



Univerzitet u Tuzli
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet



Udruženje za podršku i kreativni
razvoj djece i mladih

V Međunarodna
naučno-stručna konferencija

Unapređenje kvalitete života djece i mladih

Igalo, 21. - 22. juna 2014.

Tematski zbornik

UDRUŽENJE ZA PODRŠKU I KREATIVNI RAZVOJ DJECE I MLADIH
EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKI FAKULTET
UNIVERZITETA U TUZLI

V Međunarodna naučno-stručna konferencija

**UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA
DJECE I MLADIH**

Igalo, 21.-22. juna 2014.

Tematski zbornik

ISSN 1986-9886

Tuzla, 2014.

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH

Izdavač:

Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih

Suizdavač:

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli

Glavni urednik:

Doc.dr.sc. Milena Nikolić

Organizacioni odbor:

dr.sc. Medina Vantić-Tanjić, van.prof.

Doc.dr.sc. Milena Nikolić,

Doc.dr.sc. Amela Teskeredžić

Doc.dr.sc. Vesna Bratovčić

Doc.dr.sc. Lejla Junuzović-Žunić

Suzana Blečić

Duška Dervišević

Naučni odbor:

Prof.dr. Risto Petrov,

Institute of Special Education and Rehabilitation Faculty of Philosophy-
University „Ss. Cyril and Methodius“, Skopje, Republic of Macedonia

Prof.dr. Svetlana Kaljača,

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu,
Srbija

Dr Grzegorz Majewski

School of Computing, College of Engineering, Science and
Technology, UNISA, South Africa

Mr.sc. Jurij Marussig

Pedagoški fakultet Kopar,
Slovenija

Prof. dr. sc. Čedo Veljić,

Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet Nikšić,
Crna Gora

Prof.dr.sc. Jasminka Zloković,
Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju
Hrvatska

Dr.sc. Ranko Kovačević, van.prof.
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli,
Bosna i Hercegovina

Recenzenti:

Prof.dr. sc. Nenad Glumbić,
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu,
Srbija

Prof. dr.sc. Medina Vantić-Tanjić,
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli,
Bosna i Hercegovina

Prof. dr.sc. Suncica Dimitrijoska,
Institute of Special Education and Rehabilitation Faculty of Philosophy-
University „Ss. Cyril and Methodius“, Skopje, Republic of Macedonia

Doc. dr.sc. Nada Šakotić,
Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet Nikšić,
Crna Gora

Dr.sc. Irena Kiss,
Sveučilište Jurja Dobrile, Pula,
R. Hrvatska

Prof. dr. sc. Špela Golubović,
Univerzitet u Novom Sadu, Medicinski fakultet,
Specijalna edukacija i rehabilitacija, Srbija

Doc.dr.sc. Živorad Milenović
Učiteljski fakultet u Prizrenu Univerziteta u Prištini,
Srbija

Prof.dr.sc. Zamir Mrkonjić,
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli,
Bosna i Hercegovina

PREDŠKOLSKA INKLUZIJA: STAVOVI I ZNANJE O INKLUZIJI

PRESCHOOL INCLUSION: ATTITUDES AND KNOWLEDGE ABOUT INCLUSION

Daniela DIMITROVA-RADOJIČIĆ, Nataša ČIČEVSKA-JOVANOVA, Olivera RAŠIĆ CANEVSKA

Institut za specijalna edukacija i rehabilitacija, Filozofski fakultet, Skoplje, Makedonija

APSTRAKT

Stavovi vaspitnog kadra u predškolskim ustanovama prema inkluziji su važni, jer vaspitači nose primarnu odgovornost o implementaciji inkluzivnog obrazovanja. Da bi inkluzija u predškolskim ustanovama bila uspješna, trebalo bi da svi: vaspitači i direktori, kao i roditelji i članovi šire zajednice, prihvate i praktikuju inkluziju (Booth et al., 2006). Cilj ovog rad je utvrđivanje znanja i stavova vaspitača prema inkluzivnom obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. Uzorak je sastavljen od 79 vaspitačice, od kojih se tražilo da popune upitnike o demografskim karakteristikama, stavovima i znanja o djecu sa teškoćama u razvoju, kao i o potrebnim adaptacijama za njihovu integraciju u vrtić. Rezultati su pokazali da 29.1% od vaspitača/ce razume koncept inkluzivnog obrazovanja, 53.2% delimično i 17.7% ne razume taj koncept. Pola od vaspitača izjasnili su se da ne žele sudjelovati u inkluzivnom obrazovanju. Rezultati takođe pokazuju da su samo 12.7% od vaspitača/ce bili uključeni u posebnu obuku o inkluzivnom procesu.

ključne riječi: vaspitači, stavovi, znanja, djeca s teškoćama u razvoju

ABSTRACT

Attitudes of preschool teachers towards inclusion are important as they have primary responsibility for implementing inclusive education. Teachers and principals, as well as parents and members of the wider community should accept and practice inclusion so that the inclusion in preschools and kindergartens can be successful (Booth et al., 2006). The purpose of this study was to examine the preschool teacher's knowledge and attitudes toward the inclusive education of children with disability. The sample consisted of 79 preschool teachers who were asked to complete questionnaires on demographic characteristics, attitudes to children with disabilities, and accommodations they require for their integration into kindergarten. The results showed that 29.1% of preschool teachers understand the concept of inclusive education, 53.2% understand it partially and 17.7% do not understand the concept. Half of the preschool teachers will not participate in the inclusive education. The results also show that only 12.7% of preschool teachers have been involved in special training for an inclusive process.

Keywords: preschool teacher, inclusion, attitudes, knowledge, young children with disabilities

UVOD

Inkluzivno obrazovanje je teško definirati.¹ Zaista to je vjerojatno jedan od najosporuvanijih obrazovnih termina.² Pojam inkluzivnog obrazovanja se često koristi samo za fizičko uključivanje u redovnan razred/grupu, a ne kao potpuno učešće djece s teškoćama u razvoju u svim aspektima vaspitanja i obrazovanja.^{3/4/5/6/7} Međutim, fizičko uključivanje u redovne vaspitno-obrazovne ustanove automatski ne rezultira i inkluzijom djece s teškoćama u razvoju.^{8/9} Fizička prisutnost je samo polazište u procesu inkluzije. "Biti nije dovoljno, to nije nikakva garancija poštovanja razlike." (str.97).¹⁰ Kada se dijete s teškoćama u razvoju upiše u redovni obrazovni sistem, to je početak (ne kraj) u procesu inkluzije.^{11/12/13/14} Inkluzivno obrazovanje treba da omogući podjednako sudjelovanje svim ucenicima u redovnoj skoli i postizanje njihovih maksimalnih potencijala u svim aspektima edukacije.¹⁵ Da bi inkluzija u predškolskim ustanovama bila uspješna, trebalo bi da svi: vaspitači i direktori, kao i roditelji i članovi šire zajednice, prihvate i praktikuju inkluziju.¹² Predškolski nastavnici igraju ključnu ulogu u kvalitetu i uspješnosti inkluzije. Uloge i odgovornosti vaspitača/ce se promijenila u inkluzivnoj praksi, i od njih se očekuje da razumiju karakteristike djece s teškoćama u razvoju, prilagode vaspitno-obrazovni plan i program u skladu s njihovom razvojnom razinom, i da omogućе interakciju svoj djecu u grupi, uključujući i one s invaliditetom.¹⁶ U literaturi često se naglašava da predškolski nastavnici nisu adekvatno pripremljeni da podučavaju djecu s teškoćama u razvoju.^{16/17/18} i nemaju dovoljno znanja i vještina da predaju u inkluzivnoj grupi.¹⁹ Generalno, identifikovane su četiri kategorije barijera u inkluzivnom procesu: stavovi, arhitektonski, administrativni i programski.²⁰ Administrativne barijere mogu se identificirati kao nedostatak sredstava, nedostatak obuke kadrova u inkluzivne prakse, nedostatak adekvatnog transporta, i nedovoljna sredstva za koordinirane usluge i individualne podrške. U programske barijere se mogu svrstati: nedostatak znanja i sposobnosti za procjenu i pružanje odgovarajuće podrške za potrebe svakog pojedinca, nedostatak nastavne tehnike i aktivnosti prikladna za djecu sa nekim vrstama invaliditeta. Cilj ovog rada je utvrditi znanja i stavove vaspitača/ce prema inkluzivnom obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. Prema Crane-Mitchel i Hedge,²¹ veliki broj vaspitača/ce ne razumiju karakteristike male djece s teškoćama u razvoju. Mnoge studije su pokazale da osim znanja, jedan od najvažnih faktora koji utječu na uspjeh inkluzije su stavovi nastavnika.^{19/21/22} Stavovi su osnova za sve ostale barijere, te ih je najteže promijeniti.

METODE ISTRAŽIVANJA

Uzorak ispitanika

Ukupni uzorak ispitanika čini 79 vaspitača/ca iz 3 predškolske ustanove iz opštine Veles, Štip i Ohrid, Republika Makedonija. Svi ispitanici su bili ženskog spola. Prosječna dob ispitanika ja 48,7 godina, a raspon dobi kreće od 30 do 62 godina. U odnosu na radni staž, prosječan staž ispitanika ja 21,6 godina, a raspon staža kreće od 1 do 41 godine.

Mjerni instrument

Ispitivanje znanja i stavova vaspitača/ca izvršeno je na osnovi posebno konstruiranog anketnog upitnika. Radi boljeg upoznavanja s primerkom obuhvaćenom istraživanjem, od ispitanika su uzeti i sociodemografski podaci. Prva dio upitnika sastoji se od 8 pitanja koja se odnose na generalne stavove i znanja vaspitača/ca o inkluziji. Za ispitivanje neophodnih preduslova tj. adaptacije za uspešnu participaciju djece s teškoćama u razvoju u predškolskim ustanovama koristili smo upitnik *The Environmental Accommodations of School (EAS)*.²³ Isti je namjenjen za škole, ali mi smo napravili određene modifikacije i primenili ga u predškolskim ustanovama. EAS upitnik zahtijeva da ispitanici ocjenjuju potrebu za svaku od deset ajtema na Likertovoj četristepenoj skali: 3 (puno), 2 (prilično), 1 (malo), 0 (nije potreban).

Metode obrade podataka

Nakon primjene upitnika i izračunavanja osnovnih statističkih parametara (apsolutne frekvencije i postoci) upotrebljen je χ^2 test za testiranje postavljene varijable, na nivo značajnosti $p < 0.05$. Za unos i obradu podataka koristio se programski paket SPSS 18.

REZULTATI I DISKUSIJA

Tabela 1. Radno iskustvo sa djetetom s teškoćama u razvoju

Table 1. Work experience with a child with disabilities

Odgovor	N	%
Da	62	78.5
Ne	17	21.5
Ukupno:	79	100

Na prvo pitanje iz upitnika "Dali ste u Vašem radnom iskustvu imali djete sa teškoćama u razvoju?", najveći broj vaspitačica odgovorila su potvrdno (62 ili 78.5%). Od njih, 52% ne žele, 44% nisu sigurni i samo 6% žele iduće godine da imaju inkluzivnu grupu. Možemo zaključiti da iskustvo vaspitačica s ovom djecom negativno utječe na njihove stavove.

Tabela 2. Djete s teškoćama u razvoju u grupi vaspitačica u vrijeme ispitivanja

Table 2. A child with disabilities in a group of kindergarten teacher at the time of testing

Odgovor	N	%
Da	31	39.2
Ne	48	60.8
Ukupno:	79	100

Na drugo pitanje, "Imate li sada, u vašoj grupi djete s teškoćama u razvoju?"- dati su sledeći odgovori: 31 vaspitač ili 39.2% imaju u svojoj grupi djete s teškoćama u razvoju, a 48 vaspitača ili 60.8% odgovorilo je negativno.

Tabela 3. Razumjevanje koncepta inkluzivnog obrazovanja
Table 3. Understanding the concept of inclusive education

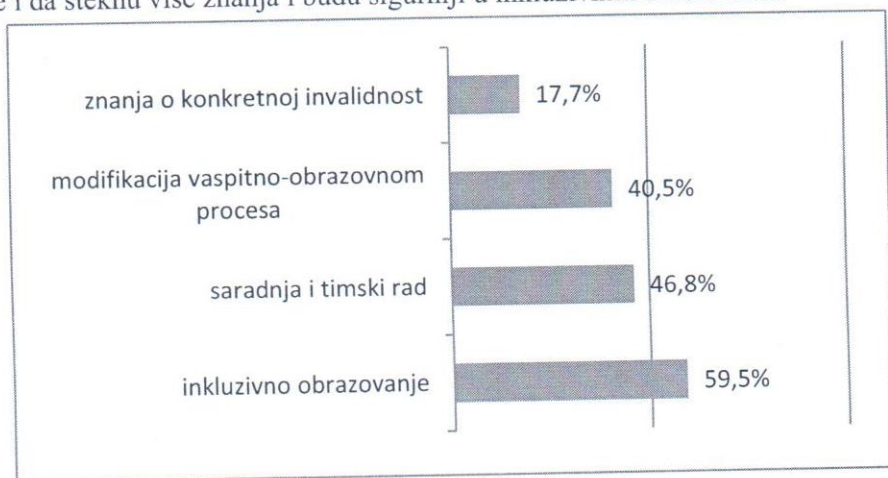
Odgovor	N	%
Da	23	29.1
Ne	14	17.7
Nedostatno	42	53.2
Ukupno:	79	100

29.1% vaspitačica su odgovorili da razumiju koncept inkluzivnog obrazovanja, 17.7% ne razumeju i 53.2% njih se izjasnilo da su njihova znanja nedovoljna. U stručnoj literaturi, navodi se da postoji značajan odnos između znanja edukatora i njihovih stavova prema inkluziji; stoga, povećanje znanja može dovesti do pozitivnih stavova. Na primjer, utvrđeno je da su edukatori koji su imali obuku o radu s djecom s teškoćama u razvoju imali pozitivnije stavove.

Tabela 4. Posećivali obuku za rad sa djecom s teškoćama u razvoju
Table 4. Attended training to work with children with disabilities

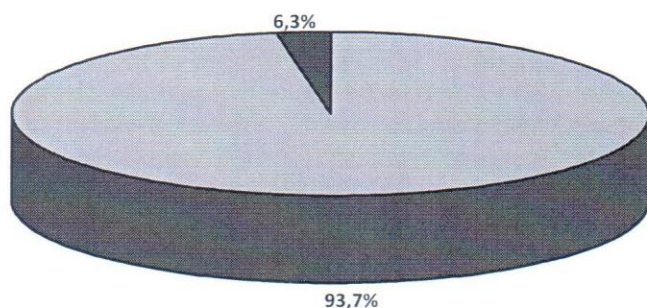
Odgovor	N	%
Da	10	12.7
Ne	69	87.3
Ukupno:	79	100

Samo 10 vaspitača ili 12.7% potvrdno su odgovorili da su prisustvovali nekoj obuci za rad sa djecom s teškoćama u razvoju. Međutim, 25% od njih ne žele i 75% nisu sigurni da li žele iduće godine da imaju inkluzivnu grupu. Znači, jednostavno pružanje informacija vaspitačicama nije dovoljno za rad s ovom djecom. Uzimajući u obzir ove nalaze, potrebno je vaspitačima ponuditi više obuke i/ili radionice, a s time i da steknu više znanja i budu sigurniji u inkluzivnim učionicama.



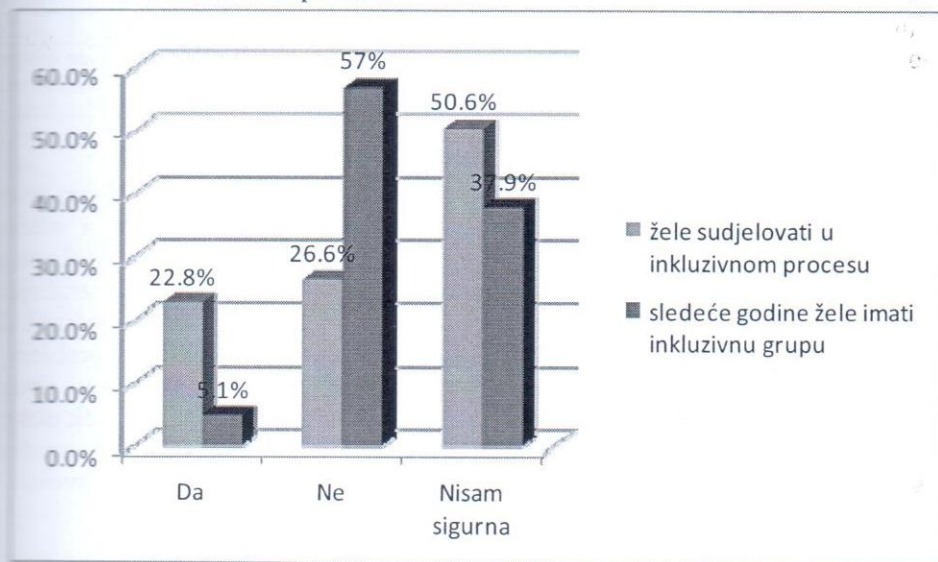
Slika 1. Edukacija o inkluzivnom obrazovanju
Picture 1. Education about inclusive education

Na pitanje: Imam potrebu za dodatnom edukacijom o inkluzivnom obrazovanju i želim dobiti informacije o sledećim oblastima, od ukupno 79 vaspitača, njih 59.5% (n=47) tražilo je opće informacije o inkluzivnom obrazovanju, 46,8% (n=37) za radne zadatke i funkcioniranje inkluzivnog tima, 40.5% (n=32) o modifikaciji nastavnog procesa. 17.7% (n=14) vaspitačica tražilo je informaciju za neku konkretnu invalidnost, npr. autizam i Down sindrom. Većina kurseva za opšto obrazovanje nastavnika sadrže osnovne informacije o djeci s teškoćama u razvoju;²⁴ međutim, kontinuirane obuke se mogu pokazati korisnije²⁵ za rešavanje specifičnih problema u inkluzivnoj praksi.



Slika 2. Potreba kontinuirane defektološke pomoći
 Picture 2. Continuing need of defectology support

Na slici 2 možemo vidjeti da 93.7% (n=74) vaspitača ima potrebu u vidu kontinuirane defektološke pomoći.



Slika 3. Participiranje u inkluzivnom procesu
 Picture 3. Participation in an inclusive process

Na slici 3. pokazan je sumarni prikaz dvaju pitanja s ciljem lakšeg uočavanja razlike koja postoji u odgovorima svih vaspitača. Naime, na pitanje žele li sudjelovati u inkluzivnom obrazovanju 22,8% (n=18) od svih vaspitačica izjasnilo se pozitivno, 26,6% (n=21) negativno, da bi na sledeću tvrdnju: Sledeće godine želio bih imati inkluzivnu grupu, samo 5,1% (n=4) izjasnilo se pozitivno, a negativan odgovor se povećao na 57% (n=45). Možemo zaključiti da vaspitači žele sudjelovati u inkluzivnom procesu, ali ne i da imaju inkluzivnu grupu.

Tabela 5. EAS upitnik
Table 5. EAS questionnaire

Adaptacija sredine	Teškoća u razvoju							
	Senzorna (oštećenja vida i sluha) i motorne s teškoće		ADHD		Problem u učenju		Socio-vaspitni problemi i poremećji ponašanja	
	SV	SD	SV	SD	SV	SD	SV	SD
1	2,75	0,6	2,52	0,9	2,19	1,0	2,17	0,95
2	2,77	0,42	2,64	0,69	2,26	1,0	2,33	0,98
3	2,89	0,31	2,58	0,85	2,45	0,88	2,52	0,99
4	2,69	0,57	2,66	0,75	2,61	0,75	2,65	0,59
5	2,88	0,31	2,74	0,50	2,61	0,59	2,67	0,53
6	2,91	0,27	2,82	0,45	2,65	0,59	2,71	0,51
7	2,91	0,27	3	0	2,94	0,22	2,97	0,17
8	2,91	0,36	2,8	0,4	2,61	0,55	2,71	0,57
9	2,77	0,59	2,74	0,61	2,58	0,7	2,7	0,62
10	2,86	0,35	2,88	0,32	2,8	0,57	2,82	0,38
Ukupno:	2,83	0,08	2,73	0,14	2,57	0,22	2,62	0,23

Legenda: 1. Povećanje budeta; 2. Smanjivanje broja dece u grupi; 3. Potreba od kvalifikovan asistent; 4. Adaptacija aktivnosti; 5. Intenzivni kontakt sa spoljašnjim medicinskim i edukativnim profesionalaca; 6. Konsultacija i podrška od stručnjaka; 7. Intenzivni kontakt sa roditeljima; 8. Adaptacija fizičke sredine; 9. Primena asistivne tehnologije; 10. Obuka personala

Na Tabeli 5. su prikazane adaptacije koje su potrebne za uključivanje četiri grupe djece s teškoćama u razvoju u redovne predškolske ustanove. Prema srednoj vrednosti odgovora na *EAS-u* mozemo vidjeti da najbitne adaptacije za djecu sa senzornim i motornim teškoćama su programske (konsultacija i podrška stručnjaka i intenzivni kontakt sa roditeljima) i arhitektonske (adaptacija fizičke sredine). Za ostale tri kategorije djece (ADHD, problem u učenju i socio-vaspitni problemi i poremećji ponašanja), prema odgovorima vaspitačica najvažnije su: obuka, konsultacija i podrška stručnjaka i intenzivni kontakt sa roditeljima. Visok ukupni rezultat srednje vrednosti ukazuje na intenzivniju potrebu za adaptacijom sredine, tako da djeca s teškoćama u razvoju mogu biti uključena i mogu učestvovati u inkluzivnoj grupi.

ZAKLJUČAK

Inkluzivno obrazovanje ima zvanično 16-godišnju istoriju u Makedoniji, i sva djeca s teškoćama u razvoju imaju pravo da posećuju redovne predškolske ustanove. U našem istraživanju, stavovi vaspitačica za inkluziju djece s teškoćama u razvoju su uglavnom negativne. Zabrinjava podatak da je 39.2% (n=31) vaspitačica u vrijeme istraživanja u svojoj grupi imalo djete s teškoćama u razvoju, a samo 5,1% (n=4) od svih vaspitačica sledeće godine žele imati inkluzivnu grupu. U istraživanju Dimitrova-Radojičić i Čičevska-Jovanova (2013), sprovedeno na ukupno 879 anketiranih nastavnika redovnih škola, 19,7% žele, 39,5% ne žele i 40,8% nisu sigurni da žele sledeće godine imati inkluzivni razred.²⁶ Mozemo konstatirati, na žalost, da vaspitačice imaju statistički negativnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju u poređenju sa nastavnicima ($X^2=13.9$; $df=2$; $p=.001$). Nastavnici i vaspitačice imaju isto poznavanje koncepta inkluzije ($X^2=5.6$; $df=2$; $p=.06$). 93.7% od vaspitačica i 78.1% nastavnika se izjasnili da imaju potrebu kontinuirane defektološke pomoći. Komparirajući rezultate u ova dva istraživanja možemo zaključiti da vaspitačice imaju statistički značajniju potrebu kontinuirane defektološke pomoći ($X^2=10.7$; $df=1$; $p=.001$). Prema Mešelić i sur. (2004) uključivanjem defektologa u edukativni proces osigurala bi se neizostavna stručna podrška i pomoć decama na području svladavanja edukativnih programa i socijalizacije, savjetodavna pomoć roditeljima i pomoć edukatorima u otklanjanju brojnih prepreka u inkluzivnom procesu.²⁷

LITERATURA

1. Armstrong D, Armstrong AC, Spandagou I. Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education* 2011; 15 (1): 29–39.
2. Graham LJ, Slee R. An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory* 2008; 40 (2): 247–60.
3. Beckett AE. 'Challenging disabling attitudes, building an inclusive society': Considering the role of education in encouraging non-disabled children to develop positive attitudes towards disabled people. *British Journal of Sociology of Education* 2009; 30 (3): 317–329.
4. Berlach RG, Chambers DJ. Interpreting inclusivity: an endeavour of great proportions. *International Journal of Inclusive Education* (2011); 15 (5): 529–539.
5. Čurčić S. Inclusion in PK-12: an international perspective. *International Journal of Inclusive Education* 2009; 13 (5): 517–538.
6. Fisher H. Progressing towards a model of intrinsic inclusion in a mainstream primary school: a SENCo's experience. *International Journal of Inclusive Education* 2012; 16 (12): 1273–1293.
7. Lalvani P. Privilege, compromise, or social justice: Teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society* 2013; 28 (1): 14–27.
8. De Boer A, Pijl S, Minnaert A. Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* 2011; 15 (3): 331–353.
9. McLeskey J, Waldron NL. Making differences ordinary in inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic* 2007; 42 (3): 162–168.

10. Komesaroff L, McLean M. Being there is not enough: Inclusion is both deaf and hearing. *Deafness and Education International* 2006; 8 (2); 88–100.
11. Booth T, Ainscow M. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd ed.). Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
12. Booth T, Ainscow M, Kingston D. *Index for inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education, 2006.
13. Cologon K. Recognising our shared humanity: human rights and inclusive education in Italy and Australia. *Italian Journal of Disability Studies* 2013; 1 (1): 151-169.
14. Humphrey N. Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning* 2008; 23 (1): 41–47.
15. Loreman T. A content-infused approach to pre-service teacher preparation for inclusive education. In: C Forlin. *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Abingdon, UK: Routledge, 2010.
16. Bruns AD, Mogharrabran CC. The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education* 2009; 21 (3): 229-241.
17. Hamre B. Preparing teachers for inclusive classrooms. *Journal of Teacher Education* 2004; 55: 154-163.
18. Martinez RS. Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development* 2003; 7: 473-494.
19. Batu S. Factors for the success of early childhood inclusion & related studies. *International Journal of Early Childhood Special Education* 2010; 2 (1): 57-71.
20. Jennings T. Addressing diversity in US teacher preparation programs: a survey of elementary and secondary programs' priorities and challenges from across the United States of America. *Teaching and Teacher Education* 2007; 23: 1258–1271.
21. Crane-Mitchel L, Hedge AV. Belief and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 2007; 28: 353-366.
22. Hastings RP, Oakford S. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. ERIC document number EJ670573, 2003.
23. Gal E, Schreur N, Engel-Yeger B. Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International journal of special education* 2010; 25 (2): 89-99.
24. Praisner CL. Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children* 2003; 69 (2): 135-146.
25. Leyser Y, Toppendorf K. Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education* 2001; 121 (4): 751-761.
26. Dimitrova-Radojichikj D, Chichevska-Jovanova C, The attitudes of primary school teachers on inclusive education in the Republic of Macedonia, *Croatian review of rehabilitation research* 2013; Vol. 49 (Supplement): 137-145.
27. Mešelić S, Mahmutagić A, Hadihasanović H. *Edukacija i socijalizacija učenika usporenog kognitivnog razvoja*. Tuzla: Univerzitet u Tuzli, Defektološki fakultet, 2004.