678408>
106. Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016). A scale for assessing Italian schools and classes inclusiveness. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 16(2), 65-87. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18512>
107. Crapanzano, A. M., Frick, P. J., Childs, K., & Terranova, A. M. (2011). Gender differences in the assessment, stability, and correlates to bullying roles in middle school children. *Behavioral Sciences & the Law*, 29(5), 677-694. <https://doi.org/10.1002/bsl.1000>
108. Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183. <https://doi.org/10.1177/02711214040240030401>
109. Čolić, M. (2015). Uticaj formiranih uverenja o karakteristikama autizma dece neurotipičnog razvoja na prihvatanje vršnjaka sa autizmom. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(2), 169-191. <https://doi.org/10.5937/specedreh14-8735>
110. Danelien A. E. van Aalst, Huitsing, G., Mainhard, T., Cillessen, H. N., & Veenstra, R. (2021). Testing how teachers' self-efficacy and student-teacher relationships moderate the association

- between bullying, victimization, and student self-esteem. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 928-947. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1912728>
111. Daniel, L. G., & King, D. A. (1997). Impact of inclusion education on academic achievement, student behavior and self-esteem, and parental attitudes. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 67-80. <https://doi.org/10.1080/00220679709597524>
  112. David, R., & Kuyini, A. B. (2012). Social Inclusion: Teachers as facilitators in peer acceptance of students with disabilities in regular classrooms in Tamil Nadu, India. *International Journal of Special Education*, 27(2), 157-168.
  113. DeBettencourt, L. U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies: Implications for training. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27-35. <https://doi.org/10.1177%2F074193259902000104>
  114. De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
  115. De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
  116. De Laat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. P. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 855-863. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2012.11.004>
  117. DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., & Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 539-554. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177>
  118. Demaray, M. K., Summers, K. H., Jenkins, L. N., & Becker, L. D. (2014). Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ): Establishing a reliable and valid measure. *Journal of School Violence*, 15(2), 158-188. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.964801>
  119. Demeris, H., Childs, R. A., & Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade-3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 30(3), 609-627. <https://doi.org/10.2307/20466655>
  120. Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
  121. Dessemontet, R. S., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(1), 23-30. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>
  122. Dessemontet, R.S., Morin, D., & Crocker, A. G. (2014). Exploring the relations between in-service training, prior contacts and teachers' attitudes towards persons with intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(1), 16-26. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.878535>
  123. Dessel, A. (2010). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42(4), 407-429. <https://doi.org/10.1177%2F0013124510361852>
  124. Dewsbury, B., & Brame, C. J. (2019). Inclusive teaching. *CBE—Life Sciences Education*, 18(2), 1-5. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-01-0021>
  125. Dhuey, E., & Smith, J. (2018). How school principals influence student learning. *Empirical Economics*, 54(2), 851-882. <https://doi.org/10.1007/s00181-017-1259-9>
  126. Diamond, K. E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113. <https://doi.org/10.1177%2F027112140102100204>

127. Dias, P. C., & Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 111-123. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108040>
128. Dias, P. C., Mamas, C., & Gomes, R. (2020). Attitudes of students towards peers with special educational needs in mainstream Portuguese schools. *European Journal of Special Needs Education*, 35(5), 636-647. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1743410>
129. Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Santilli, S., & Nota, L. (2022). Elementary school students' attitudes towards peers with disabilities: the role of personal and contextual factors. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 47(1), 3-11. <https://doi.org/10.3109/13668250.2021.1920091>
130. Di Stasio, M. R., Savage, R., & Burgos, G. (2016). Social comparison, competition and teacher-student relationships in junior high school classrooms predicts bullying and victimization. *Journal of Adolescence*, 53, 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.002>
131. Dizdarevic, A., Mujezinovic, A., & Memisevic, H. (2017). Comparison of teachers' attitudes towards inclusive education in Bosnia and Herzegovina and European Union. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 18(1-2), 92-108. <https://doi.org/10.19057/jser.2017.21>
132. Dorji, R., Bailey, J., Paterson, D., Graham, L., & Miller, J. (2021). Bhutanese teachers' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563645>
133. Dowler, W. A. (2017). An investigation into the impact of a cooperative learning intervention on the social interaction behaviours of students with a mild intellectual disability in secondary school inclusive physical education [doctoral dissertation, University of Wollongong]. <https://ro.uow.edu.au/theses1/364>
134. Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross domain links to children's development outcomes. *Early Education and Development*, 21, 699-723. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>
135. Duffin, L. C., French, B. F., & Patrick, H. (2012). The teachers' sense of efficacy scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 827-834. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.004>
136. Dulay, S., & Karadağ, E. (2017). The effect of school climate on student achievement. In E. Karadağ (Ed.), *The factors effecting student achievement* (pp. 199-213). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_12)
137. Dwiningrum, S. I. A., & Wahab, N. A. (2020). Creative teaching strategy to reduce bullying in schools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(4), 343-355. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.4.20>
138. Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. Nottingham – Department for Education and Skills.
139. Džafić, M. (2015). Inkluzivnost osnovne škole – stavovi nastavnika i učenika o inkluziji. *Novi Muallim*, 63, 73-78.
140. Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41, 367-382.
141. Тевић, Р. (2019). Социјалне интеракције ученика који имају сметње у развоју и могућности њиховог подстицања. У Е. Лазаревић, Д. Малинић, Н. Гутвајн и Н. Шева (Ур.). *Настава и учење у процесима модернизације Србије* (стр. 239-253). Београд – Институт за педагошка истраживања.
142. Đermanov, J., i Isak, D. (2016). Razredna klima u osnovnoj školi: percepcije i očekivanja učenika. *Pedagoška stvarnost*, 62(1), 61-78.
143. Đorem, S., Odović, G., Lukić, A., Milić, J., Joksimović, B., & Božinović, M. (2021). Knowledge and frequency of contacts as factors in forming primary school children attitudes towards peers with developmental disabilities. *Biomedicinska istraživanja*, 12(1), 49-60. <https://doi.org/10.5937/BII2101049D>

144. Đuričić, J., i Kudek Mirošević, J. (2021). Mišljenja odgajatelja o provođenju inkluzivne prakse. U B. Jablan (Ur.). *Međunarodni naučni skup „Specijalna edukacija i rehabilitacija danas”*, Zbornik radova, (str. 191-199). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
145. Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582. <http://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582>
146. Elliott, S. N., & Busse, R. T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International*, 12(1-2), 63-83. <https://doi.org/10.1177%2F0143034391121006>
147. Emerson, E., & Einfeld, S. L. (2011). *Challenging behaviour*. Cambridge University Press.
148. Engstrand, R. Z., & Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14, 170–179. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x>
149. Eroglu, M., & Kilic, B. G. (2020). Peer bullying among children with autism spectrum disorder in formal education settings: Data from Turkey. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 75. Article 101572. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101572>
150. Eseyin, E. O. (2021). Beginning teachers knowledge and attitude toward pupils with learning disorders in public primary schools in Nigeria. *International Journal of Educational Excellence*, 7(1), 15-32. <https://doi.org/10.18562/IJEE.061>
151. Faas, D., Smith, A., & Darmody, M. (2018). The role of principals in creating inclusive school environments: insights from community national schools in Ireland. *School Leadership & Management*, 38(4), 457-473. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1430688>
152. Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>
153. Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131-145. <https://doi.org/10.1080/08856250701267808>
154. Farmer, T. W., Petrin, R. A., Robertson, D. L., Fraser, M. W., Hall, C. M., Day, S. H., & Dadisman, K. (2010). Peer relations of bullies, bully-victims, and victims: The two social worlds of bullying in second-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 110(3), 364-392.
155. Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508. <https://doi.org/10.1177%2F001440290006600404>
156. Fazlagić, A., i Kolić, M. (2018). Samoefikasnost nastavnika razredne nastave za inkluzivno obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Naučne publikacije Državnog univerziteta u Novom Pazaru. Serija B, Društvene & humanističke nauke*, 1(2), 153-164.
157. Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2019). Friendships and social acceptance of Portuguese children with disabilities: The role of classroom quality, individual skills, and dosage. *Topics in Early Childhood Special Education*, 39(3), 183-195. <https://doi.org/10.1177%2F0271121419864419>
158. Ferguson, D. L., Desjarlais, A., & Meyer, G. (2000). *Improving Education: The Promise of Inclusive Schooling*. Denver.
159. Fichten, C. S., Schipper, F., & Cutler, N. (2005). Does volunteering with children affect attitudes toward adults with disabilities? A prospective study of unequal contact. *Rehabilitation Psychology*, 50(2), 164. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0090-5550.50.2.164>
160. Field, E. M. (2007). *Bully blocking: Six secrets to help children deal with teasing and bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
161. Findler, L., Vilchinsky, N., & Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS) construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166-176. <https://doi.org/10.1177%2F00343552070500030401>

162. Fisher, D., Pumpian, I., & Sax, C. (1998). High school students attitudes about and recommendations for their peers with significant disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(3), 272-282. <https://doi.org/10.2511/2Frpsd.23.3.272>
163. Fisher, D., Sax, C., Rodifer, K., & Pumpian, I. (1999). Teachers' perspectives of curriculum and climate changes. *Journal for a just and Caring Education*, 5(3), 256-268.
164. Fisher, D. L. & Fraser, B. J. (1981). Validity and use of My Class Inventory. *Science Education*, 65(2), 145–156.
165. Fischer, S. M., John, N., & Bilz, L. (2021). Teachers' self-efficacy in preventing and intervening in school bullying: A systematic review. *International Journal of Bullying Prevention*, 3(3), 196-212. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00079-y>
166. Fletcher, J. (2010). Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(1), 69-83. <https://doi.org/10.1002/pam.20479>
167. Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
168. Forlin, C., Jobling, A., & Carroll, A. (2001). Preservice teachers' discomfort levels toward people with disabilities. *The Journal of International Special Needs Education*, 4, 32-38.
169. Forlin, C., & Chambers, D. (2003). Bullying and the inclusive school environment. *Australian Journal of Teacher Education*, 28(2), 11-23. <https://doi.org/10.14221/ajte.2003v28n2.2>
170. Forlin, C. (2004). Promoting inclusivity in Western Australian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 185-202. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158042>
171. Fraser, B. J., Anderson, G. J. & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environments: manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)* (3<sup>rd</sup> vers.). Perth, Australia: Western Australian Institute of Technology.
172. Fraser, B. J. & O'Brien, P. (1985). Student and teacher perceptions of the environment of elementary-school classrooms. *Elementary School Journal*, 85(5), 567–580.
173. Freeman, S. F., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177%2F074193250002100102>
174. Freer, J. R. (2021). Students' attitudes toward disability: A systematic literature review (2012–2019). *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866688>
175. Furrer, V., Valkanover, S., Eckhart, M., & Nagel, S. (2020). The role of teaching strategies in social acceptance and interactions; Considering students with intellectual disabilities in inclusive physical education. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.586960>
176. Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
177. Galano, J. A. (2012). *Urban elementary school principals' attitudes toward the inclusive environment* [doctoral dissertation, Seton Hall]. ProQuest.
178. Galović, D. (2011). *Stavovi vaspitača u predškolskim ustanovama i nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju* [magistarski rad, Univerzitet u Novom Sadu].
179. Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.886307>
180. Garrote, A. (2017). The relationship between social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1-15.
181. Garrad, T. A., Rayner, C., & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58-67. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12424>

182. Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early childhood history of anxious solitude: A child environment model. *Developmental Psychology*, 42(6), 1179-1192. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1179>
183. Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 531-541. <http://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x>
184. Gee, K., Gonzalez, M., & Cooper, C. (2020). Outcomes of inclusive versus separate placements: A matched pairs comparison study. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(4), 223-240. <https://doi.org/10.1177%2F1540796920943469>
185. Gentile, D. A., Craig, Anderson, C. A. (2003). Violent Video Games: The Newest Media Violence Hazard. In: D. A. Gentle (Ed.), *Media Violence and children* (pp. 131–152). Westport.
186. Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 288-296. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.004>
187. Ghanizadeh, A., Bahredar, M. J., & Moeini, S. R. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counseling*, 63(1-2), 84-88. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2005.09.002>
188. Ghiasvand, M. Y. (2010). Relationship between learning strategies and academic achievement; based on information processing approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1033-1036. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.231>
189. Ginevra, M. C., Vezzali, L., Camussi, E., Capozza, D., & Nota, L. (2021). Promoting positive attitudes toward peers with disabilities: The role of information and imagined contact. *Journal of Educational Psychology*, 113(6), 1269. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000661>
190. Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Valbusa, I., Santilli, S., & Nota, L. (2022). Teachers' attitudes towards students with disabilities: The role of the type of information provided in the students' profiles of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 357-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878658>
191. Gistituati, N., Sopandi, A. A., & Kusumastuti, G. (2020). Development of an instrument to measure the inclusive classroom climate. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 464, 193-196. <https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.200824.045>
192. Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., & Rivara, F. P. (2008). Bullying and school safety. *The Journal of Pediatrics*, 152(1), 123-128. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2007.05.045>
193. Gligorović, M., i Buha, N. (2016). Nastavnička procena učeničke motivacije i potencijala za učenje. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 15(4). <https://doi.org/10.5937/specedreh15-11856>
194. Glumbić, N., i Žunić-Pavlović, V. (2008). Vršnjačko nasilje u predškolskim ustanovama. *Pedagogija*, 2(08), 205.
195. Gonçalves, T., & Lemos, M. (2014). Personal and social factors influencing students' attitudes towards peers with special needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112(2014), 949-955. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1253>
196. González Contreras, A. I., Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., & Bernadette-Lupson, K. (2021). Peer bullying in students aged 11 to 13 with and without special educational needs in Extremadura (Spain). *Education 3-13*, 49(8), 945-956. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1817965>
197. Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings-a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
198. Gottfried, M. A. (2014). Classmates with disabilities and students' noncognitive outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 20-43. <https://doi.org/10.3102%2F0162373713493130>
199. Guangbao, F., & Timothy, T. (2021). Investigating the associations of constructivist beliefs and classroom climate on teachers' self-efficacy among Australian secondary mathematics teachers. *Frontiers in Psychology*, 12. Article 626271. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626271>

200. Guo, Y., McDonald Connor, C., Yang, Y., Roehring, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, *113*, 3–24. <https://doi.org/10.1086/665816>.
201. Guimond, F. A., Brendgen, M., Vitaro, F., Dionne, G., & Boivin, M. (2015). Peer victimization and anxiety in genetically vulnerable youth: The protective roles of teachers' self-efficacy and anti-bullying classroom rules. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*(6), 1095-1106.
202. Gull, F., & Shehzad, S. (2015). Effects of cooperative learning on students' academic achievement. *Journal of Education and Learning*, *9*(3), 246-255.
203. Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1094-1103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>
204. Habulin, L. (2018). *Stavovi i kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu* [diplomski rad, Univerzitet u Rijeci]. Rijeka.
205. Hall, M. E. (2003). *Children's attitudes toward peers with disabilities: The effects of inclusion and contact* [student work, University of Nebraska at Omaha]. DigitalCommons@UNO. <https://digitalcommons.unomaha.edu/studentwork/2688>
206. Hampton, N. Z., & Xiao, F. (2007). Attitudes toward people with developmental disabilities in Chinese and American students: The role of cultural values, contact, and knowledges. *Journal of Rehabilitation*, *73*(4), 23-32.
207. Han, Z., Zhang, G., & Zhang, H. (2017). School bullying in urban China: Prevalence and correlation with school climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *14*(10), 1116. <https://doi.org/10.3390/ijerph14101116>
208. Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P., & Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, *16*(2), 335-353. <https://doi.org/10.1017/S0954579404044542>
209. Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *19*(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
210. Hassanein, E. E. A. (2015). Changing teachers' negative attitudes toward persons with intellectual disabilities. *Behavior Modification*, *39*(3), 367-389. <https://doi.org/10.1177%2F0145445514559929>
211. Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, *23*(1), 87-94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>
212. Hawpe, J. C. (2013). *Secondary teachers' attitudes toward and willingness to provide accommodations and modifications for students with disabilities* [doctoral dissertation, Baker University]. ProQuest.
213. Healy, S. (2014). Preventing bullying in inclusive physical education. *Palaestra*, *28*(2), 42-46.
214. Heflin, L. J., & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioural disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, *43*(3), 103–112. <https://doi.org/10.1080/10459889909603310>
215. Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A summary of the evidence on inclusive education. *Abt Associates*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596134.pdf>
216. Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *The Journal of Special Education*, *32*(3), 154-163. <https://doi.org/10.1177%2F002246699803200302>
217. Hellmich, F., Löper, M. F., & Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms – a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*, 36-48. <https://doi.org/10.1111/1471-124763802>.
218. Heyder, A., Südkamp, A., & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational

- needs?. *Learning and Individual Differences*, 77, Article 101776. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>
219. Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: recipe for disaster or catalyst of change? An examination of non-disabled primary school children's attitudes to children with disabilities. *Research in Education*, 77(1), 56-76. <https://doi.org/10.7227%2FRIE.77.5>
220. Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177-198. <https://doi.org/10.5296/jet.v1i2.5760>
221. Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1462-1473. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0522-x>
222. Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Van Den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515-529. <https://doi.org/10.1177%2F0022219409355479>
223. Hornby, G. (2012). Inclusive education for children with special educational needs in New Zealand. *Journal of International and Comparative Education*, 1(1), 52-60. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598678>
224. Hong, S. Y., Kwon, K. A., & Jeon, H. J. (2014). Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development*, 23(2), 170-193. <https://doi.org/10.1002/icd.1826>
225. Hoppey, D., & McLeskey, J. (2014). What are qualities of effective inclusive schools? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner, & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools* (pp. 17-29). New York.
226. Hosford, S., & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: The relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604-621. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1102339>
227. Hu, X., Zheng, Q., & Lee, G. T. (2018). Using peer-mediated LEGO® play intervention to improve social interactions for Chinese children with autism in an inclusive setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7), 2444-2457. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3502-4>
228. Huber, K. D., Rosenfeld, J. G., & Fiorello, C. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. *Psychology in the Schools*, 38(6), 497-504. <https://doi.org/10.1002/pits.1038>
229. Huitsing, G., Snijders, T. A., Van Duijn, M. A., & Veenstra, R. (2014). Victims, bullies, and their defenders: A longitudinal study of the coevolution of positive and negative networks. *Development and Psychopathology*, 26(3), 645-659. <https://doi.org/10.1017/S0954579414000297>
230. Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Responses to bullying and use of social support among pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream schools: A qualitative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 82-90.
231. Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580462>
232. Hunt, B., & Hunt, C. S. (2000). Attitudes toward people with disabilities: A comparison of undergraduate rehabilitation and business majors. *Rehabilitation Education*, 14(3), 269-283.
233. Hutzler, Y., & Levi, I. (2008). Including children with disability in physical education: General and specific attitudes of high-school students. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 21-30. <http://doi.org/10.5507/euj.2008.006>
234. Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0038928>



235. Ibrahim, A., Rami, A. M., Sulaiman, R., Rahim, A., & Mohd, F. N. (2021). The influence in principal leadership styles and its role in the academic achievement of secondary school students in Malaysia. *Psychology and Education Journal*, 58(1), 5120-5125.
236. Irvine, A., Lupart, J., Loreman, T., & McGhie-Richmond, D. (2010). Educational leadership to create authentic inclusive schools: The experiences of principals in a Canadian rural school district. *Exceptionality Education International*, 20(2), 70-88. <https://doi.org/10.5206/eei.v20i2.7664>
237. Ivančić, Đ. (2012). Pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole [doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu]. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
238. Ivančić, Đ., & Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 49(2), 139.
239. Jablan, B., Stanimirović, D., Maksimović, J., i Srbović, J. (2014). Šta tiflolozi u Srbiji misle o inkluzivnom obrazovanju i koliko su o tome informisani? *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 13(1), 51-71. <https://doi.org/10.5937/specedreh13-5088>
240. Jablan, B., Stanimirović, D., Vučinić, V., i Pešić, D. (2019). Opažanje samoefikasnosti studenata specijalne edukacije i rehabilitacije za rad u inkluzivnoj školi. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 18(1). <https://doi.org/10.5937/specedreh18-19832>
241. Japundža-Milisavljević, M., Đurić-Zdravković, A., i Milanović-Dobrota, B. (2022). Stavovi prosvetnih radnika prema inkluziji. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 21(1), 15-30. <http://dx.doi.org/10.5937/specedreh21-34279>
242. Jobling, A., Forlin, C., Tait, K., & Carroll, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15(2), 207-225.
243. Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
244. Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382. <https://doi.org/10.1080/00131880701717222>
245. Kalajdžić, O., Vuksanović, G., Rašević, L., Pavlović, A., Mastilo, B., Zečević, I., Čalasan, S., i Vuković, B. (2015). Socio-demografske determinante školskog uspjeha. *Biomedicinska istraživanja*, 6(2), 138-145. <https://doi.org/138-145.11502138>
246. Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.
247. Kalyva, E. & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213-220. <https://doi.org/10.1080/08856250902793701>
248. Kaminaridi, V., & Tsaliki, E. (2017). Bullying in students with and without special educational needs. *Global Journal of Educational Studies*, 3(2), 118-133.
249. Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
250. Kapinga, O. S. (2020). Attitudes of non-disabled students towards inclusion of peers with visual impairment in Tanzanian regular education. *Üniversitepark Bülten*, 9(2), 114-128. <http://dx.doi.org/10.22521/unibulletin.2020.92>
251. Karić, T., Mihić, V., i Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4), 531-548. <https://doi.org/10.19090/pp.2014.4.531-548>
252. Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14-24.
253. Katz, J., Mirenda, P., & Auerbach, S. (2002). Instructional strategies and educational outcomes for students with developmental disabilities in inclusive "multiple intelligences" and typical inclusive

- classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(4), 227-238. <https://doi.org/10.2511%2Ffrpsd.27.4.227>
254. Kauffman, J. M. (1993). How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children*, 60(1), 6-16. <https://doi.org/10.1177%2F001440299306000102>
255. Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(3), 269-278. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00295>
256. Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(3), 135-152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
257. Keith, J. M., Bennetto, L., & Rogge, R. D. (2015). The relationship between contact and attitudes: Reducing prejudice toward individuals with intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 14-26. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.07.032>
258. Keiley, M. K., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2000). A cross-domain growth analysis: Externalizing and internalizing behaviors during 8 years of childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 161-179. <https://doi.org/10.1023/A:1005122814723>
259. Kemp, C., & Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 22(4), 391-411. <https://doi.org/10.1080/0144341022000003097>
260. Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71-81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
261. Kim, K. R., & Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(4), 529-540. <https://doi.org/10.2224/sbp.6554>
262. Klarin, M., Miletić, M., i Šimić Šašić, S. (2018). Problemi ponašanja kod djece i mladih – doprinos sociodemografskih obilježja, zadovoljstva obitelji i socijalne podrške. *Magistra Iadertina*, 13(1), 70-90. <https://doi.org/10.15291/magistra.2818>
263. Kluth, P. (2005). *Is your school inclusive?* Preuzeto sa: <https://static1.squarespace.com/static/5f90ff6a5f71bf45a0c0256c/t/606b2fbbee8e22124497f5c2/1617637308434/Is+Your+School+Inclusive.pdf>
264. Knafelc, B. (2013). *Analiza nasilja nad osnovnošolci in srednješolci* [magitarski rad, Univerzitet u Ljubljani].
265. Knežević-Florić, O., Ninković, S., i Tančić, D. N. (2018). Inkluzivno obrazovanje iz perspektive nastavnika-ulože, kompetencije i barijere. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 7-22. <http://doi.org/10.5937/nasvas1801007K>
266. Kodžopeljić, J., Smederevac, S., i Čolović, P. (2010). Razlike u učestalosti i oblicima nasilnog ponašanja između učenika osnovnih i srednjih škola. *Primenjena psihologija*, 3(4), 289-305.
267. Kofidou, C., & Mantzikos, C. (2017). Teachers' and students' attitudes and perceptions towards people with disabilities: A review of the literature. *Ekpaideytiki Epikairota*, 2(3), 3-23.
268. Kokkinos, C. M., & Antoniadou, N. (2013). Bullying and victimization experiences in elementary school students nominated by their teachers for specific learning disabilities. *School Psychology International*, 34(6), 674-690. <https://doi.org/10.1177%2F0143034313479712>
269. Kosko, K. W., & Wilkins, J. L. (2009). General educators' in-service training and their self-perceived ability to adapt instruction for students with IEPs. *Professional Educator*, 33(2).
270. Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
271. Kostović, S., Milutinović, J., Zuković, S., Borovica, T., i Lungulov, B. (2011). Razvoj inkluzivne obrazovne prakse u školskom kontekstu. U M. Đukić, M. Oljača, S. Kostović, J. Đermanov, i M.

- Kosanović (Ur.), *Inkluzivno obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse* (str. 1-17). Univerzitet u Novom Sadu – Filozofski fakultet.
272. Kostović, S., Zuković, S., i Borovica, T. (2011). Inkluzivno obrazovanje i školski kontekst. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 406-418.
273. Krausz, A. (2020). Student's attitudes towards children with disability. *Különleges Bánásmód-Interdiszciplináris Folyóirat*, 6(3), 7-15. <https://doi.org/10.18458/KB.2020.3.7>
274. Krammer, M., Gasteiger-Klicpera, B., Holzinger, A., & Wohllhart, D. (2021). Inclusion and standards achievement: the presence of pupils identified as having special needs as a moderating effect on the national mathematics standards achievements of their classmates. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 795-811. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1573938>
275. Kranželić, V., i Bašić, J. (2008). Socijalna kompetencija i ponašanje djece predškolske dobi kao osnova preventivskim programima – razlike po spolu. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 16(2), 1-14.
276. Kristoffersen, J. H. G., Krægpøth, M. V., Nielsen, H. S., & Simonsen, M. (2015). Disruptive school peers and student outcomes. *Economics of Education Review*, 45, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.01.004>
277. Küçüker, S., & Tekinarslanb, I. C. (2015). Comparison of the self-concepts, social skills, problem behaviors, and loneliness levels of students with special needs in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1559-1573. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.6.2331>
278. Kuralić-Čišić, L., Bijedić, M., Mrkonjić, Z., Kovačević, R., Duranović, M., Muftić, E., Dizdarević, A., i Čokić, A. (2017). Vršnjačko nasilje u srednjim školama na području Federacije BiH. *Defektologija*, 23(1), 1-48
279. Kwon, K. A., Hong, S. Y., & Jeon, H. J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>.
280. Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167-186. <https://doi.org/10.1080/08856250600600828>
281. Lambe, J., & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 99-113. <https://doi.org/10.1080/02607470601098369>
282. Lara, L., & Saracostti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10, 1464. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>.
283. Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99. <https://doi.org/10.1080/10349120500086298>
284. Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals*. Sage.
285. Lieberman, L. J., James, A. R., & Ludwa, N. (2004). The impact of inclusion in general physical education for all students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(5), 37-41. <https://doi.org/10.1080/07303084.2004.10607238>
286. Letina, A. (2016). Strategije aktivnog učenja u nastavi prirode i društva. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(1), 1-31.
287. Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
288. Lindsay, S., & McPherson, A. C. (2012). Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 34(2), 101-109. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
289. Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of*

- Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
290. Liu, Y., Kudláček, M., & Ješina, O. (2010). The influence of paralympic school day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 40(2), 63-69.
291. Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 74-81. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01148.x>
292. Love, H. R., & Horn, E. (2019). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), 204-216. <https://doi.org/10.1177%2F0271121419846342>
293. Luciano, S., & Savage, R. S. (2007). Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 14-31. <https://doi.org/10.1177%2F0829573507301039>
294. Lumpe, A., Czerniak, C., Haney, J., & Beltyukova, S. (2012). Beliefs about teaching science: The relationship between elementary teachers' participation in professional development and student achievement. *International Journal of Science Education*, 34, 153-166. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.55122>
295. Lyons, G. L., Huber, H. B., Carter, E. W., Chen, R., & Asmus, J. M. (2016). Assessing the social skills and problem behaviors of adolescents with severe disabilities enrolled in general education classes. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(4), 327-345. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.4.327>
296. MacMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., & Morris, C. (2014). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(6), 529-546. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12326>
297. Madden, N., Slavin, R., Karweit, N., Dolan, L., & Wasik, B. (1993). Success for all: Longitudinal effects of a restructuring program for inner-city elementary schools. *American Educational Research Journal*, 30(1), 123-148. <https://doi.org/10.3102%2F00028312030001123>
298. Magnusson, D. M., Cal, F., & Boissonnault, J. S. (2017). Influence of a short-term disability awareness program on knowledge and attitudes of school-aged children in Southern Belize: Results of a community-university partnership. *Physical Therapy*, 97(4), 408-416. <https://doi.org/10.2522/ptj.20160139>
299. Maiano, C., Aime, A., Salvias, M. C., Morin, A. J., & Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 49, 181-195. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.015>
300. Maksimović, J. M., i Stamatović, J. D. (2021). Inkluzija u obrazovanju – istraživački pristupi i problemi. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 34(3), 26-42. <https://doi.org/10.5937/inovacije2103026M>
301. Malkić Aličković, A. (2017). Ispitivanje socijalnih vještina učenika osnovnoškolske dobi u odnosu na dob i spol. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 66(3), 379-400.
302. Malinić, D. M. (2014). Pedagoški pristupi nastavnika u radu sa neuspešnim učenicima [doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu]. NaRDuS.
303. Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
304. Malinen, O. P. (2013). *Inclusive education from teachers' perspective: examining pre-and in-service teachers' self-efficacy and attitudes in mainland China* [doctoral dissertation, Itä-Suomen yliopisto].
305. Mariyam, A. S., & Kurinawati, F. (2019, December). The influence of teachers attitudes towards inclusive education on teaching strategies in inclusive public and private junior high school. In W.

- Strielkowski (Ed.), *3<sup>rd</sup> International Conference on Special Education*, (pp. 260-264). Atlantis Press.
306. Marjanović, Z. J., Grbović, A., i Isaković, L. (2017). Assessment of social behaviour using the SSBS-2: reliability and validity evidence gathered in Serbian student samples. In O. Tošković, K. Damnjanović i Lj. Lazarević (Eds.). *Empirical Studies in Psychology* (pp. 139-146). University of Belgrade – Faculty of Philosophy.
307. Marković, M. R. (2015). *Uloge u vršnjačkom nasilju i školski uspeh učenika* [doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu]. NaRDuS.
308. Marković, M. (2018). Uloga nastavnika u stvaranju klime u odjeljenju. *Godišnjak za pedagogiju*, 3(2), 45-56. <https://doi.org/10.46630/gped.2.2018.04>
309. Marshall, J., Ralph, S., & Palmer, S. (2002). I wasn't trained to work with them: Mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 6(3), 199–215. <https://doi.org/10.1080/13603110110067208>
310. Markwardt, F. C. (1989). *Peabody Individual Achievement Test-Revised: PIAT-R*. Circle Pines – American Guidance Service.
311. Marušić, I., i Pavin Ivanec, T. (2008). Praćenje vršnjačkog nasilja u osnovnim školama: spolne razlike u učestalosti i vrstama nasilnog ponašanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 15(1), 5-19.
312. Martlew, M., & Hodson, J. (1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: comparison of behaviour, teasing and teachers' attitudes. *British Journal of Educational Psychology*, 61(3), 355-372.
313. Marzano, R. J., Pickering, D., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Ascd.
314. Мaстилo, Р. Б. и Зечевич, С. И. (2019). Дeтeрминaнтe стaвoвa прoсвeтних рaдникa прeмa инклузивнoм oбрaзoвaњу. *Иновaциje у нaстaви – чaсoпис зa сaврeмeну нaстaву*, 32(1), 89-104. <https://doi.org/10.5937/inovacije1901089M>
315. McCarthy, M. (2019). *Factors Predicting Teacher Attitudes toward Inclusive Education* [doctoral dissertation, Indiana State University]. ProQuest.
316. McDougall, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T., & Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 287-313. <https://doi.org/10.1080/1034912042000259242>
317. McDonnell, J., Thorson, N., Disher, S., Mathot-Buckner, C., Mendel, J., & Ray, L. (2003). The achievement of students with developmental disabilities and their peers without disabilities in inclusive settings: An exploratory study. *Education and Treatment of Children*, 26(3), 224-236.
318. McGhie-Richmond, D., Underwood, K., & Jordan, A. (2007). Developing effective instructional strategies for teaching in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 17(1/2), 27-51.
319. McGregor, S. J. (2003). *Attitude of students towards peers with disabilities: The effect of including students from an education support centre in an inclusive middle school setting* [thesis, Edith Cowan University]. Research Online. [https://ro.ecu.edu.au/theses\\_hons/356](https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/356)
320. McKay, C., Block, M., & Park, J. Y. (2015). The impact of Paralympic school day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 331-348. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0045>
321. McKay, C., Park, J. Y., & Block, M. (2018). Exploring the variables associated with student attitudes toward inclusion in physical education after taking part in the Paralympic school day programme. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 329-347. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1550117>
322. McKay, C. (2018). The value of contact: unpacking Allport's contact theory to support inclusive education. *Palaestra*, 32(1), 21-25.
323. McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F., & Algozzine, B. (2014). What are effective inclusive schools and why are they important?. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Ed.), *Handbook of effective inclusive schools* (pp. 13-26). Routledge.

324. McManus, J. L., Feyes, K. J., & Saucier, D. A. (2011). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(5), 579-590. <https://doi.org/10.1177%2F0265407510385494>
325. Melloy, K. J. (2018). Preparing educational leaders for 21st century inclusive school communities: Transforming university preparation programs. *Journal of Transformative Leadership & Policy Studies*, 7(2), 13-24. <https://doi.org/10.36851/jtlps.v7i2.504>
326. Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710. <https://doi.org/10.1080/13603110903184001>
327. Memisevic, H., Dizdarevic, A., Mujezinovic, A., & Djordjevic, M. (2021). Factors affecting teachers' attitudes towards inclusion of students with autism spectrum disorder in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1991489>
328. Menesini, M., & Salmivalli, C. (2017) Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253, <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
329. Merrett, F., & Wheldall, K. (1984). Classroom behaviour problems which junior school teachers find most troublesome. *Educational Studies*, 10(2), 87-92. <https://doi.org/10.1080/0305569840100201>
330. Merrell, K. W. (2002). *School Social Behavior Scales user's guide*. Paul H. Brookes Publishing.
331. Mikas, D. (2012). Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagojska istraživanja*, 9(1/2), 83-99.
332. Mikas, D., & Szirovitza, L. (2017). School success, gender and sociometric status of students. *Collegium Antropologicum*, 41(4), 345-349.
333. Milenović, Ž. (2011). Inkluzivno obrazovanje kao posledica globalizacije. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 6(12), 73-79. <https://doi.org/10.32728/mo.06.2.2011.06>
334. Miner, J. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, 44(3), 771. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.44.3.771>
335. Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271-279. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x>
336. Mosen, J. J., & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7(2), 129-142. <https://doi.org/10.1023/B:LERI.0000037196.62475.32>
337. Mosen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
338. Montgomery, D., Sumner, M., & Moon, J. H. (1994). Children's perceptions of their classroom environment: A comparison between Korean and American gifted students. *Journal of Gifted/Talented Education*, 3(1), 158-166.
339. Montgomery, A. (2013). *Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about inclusion of students with developmental disabilities* [master thesis, University of British Columbia]. UBC library.
340. Moore, D., & Nettelbeck, T. (2013). Effects of short-term disability awareness training on attitudes of adolescent schoolboys toward persons with a disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(3), 223-231. <https://doi.org/10.3109/13668250.2013.790532>
341. Mprah, W. K., Edusei, A. K., Owusu, I., & Dahamani, T. (2015). Attitude of teacher trainees towards children with disabilities in the Northern Region of Ghana. *Journal of Disability Studies*, 1(2), 55-60.

342. Muhid, A., Amalia, E. R., Hilaliyah, H., Budiana, N., & Wajdi, M. B. N. (2020). The effect of metacognitive strategies implementation on students' reading comprehension achievement. *International Journal of Instruction*, 13(2), 847-862.
343. Müller de Moraes, M., & Pindešová, M. (2016). Perception of the classroom climate from the perspective of teachers and pupils. *The New Educational Review*, 45, 102-111. <https://doi.org/10.15804/tner.2016.45.3.08>
344. Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 215-231. <https://doi.org/10.1080/13603110500375432>
345. Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47-61. <https://doi.org/10.1080/13603110110051386>
346. Nanou, A. (2013). The diversification of teaching in the service of inclusive education. In A. Nanou, M. Patsidou, A. Garanis, & A. Harifolitos (Eds.), *From special education to inclusive education. From a school into society for all* (pp. 55-70). Thessaloniki: Grapheme.
347. Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094-2100. <http://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
348. Neer, M. (2016). *How To Learn Better: Part 5 – Metacognitive*. <https://dataworks-ed.com/blog/2016/03/how-to-learn-better-part-5-metacognitive/>
349. Nesbitt, M. B. (2016). *An Investigation of Reliability and Validity of the Bully Participant Behavior Questionnaire in an Elementary Sample* [master thesis, Eastern Illinois University]. The Keep.
350. Nikolić, S. (2017). Implementacija inovativnih modela u inkluzivnoj nastavi. *Norma*, 22(1), 53–61.
351. Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/08856250110041090>
352. Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119. <https://doi.org/10.1080/10349120500086348>
353. Ninković, S. R., i Knežević-Florić, O. (2018). Samoefikasnost nastavnika: ishodi, izvori i merenje konstrukta. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, 43(1), 237-249.
354. Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special school. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65.
355. Novara, A. A., Mangunsong, F. M., & Widyasari, P. (2017). The relationship between teacher efficacy and teaching strategies in inclusive private primary schools. In A. A. Ariyanto, H. Muluk, P. Newcombe, F. P. Piercy, E. K. Poerwandari & S.H.R. Suradijon (Eds.), *Diversity in Unity: Perspectives from Psychology and Behavioral Sciences* (pp. 317-322). Routledge.
356. Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265. <http://doi.org/10.1080/1034912022000007270>
357. Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x>
358. Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J., & Reina, R. (2020). How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 19-31. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834527>
359. Odom, S. L. (2002). Learning about the barriers to a facilitators of inclusion for young children with disabilities. In S. L. Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp. 1-9). New York.

360. Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356. <https://doi.org/10.1177%2F1053815111430094>
361. Ogelman, H. G., & Seçer, Z. (2012). The effect inclusive education practice during preschool has on the peer relations and social skills of 5-6-year olds with typical development. *International Journal of Special Education*, 27(3), 169-175.
362. Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80-92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>
363. Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J., & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 67-86. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80026-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80026-X)
364. Olaleye, A., Ogundele, O., Deji, S., Ajayi, O., Olaleye, O., & Adeyanju, T. (2012). Attitudes of students towards peers with disability in an inclusive school in Nigeria. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(3), 65-75. <https://doi.org/10.5463/DCID.v23i3.136>
365. Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Some basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, Erlbaum.
366. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford.
367. Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200. <https://doi.org/10.1111%2F1467-8721.ep10772640>
368. Osmanaga, F. (2012). The positive attitudes toward pupils with disabilities – an important factor in the inclusive education. *Journal of Educational and Social Research*, 2(5), 229-229.
369. Ombudsman za djecu Republike Srpske (2018). Vršnjačko nasilje u obrazovnom sistemu. U Z. Hadžić-Bajrić (Ur.), *Primjena Protokola o postupanju u slučajevima vršnjačkog nasilja među djecom i mladima u obrazovnom sistemu Republike Srpske* (str. 7-69). Banja Luka.
370. O'Moore, A. M., & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology*, 10(3), 426-441. <https://doi.org/10.1080/03033910.1989.10557759>
371. Özokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12.
372. Pampel, F. (2014). *Bullying and disability: An overview of the research literature*. Denver.
373. Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students towards the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31-43. <https://doi.org/10.5507/euj.2008.007>
374. Pappas, M. A., Papoutsis, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social Sciences*, 7(6), 90. <https://doi.org/10.3390/socsci7060090>
375. Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242. <https://doi.org/10.1080/09687590600617352>
376. Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0023311>
377. Pavlović, A., Mastilo, B., Brojčin, B., Kalajdžić, O., & Rašević, L. (2013). Determinante stavova studenata medicine i zdravstvene njege prema osobama sa ometenošću. *Biomedinska istraživanja*, 5(2), 52-59.
378. Pavri, S., & Luftig, R. (2001). The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 45(1), 8-14. <https://doi.org/10.1080/10459880109599808>
379. Peck, C. A., Donaldson, J., & Pezzoli, M. (1990). Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps.



- Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15(4), 241-249. <https://doi.org/10.1177%2F154079699001500403>
380. Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., Kalin, J., & Peklaj, C. (2009). Students' social behaviour in relation to their academic achievement in primary and secondary school: Teacher's perspective. *Psihologijske teme*, 18(1), 55-74.
381. Perry, J., Lundie, D. and Golder, G. (2019). Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*, 71(4), 483-500. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441127>.
382. Petry, K. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 254-268. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424782>
383. Piercy, M., Wilton, K., & Townsend, M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate–severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. *American Journal on Mental Retardation*, 107(5), 352-360. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2002\)107%3C0352:PTSAOY%3E2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107%3C0352:PTSAOY%3E2.0.CO;2)
384. Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
385. Popadić, D., & Plut, D. (2007). Nasilje u osnovnim školama u Srbiji – oblici i učestalost. *Psihologija*, 40(2), 309-328.
386. Prodanov, M., & Hilendarski, P. (2014). Stereotypes as stigmatizing barriers to effective inclusive education. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(2), 169-177.
387. Przibilla, B., Krämer, P., Haep, A., Ugurlu, H. E., & Linderkamp, F. (2018). The relationship between educational level, students' special needs and teachers' attitudes towards inclusion in Germany. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(2), 167-184. <https://doi.org/10.25656/01:16004>
388. Radić-Šestić, M., Šešum, M., & Karić, J. (2020). Samoefikasnost nastavnika osnovne škole u inkluzivnom obrazovanju. U B. Jablan (Ur.), *Specifičnost oštećenja sluha – nove tendencije tematski zbornik radova* (str. 187-200). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
389. Rademaker, F., de Boer, A., Kupers, E., & Minnaert, A. (2020). Applying the Contact Theory in inclusive education: A systematic review on the impact of contact and information on the social participation of students with disabilities. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.602414>
390. Radisavljević Janić, S., Bubanja, I., Lazarević, B., Lazarević, D., & Milanović, T. I. (2018). Stavovi učenika osnovne škole prema inkluziji u nastavi fizičkog vaspitanja. *Nastava i vaspitanje*, 67(2), 235-248. <https://doi.org/10.5937/nasvas1802235R>
391. Rajović, V., & Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13(1), 91-106.
392. Ramirez, R. C. (2006). *Elementary principals' attitudes towards the inclusion of students with disabilities in the general education setting* [doctoral dissertation, Baylor University].
393. Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006>
394. Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M. C., & Moreno-Murcia, J. M. (2016). Attitudes towards inclusion of students with disabilities in physical education questionnaire (AISDPE): A two-component scale in Spanish. *European Journal of Human Movement*, 36, 1–25.
395. Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M. C., & Moreno-Murcia, J. A. (2019). Student attitudes toward inclusion in physical education: The impact of ability beliefs, gender, and previous

- experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 132-149. <https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0146>
396. Rizka, C. M., & Kurniawati, F. (2020, 18-19 September). *The role of social skills on social support mediated by quality of friendship in special need children at inclusive primary school* [Paper presentation]. 1<sup>st</sup> International Conference on Religion and Mental Health, Jakarta, Indonesia. <https://eudl.eu/doi/10.4108/eai.18-9-2019.2293324>
397. Rodić, B. (2019). *Stavovi učenika razredne nastave o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju* [Diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku]. Fozos, <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:141:204559>
398. Roberts, C., & Zubrick, S. (1992). Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms. *Exceptional Children*, 59(3), 192-202. <https://doi.org/10.1177%2F001440299305900303>
399. Roberts, C. M., & Lindsell, J. S. (1997). Children's attitudes and behavioural intentions towards peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2), 133-145. <http://doi.org/10.1080/0156655970440205>
400. Pivarč, J. (2022). Attitudes of Czech primary school pupils towards people with intellectual disabilities: the role of experience and participant demographics. *Educational Studies*, 48(2), 185-204. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1746637>
401. Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009>
402. Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145. <https://doi.org/10.1177%2F001440290306900201>
403. Qi, J., & Wang, L. (2018). Social interaction between students with and without disabilities in general physical education: a Chinese perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 575-591. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485139>
404. Radovanović, V., i Kovačević, J. (2020). Komunikacija u nastavi kao faktor pozitivne odeljenske klime u školama za gluve i nagluve učenike. U M. Nikolić, M. Šešum i I. Veselinović (Ur.), *Specifičnost oštećenja sluha – nove tendencije* (str. 169-185). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
405. Reić Ercegovac, I., i Koludrović, M. (2010). Akademska samoefikasnost i školski uspjeh adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1), 111-126.
406. Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
407. Reiter, S., & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(3), 174-181. [https://doi.org/10.1352/1934-9556\(2007\)45\[174:BASESW\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/1934-9556(2007)45[174:BASESW]2.0.CO;2)
408. Riegert, J. (2006). *Teacher attitudes on the effect of inclusion on students without disabilities* [master thesis, University of Wisconsin-Stout].
409. Rojas, D. S. S., Puigdel·l·ivol Aguadé, I., & Torrado Fonseca, M. (2021). Inclusive education and academic performance in Catalan public schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879954>
410. Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W. & King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11(4), 517-530. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/11.4.517>
411. Rouse, M., & Florian, L. (2006). Inclusion and achievement: student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 481-493. <https://doi.org/10.1080/13603110600683206>

412. Rose, A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 761-776. <https://doi.org/10.1080/01443410903254864>
413. Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32, 114-130. <http://dx.doi.org/10.1177/0741932510361247>
414. Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
415. Ruijs, N. M., Van der Veen, I., & Peetsma, T. T. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749>
416. Ruijs, N. (2017). The impact of special needs students on classmate performance. *Economics of Education Review*, 58, 15-31. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.03.002>
417. Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C., & Pierard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239-253. <https://doi.org/10.1177%2F001440299806400207>
418. Sakellariou, M., Strati, P., & Anagnostopoulou, R. (2019). The role of social skills throughout inclusive education implementation. *East African Scholars Journal of Education, Humanities and Literature*, 2(10), 633-641. <https://doi.org/10.36349/EASJEHL.2019.v02i10.2>
419. Salend, S. J., & Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126. <https://doi.org/10.1177%2F074193259902000209>
420. Salisbury, C. L., Gallucci, C., Palombaro, M. M., & Peck, C. A. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, 62(2), 125-137. <https://doi.org/10.1177%2F001440299506200203>
421. Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
422. Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
423. Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1%3C1::AIAB1%3E3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AIAB1%3E3.0.CO;2-T)
424. Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38(4), 305-312. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00040>
425. Santos, G. D., Sardinha, S., & Reis, S. (2016). Relationships in inclusive classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 950-954. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12238>
426. Sasikala, G., & Swarnakumari, P. (2020). The impact of inclusive education on children with mild intellectual disability in promoting social skills and peer positive attitudes in Trichy district. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 11(7), 137-141.
427. Saunders, S., & Kardia, D. (2004). Creating inclusive college classrooms. *A guidebook for University of Michigan graduate student instructors*, 46-56. [https://diversity.humboldt.edu/sites/default/files/creating\\_inclusive\\_college\\_classroomsuniversity\\_of\\_michigan.pdf](https://diversity.humboldt.edu/sites/default/files/creating_inclusive_college_classroomsuniversity_of_michigan.pdf)
428. Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>

429. Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(6), 439-442. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439>
430. Schmidt, M., & Čagran, B. (2006). Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies*, 32(4), 361-372. <https://doi.org/10.1080/03055690600850123>
431. Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 16-30.
432. Schwab, S., & Seifert, S. (2015). Attitudes towards inclusion of teacher students and students from other pedagogical tracks: results from a quantitative survey. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), 73-87. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0107-7>
433. Schwab, S. (2015a). Determinants of students' attitudes towards peers with different kinds of disabilities. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(4), 177-187. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000134>
434. Schwab, S. (2015b). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43, 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
435. Schwab, S., Huber, C., & Gebhardt, M. (2016). Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology*, 36(8), 1501-1515. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1059924>
436. Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 160-165. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.015>
437. Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1994). Successful mainstreaming in elementary science classes: A qualitative study of three reputational cases. *American Educational Research Journal*, 31(4), 785-811. <https://doi.org/10.3102%2F00028312031004785>
438. Scior, K., Addai-Davis, J., Kenyon, M., & Sheridan, J. C. (2013). Stigma, public awareness about intellectual disability and attitudes to inclusion among different ethnic groups. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(11), 1014-1026. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01597.x>
439. Scott, B. J., Vitale, M. R., & Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119. <https://doi.org/10.1177/074193259801900205>
440. Selimović, Z., Selimović, H., & Opić, S. (2018). Development of social skills among elementary school children. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(1), 17. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1801017S>
441. Selickaitė, D. (2019). *Developing physical education teachers' self-efficacy for creating inclusive education environment* [doctoral dissertation, Lithuanian Sports University].
442. Sesar, K. (2011). Obilježja vršnjačkog nasilja. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(3), 497-526.
443. Shari, M., & Vrandić, M. N. (2016). Attitude of primary school teachers towards children with learning disabilities. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 2, 12(4), 323-335.
444. Sharma, U., & Chow, E. W. (2008). The attitudes of Hong Kong primary school principals toward integrated education. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 380-391. <https://doi.org/10.1007/BF03026725>
445. Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
446. Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276-284. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12043>

447. Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion cores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
448. Sharpe, M. N., York, J. L., & Knight, J. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities: A preliminary study. *Remedial and Special Education*, 15(5), 281-287. <https://doi.org/10.1177%2F074193259401500503>
449. Shogren, K. A., Gross, J. M., Forber-Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A. L., Blue-Banning, M., & Hill, C. (2015). The perspectives of students with and without disabilities on inclusive schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 243-260. <http://doi.org10.1177/1540796915583493>
450. Shippen, M. E., Flores, M. M., Crites, S. A., Patterson, D., Ramsey, M. L., Houchins, D. E., & Jolivette, K. (2011). Classroom structure and teacher efficacy in serving students with disabilities: differences in elementary and secondary teachers. *International Journal of Special Education*, 26(3), 36-44.
451. Shewark, E. A., Zinsser, K. M., & Denham, S. A. (2018). Teachers' perspectives on the consequences of managing classroom climate. *Child & Youth Care Forum*, 47(6), 787-802. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9461-2>.
452. Silva, G. R. R., Lima, M. L. C. D., Acioli, R. M. L., & Barreira, A. K. (2020). Prevalence and factors associated with bullying: differences between the roles of bullies and victims of bullying. *Jornal de Pediatria*, 96, 693-701. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2019.09.005>
453. Simpson, S. B. (2015). *Bullying perceptions: Understanding students with and without disabilities* [theses, Marshall University Graduate College]. Marshall Digital Scholar.
454. Sirlopú., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Ordóñez, G., Millar, A., Torres, D., & De Tezanos-Pinto, P. (2008). Promoting positive attitudes toward people with Down Syndrome: The benefit of school inclusion programs. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(11), 2710-2736. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00411.x>
455. Soodak, L., Podell, D., & Lehman, L. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480-497. <https://doi.org/10.1177%2F002246699803100405>
456. Sokal, L., & Sharma, U. (2014). Canadian in-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching. *Exceptionality Education International*, 23(1), 59-71. <https://doi.org/10.5206/eei.v23i1.7704>
457. Soulis, S. G., Georgiou, A., Dimoula, K., & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: Empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 770-783. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1111447>
458. Spence, R. S. (2010). The effects of inclusion on the academic achievement of regular education students [doctoral dissertation, Graduate Faculty of Georgia Southern University]. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/369>
459. Srivastava, M., de Boer, A. A., & Pijl, S. J. (2017). Preparing for the inclusive classroom: changing teachers' attitudes and knowledge. *Teacher Development*, 21(4), 561-579. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1279681>
460. Staub, D., Schwartz, I. S., Gallucci, C., & Peck, C. A. (1994). Four portraits of friendship at an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(4), 314-325. <https://doi.org/10.1177%2F154079699401900407>
461. Staub, D., & Peck, C. A. (1995). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52(4), 36-40.
462. Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality: Published for the European Association of Personality Psychology*, 22(3), 185-209. <https://doi.org/10.1002/per.676>
463. Stojković, I., Dimoski, S., & Eminović, F. (2013). Problemi u ponašanju i njihovi korelati u adolescenciji: Longitudinalna studija. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(4), 455-479. <https://doi.org/10.5937/specedreh12-4313>

464. Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
465. Summers, K. (2008). *The relationship among bullying participant roles, social support and school climate* [doctoral dissertation, Northern Illinois University]. Dekalb, IL.
466. Sužić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: HBS.
467. Sušac, N., Ajduković, M., & Rimac, I. (2016). Učestalost vršnjačkog nasilja s obzirom na obilježja adolescenata i doživljeno nasilje u obitelji. *Psihologijske teme*, 25(2), 197-221.
468. Svedružić, A., & Svedružić, A. (2020). Stavovi učenika završnih razreda osnovne škole prema učenicima s teškoćama u razvoju. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 161(3-4), 237-267.
469. Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50(4), 503-520. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.04.001>
470. Syriopoulou-Delli, C. K., Agaliotis, I., & Papaefstathiou, E. (2018). Social skills characteristics of students with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 64(1), 35-44. <https://doi.org/10.1080/20473869.2016.1219101>
471. Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
472. Szumski, G., Smogorzewska, J., & Grygiel, P. (2020). Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education – A two-level analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 102, Article 103685. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103685>
473. Šakotić, N., & Veljić, Č. (2010). Inkluzivno obrazovanje u bolonjskom procesu. *Sociološka luča*, 4(1), 184-195.
474. Šarčević, D., & Vasić, A. (2014). Sociodemografski i psihološki korelati školskog uspeha. *Primenjena psihologija*, 7(3), 401-427.
475. Šimek, L., Ledić, J., & Martinac Dorčić, T. (2020). Kompetencije pedagoga za inkluzivnu praksu. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 161(3-4), 291-314.
476. Tabroni, I., Bagus, S., Uwes, S., Drajad, M., & Bahijah, I. (2022). The learning process of children with special needs at Salsabila inclusive school, Purwakarta. *Fikroh: Jurnal Pemikiran Dan Pendidikan Islam*, 15(1), 52-62. <https://doi.org/10.37812/fikroh.v15i1.387>.
477. Tafa, E., Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 155-171. <https://doi.org/10.1080/0885625032000078952>
478. Takacz, T. (2019). *Stavovi učitelja, učenika i roditelja prema inkluziji djece s oštećenjem vida* [Diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku]. Fozos. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:141:432142>
479. Talijan, B. K. (2017). *Promena stavova prema učenicima sa Daunovim sindromom primenom programa indirektnog kontakta* [doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju]. NaRDuS.
480. Talijan, B. K., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2018). Stavovi učenika prema vršnjacima sa Daunovim sindromom. *Beogradska defektološka škola*, 24(1), 9-28.
481. Tervo, R. C., & Palmer, G. (2004). Health professional student attitudes towards people with disability. *Clinical Rehabilitation*, 18(8), 908-915. <https://doi.org/10.1191%2F0269215504cr820oa>
482. Thaver, T., & Lim, L. (2014). Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1038-1052. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.693399>
483. Thaver, T., Lim, L., & Liao, A. (2014). Teacher variables as predictors of Singaporean pre-service teachers' attitudes toward inclusive education. *European Journal of Research on Social Studies*, 1(1), 1-8. <https://doi.org/10.15526/ejrss.201416197>

484. Tindall, D., Culhane, M., Foley, J. (2016). Pre-service teachers' self-efficacy towards children with disabilities: an Irish perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9, 27–39. <https://doi.org/10.5507/euj.2016.003>
485. Tobudić, R. (2004). Stavovi učenika osnovne škole o inkluzivnom cilju. *Novi Muallim*, 5(17), 84–93.
486. Tomić, M. (2019). Inkluzivna nastava u sistemu vaspitanja i obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, 65(2), 111-122. <http://doi.org/10.19090/ps.2019.2.111-122>
487. Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. Wiley.
488. Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12(4), 323–332. <https://doi.org/10.1123/apaq.12.4.323>
489. Turgut, S., & Gülşen Turgut, İ. (2018). The effects of cooperative learning on mathematics achievement in Turkey a meta-analysis study. *International Journal of Instruction*, 11(3), 663-680.
490. UNESCO (1990, 5-9 March). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*. World Conference on education for all meeting basic learning needs. Jomtien, Thailand.
491. UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris.
492. United Nations & Human Rights (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. New York: United Nations.
493. United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations.
494. United Nations (1993). *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. New York: United Nations.
495. United Nations (2006). *Convention on the Rights of Person with Disabilities and Optional Protocol*. New York: United Nations.
496. Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.
497. Van Cleave, J., & Davis, M. M. (2006). Bullying and peer victimization among children with special health care needs. *Pediatrics*, 118(4), e1212-e1219. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-3034>
498. Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iranian Journal of Psychiatry*, 7(3), 126.
499. Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8), e0137002. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
500. Vejmelka, L. (2012). Neke determinante vršnjačkog nasilja u adolescenciji. *Ljetopis socijalnog rada*, 19(2), 215-240.
501. Velki, T. i Vrdoljak, G. (2013). Uloga nekih vršnjačkih i školskih varijabli u predviđanju vršnjačkoga nasilnog ponašanja. *Društvena Istraživanja*, 22(1), 101-121. <http://dx.doi.org/10.5559/di.22.1.06>
502. Victor, A. M. (2004). *The effects of metacognitive instruction on the planning and academic achievement of first and second grade children* [doctoral dissertation, Illinois Institute of Technology]. ProQuest.
503. Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473-479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>
504. Viktorin, J. (2018). Teacher assistant in the inclusive school environment. *The Educational Review, USA*, 2(6), 320-329. <http://dx.doi.org/10.26855/er.2018.06.001>.
505. Vlada Republike Srpske (2004). Pravilnik o vaspitanju i obrazovanju djece s posebnim obrazovnim potrebama u osnovnim i srednjim školama, *Službeni glasnik*, br. 85/8.
506. Vlada Republike Srpske (2017). Zakon o osnovnom vaspitanju i obrazovanju, *Službeni glasnik*, br. 44/17.

507. Vlada Republike Srpske (2020). Pravilnik o vaspitanju i obrazovanju djece sa smetnjama u razvoju, *Službeni glasnik*, br. 83.
508. Vlah, N., & Perger, S. (2014). Povezanost vršnjačkog nasilja s percipiranom školskom klimom kod učenika osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija*, 22(1), 1-25.
509. Volkova, I. V. (2016). Characteristics of teenage bullying and its definition. *Vestnik of Minin University*, 2. Preuzeto sa: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/211/212>
510. Vujačić, M., & Stanišić, J. (2007). Kreiranje pozitivne klime u školi. *Pedagogija*, 62(3), 424-432.
511. Вујачић, М. (2010). Могућности и ограничења инклузије деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе [докторска дисертација, Универзитет у Новом Саду]. NaRDus.
512. Vujačić, M., & Đević, R. (2013). Stavovsko-vrednosna orijentacija direktora i stručnih saradnika prema inkluziji. *Pedagogija*, 68(2), 257-266.
513. Vujačić, M., Lazarević, E., & Đević, R. (2015). Inkluzivno obrazovanje: od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, 34(1), 231-247.
514. Vuk, R., Vranković, B., & Šiljković, Ž. (2012). Postignuća učenika iz geografije Hrvatske na ispitima vanjskoga vrednovanja i percepcije učenika o geografiji kao nastavnom predmetu u osnovnoj školi. *Hrvatski geografski glasnik*, 74(1), 213-229.
515. Vuković, N. (2020). Uloga školskog pedagoga u razvoju socijalnih kompetencija učenika. *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje*, 25(1-3), 53-68.
516. Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 31, 35-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.006>
517. Wagner Jakab, A., Lisak, N., Cvitković, D. (2016). Učiteljska procjena pokazatelja kvalitete inkluzije. U M. Potić, S. Golubović i Š. Šćepanović (Ur.), *Inkluzivna teorija i praksa: Vaspitno-obrazovni, (re)habilitacioni i savetodavni rad*, (str. 39–50). Društvo defektologa Vojvodine, Novi Sad.
518. Waldron, N. L., & McLeskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*, 64(3), 395-405. <https://doi.org/10.1177%2F001440299806400308>
519. Walberg, H. J., & Anderson, G. J. (1968). The achievement-creativity dimension of classroom climate. *Journal. of Creative Behavior*, 2(4), 281-291.
520. Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57. Article 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
521. Wang, L., & Qi, J. (2020). Effect of student-related factors on their attitudes towards peers with disabilities in physical education: Evidence from elementary schools in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(2), 143-153. <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1692781>
522. Warnock. M. (2005). *Special Educational needs: a new look*. London. Philosophy of Education Society of Great Britain.
523. Weber, C., Rehder, M., & Vereenoghe, L. (2021). Student-reported classroom climate pre and post teacher training in restorative practices. *Frontiers in Education*, 6. Article 719357. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.719357>
524. Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of student with special needs' *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174. <https://doi.org/10.1177%2F1746197906064677>
525. Werner, S., Peretz, H., & Roth, D. (2015). Israeli children's attitudes toward children with and without disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 98-107. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.07.003>
526. Westwood, P. (2011). *Commonsense methods for children with special needs*. 6<sup>th</sup> edn. London and New York: Routledge.
527. West, T. (2008). *Friendships of preschool children with disabilities: The role of child, adult, and program characteristics* [doctoral dissertation, The University of North Carolina]. ProQuest.



528. Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25. <https://doi.org/10.1080/0013188930350101>
529. Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x>
530. Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2019). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658813>
531. Willrodt, K., & Claybrook, S. (1995). *Effects of Inclusion on Academic Outcomes*, 1-41. Preuzeto sa: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389102.pdf>
532. Woodcock, S., & Reupert, A. E. (2016). Inclusion, classroom management and teacher efficacy in an Australian context. In S. Garvis, & D. Pendergast (Eds.), *Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy* (pp. 87-102). Rotterdam Netherlands: Sense Publishers.
533. Yada, A. (2015). Japanese in-service teachers' attitudes towards inclusive education and self-efficacy for inclusive practices [master thesis, University of Jyväskylä].
534. Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>
535. York, J., Vandercook, T., MacDonald, C., Heise-Neff, C., & Caughey, E. (1991). Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. *Exceptional Children*, 58(3), 244-258. <https://doi.org/10.1177%2F001440299105800307>
536. Yunker, H. E., & Hurley, M. K. (1987). Contact with and attitudes toward persons with disabilities: The measurement of intergroup contact. *Rehabilitation Psychology*, 32(3), 145. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0091569>
537. Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102%2F0034654315626801>
538. Zečević, I., Mastilo, B., Bakoč, A., Vuksanović, G., Kalajdžić, O., & Perućica, R. (2018). Socijalna kompetencija i antisocijalno ponašanje slijepih učenika i učenika tipičnog razvoja. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 54(1), 24-36.
539. Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environments Research*, 13(1), 75-88. <https://doi.org/10.1007/s10984-009-9068-5>
540. Златић, Л. и Луковић, С. (2020). Улога наставника у развоју социоемоционалних вештина ученика. У С. Маринковић (Ур.), *Наука и настава у васпитно-образовном контексту* (стр. 93-110). Универзитет у Крагујевцу – Педагошки факултет у Ужицу. <https://doi.org/10.46793/STEC20.93Z>
541. Zrilić, S. (2006). Sudionici u krugu školskog nasilja – nasilnik, žrtva i promatrač. *Magistra Iadertina*, 1(1.), 49-57.
542. Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 7(1), 89-100.
543. Zrilić, S., i Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8(1), 141-153.
544. Zsolani, A., & Kasik, L. (2014). Functioning of social skills from middle childhood to early adolescence in Hungary. *The International Journal of Emotional Education*, 6(2), 54-68.
545. Zukorlić, M. S., i Popović, D. R. (2017). Correlation between school climate and student autonomy. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 30(4), 99-108. <https://doi.org/10.5937/inovacije1704099Z>
546. Žunić-Pavlović, V., Kovačević-Lepojević, M., & Pavlović, M. (2009). Assessment of students' social functioning in school environment. *Nastava i vaspitanje*, 58(3), 399-420.

547. Žunić-Pavlović, V., Glumbić, N., i Kovačević-Lepojević, M. (2011). Eksternalizovani bihevioralni problemi dece uzrasta pet do sedam godina. *Beogradska defektološka škola*, 17(3), 589–600.
548. Žunić-Pavlović, V., i Pavlović, M. (2020). Samoefikasnost i zadovoljstvo poslom nastavnika u školama za učenike sa smetnjama u razvoju. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 19(3), 165-179. <https://doi.org/10.5937/specedreh19-28267>

## БИОГРАФИЈА АУТОРА

Андријана (Бошко) Бакоч (рођена Павловић), рођена је 2. новембра 1988. године у Фочи, гдје је завршила основну и средњу школу. Запослена је на Универзитету у Источном Сарајеву, Медицинском факултету у Фочи – студијски програм Специјална едукација и рехабилитација, смјер Развојни поремећаји.

Основне студије завршила је на Медицинском факултету у Фочи – студијски програм специјална едукација и рехабилитација, Универзитета у Источном Сарајеву, 2011. године, са просјечном оцјеном 9,43 и стекла звање професор специјалне едукације и рехабилитације (смјер Развојни поремећаји). Мастер студије уписала је 2013. године, а завршила 2015. године, са просјечном оцјеном 10,00. Завршни рад одбранила је на Медицинском факултету у Фочи и стекла звање магистар специјалне едукације и рехабилитације. Докторске студије уписала је 2015. године на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитета у Београду. Све испите предвиђене наставним планом и програмом докторских студија положила је просјечном оцјеном 9,67. Одлуком вијећа за мастер, специјалистичке и докторске студије Универзитета у Београду, од 3.12.2019. године, добила је сагласност на приједлог теме за израду докторске дисертације под називом „Академски и социјални исходи инклузивног образовања код ученика типичног развоја“.

Од 2012. до 2016. године радила је у звању асистента на Медицинском факултету у Фочи, студијски програм специјална едукација и рехабилитација. Од 2016. године, па до данас, ради у звању вишег асистента на Медицинском факултету у Фочи, студијски програм Специјална едукација и рехабилитација. Учествоје у извођењу вјежби на основним академским студијама (предмети: *Системи и модели специјалне едукације и рехабилитације, Методика рада с особама ометеним у развоју, Методе у специјалној едукацији и рехабилитацији, Инклузивно образовање, Методика васпитног рада с ученицима с интелектуалном ометеношћу и Методика наставе за ученике с интелектуалном ометеношћу*).

Похађала је више едукација, објавила већи број научних радова и саопштавала радове на научно-стручним скуповима и научним конференцијама.

## Изјава о ауторству

Име и презиме аутора: **Андријана Бакоч**

Број индекса: **2015/5016**

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом **„Академски и социјални исходи инклузивног образовања код ученика типичног развоја”**

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада**

Име и презиме аутора: **Андријана Бакоч**

Број индекса: **2015/5016**

Студијски програм: **Специјална едукација и рехабилитација**

Наслов рада: **Академски и социјални исходи инклузивног образовања код ученика типичног развоја**

Ментор: **Проф. др Бранислав Бројчин**

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом: **Академски и социјални исходи инклузивног образовања код ученика типичног развоја** која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)**
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

Потпис аутора

У Београду, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_