



## ОД ПРАКТИКА ЗА ПРАКТИКА

**СПОРЕДБА НА СТАВОВИТЕ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА ИНКЛУЗИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО БОСНА И ХЕРЦЕГОВИНА И ВО ЕВРОПСКАТА УНИЈА**

Алма ДИЗДАРЕВИЌ<sup>1</sup>  
Амила МУЈЕЗИНОВИЌ<sup>1</sup>  
Харис МЕМИШЕВИЌ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Универзитет во Тузла, Факултет за едукација и рехабилитација, Оддел за специјална едукација и рехабилитација, Босна и Херцеговина

<sup>2</sup>Универзитет во Сараево, Факултет за образовни науки, Оддел за едукација и рехабилитација, Босна и Херцеговина

Примено: 30.11.2016  
Прифатено: 12.01.2017

**Резиме**

Целта на ова истражување е да се споредат ставовите на наставниците од Босна и Херцеговина и на наставниците од земјите на Европската Унија (Австрија, Хрватска, Италија, Словенија и Германија) за инклузивното образование за учениците со посебни образовни потреби. Примерокот за ова истражување се состои од 110 наставници од Босна и Херцеговина и 110 наставници од ЕУ. Ставовите беа испитани со прашалник, кој е прилагоден според Индексот за инклузија. Крајниот протокол за интервју содржеше 20 прашања, кои имаа одлична внатрешна конзистентност, Кронбахова алфа од 0,98. За испитување на разликите во ставовите, беше изведен тестот хи-квадрат. Резултатите од ова истражување посочија на високопозитивни ставови за инклузивното образование кај наставниците од ЕУ и позитивни ставови кај наставниците од БиХ. Наставниците од ЕУ имаа поповолни ставови од наставниците во БиХ на 18 од 20 прашања.

Адреса за кореспонденција:

Алма ДИЗДАРЕВИЌ

Универзитет во Тузла, Факултет за едукација и рехабилитација, ул. Универзитетска 1,  
Тузла, Босна и Херцеговина  
Е-пошта: alma.dizdarevic@untz.ba

## FROM PRACTICE TO PRACTICE

**COMPARISON OF TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION IN BOSNIA AND HERZEGOVINA AND EUROPEAN UNION**

Alma DIZDAREVIC<sup>1</sup>  
Amila MUJEZINOVIC<sup>1</sup>  
Haris MEMISEVIC<sup>2</sup>

<sup>1</sup>University of Tuzla, Faculty of Education and Rehabilitation, Department of Special Education and Rehabilitation, Bosnia and Herzegovina

<sup>2</sup>University of Sarajevo, Faculty of educational sciences, Department of educational and rehabilitation, Bosnia and Herzegovina

Received: 30.11.2016  
Accepted: 12.01.2017  
Original article

**Abstract**

The goal of this study is to compare the attitudes of teachers from Bosnia and Herzegovina (BIH) and teachers from five European Union (EU) countries (Austria, Croatia, Italy, Slovenia and Germany) towards the inclusive education of students with special educational needs. The sample for this study is comprised of 110 teachers from Bosnia and Herzegovina and 110 teachers from EU. The attitudes were examined by using a questionnaire that was adapted from the Index for inclusion. The final interview protocol consisted 20 questions, which had an excellent internal consistency, Cronbach's alpha of 0.98. A Chi square test was performed to test the differences in attitudes. The results of this study indicated highly positive attitudes towards inclusive education of EU teachers and positive attitudes of BIH teachers. EU teachers had more favourable attitudes than teachers in BIH on 18 of 20 questionnaire items.

Corresponding address:

Alma DIZDAREVIC

University of Tuzla, Faculty of Education and Rehabilitation, st. Univerzitetska 1,  
Tuzla, Bosnia and Herzegovina  
E-mail: alma.dizdarevic@untz.ba



Овие сознанија беа разгледувани во контекст на претходните истражувања во БиХ и интернационалните истражувања. Трудот завршува со дискусија за предизвиците и можностите за подобрување на инклузивното образование во БиХ.

**Клучни зборови:** инклузивно образование, посебни образовни потреби, ставови, наставници

## Вовед

Инклузивното образование е образовен императив ширум светот и поставено е како важна цел на образовните реформи во многу земји. Инклузивното образование како идеја е промовирано во Изјавата и Акциската рамка од Саламанка и се однесува на формата на школување која би требало да обезбеди поддршка на децата со посебни образовни потреби (ПОП) вклучени во редовните училишта за да овозможи ефикасно образование (1). Овој тренд за инклузивно образование е поддржан од голем број меѓународни законски документи, а најпечатлива е Конвенцијата за права на лицата со попреченост на Обединетите нации (2). Во членот 24 од Конвенцијата, експлицитно се бара од земјите да обезбедат инклузивен образовен систем на сите нивоа, ама сепак постојат огромни тешкотии во обезбедувањето инклузивно образование во многу земји. Во многу земји, учениците со ПОП сè уште се едуцираат во посебни училишта, а сè повеќе и повеќе училишта се одсвиваат на предизвикот за едукација на ученици со посебни потреби колку што е можно повеќе во рамките на редовните одделенија (3).

Идеолошки, интеграцијата и редовното образование се заменети со движењето за инклузија (4), додека интеграцијата повеќе или помалку се заснова на идејата дека детето треба да е подготвено за да биде вклучено во редовно одделение, инклузијата врши притисок за правата на детето да учи во група од свои врсници, а училиштето треба да биде подготвено за сите со и без попреченост. Сепак, двата концепта се употребуваат често наизменично во дискусиите за образование на ученици со ПОП во редовно одделение.

These findings were discussed in the light of previous BIH and international researches. The paper ends with a discussion for the challenges and possibilities for improvement of the inclusive education in BIH.

**Keywords:** Inclusive Education, Special Educational Needs, Attitudes, Teachers

## Introduction

Inclusive education is the educational imperative worldwide and has been set as an important target of educational reforms in many countries. Inclusive education as an idea was launched in the Salamanca Statement and Framework for Action and refers to a form of schooling in which the support required by a child with special educational needs (SEN) is brought into the mainstream classroom in order to ensure effective education (1). This trend towards inclusive education is supported by a number of international legal documents, most notably by the United Nations Convention on the Rights of People with Disabilities (2). Article 24 of the Convention explicitly requires from the states to ensure inclusive education system at all levels, but there are still enormous difficulties in the provision of inclusive education among many countries. In many countries, students with SEN are still being educated in separate schools, and more and more schools are accepting the challenge of teaching students with special needs as much as possible within the regular classroom context (3).

Ideologically, integration and mainstreaming has been replaced by the inclusion movement (4), while integration was more or less based on the idea that the child needs to be ready for being placed in a regular classroom, the inclusion puts pressure on the children's right to be educated among a peer group and the school needs to be ready to serve everyone with or without disabilities. However, both of these concepts are often used interchangeably when discussing the education of pupils with



Инклузијата во ЕУ стана редовна практика и постојат докази за успешноста на различни инклузивни практики (5). На наставниците се гледа како на клучни чинители за имплементирање на инклузивното образование. Затоа се смета дека позитивните ставови имаат значајна улога за успешно имплементирање на образовните промени (6). Во повеќето од истражувањата спроведени во земјите на ЕУ заклучокот е дека наставниците имаат позитивни ставови за инклузија на учениците со посебни образовни потреби во редовните училишта (7,8) и дека поседуваат знаење и стратегии за ефикасно подучување на сите деца (9). Сугерираат дека стручните лица за образование треба да престанат да се фокусираат само на дефицитот и да се префрлат на можностите и способностите, на идентификација и искористување на јаките страни на поединецот, охрабрувајќи ги факторите што можат да доведат до успешен живот и кариера. Во БиХ, исто така, забележани се малку позитивни ставови на наставниците за инклузијата (10). Спротивно на тоа, поскорешните прегледи на 26 студии (6) покажуваат дека мнозинството наставници одржуваат неутрални или негативни ставови за инклузијата на ученици со посебни потреби во редовното основно образование, каде што се известува дека обуката, искуството со инклузивно образование и видот попреченост на учениците се поврзани со ставовите на наставниците.

Затоа, целта на оваа студија беше да се споредат ставовите на наставниците од Босна и Херцеговина (БиХ) и на наставниците од Европска Унија (ЕУ), при што сакавме да дознаеме дали овие културни разлики имаат влијание на прифаќањето на инклузивното образование меѓу наставниците. Но пред да го опишаме истражувањето, прво накратко ќе кажеме за моменталната ситуација во однос на инклузивното образование во БиХ и во земјите на ЕУ.

#### *БиХ контекст*

Инклузивното образование е главна тема во образовните реформи веќе 15 години во БиХ и најчесто не е разбрано од учесниците во ова подрачје. Слободно можеме да кажеме дека инклузивното образование во

SEN in a regular classroom.

Inclusion in the EU has become a regular practice and there is evidence that different inclusive practices are successful (5). Teachers are seen as key persons for implementation of inclusive education. Positive attitudes are therefore considered to play a significant role in successful implementation of this educational change (6). Much of the research conducted in EU countries found that teachers hold positive attitudes towards inclusion of students with special educational needs in regular schools (7, 8) and they possess the knowledge and strategies for effective teaching of all children (9). They suggest that education experts should stop focusing only on deficits and shift to the possibilities and the abilities, identification and utilisation of the individual's strengths, encouraging the factors that can lead to a successful life and career. Slightly positive attitudes of teachers towards inclusion are also noted in BIH (10). In contrast, more recent reviews of 26 studies (6) show that the majority of teachers hold neutral or negative attitudes towards the inclusion of students with special needs in regular primary education, where training, experience with inclusive education, and pupils' types of disability were reported to be related to teachers' attitudes.

Thus, the aim of this study is to compare the attitudes of teachers from Bosnia and Herzegovina (BIH) and teachers from European Union (EU), where we wanted to find out whether these cultural differences have an impact on accepting inclusive education between teachers. But prior to describing the study, we are going to briefly state the current situation regarding inclusive education in BIH and EU countries first.

#### *BIH context*

Inclusive education has been the main topic of educational reform for the last 15 years in BIH and it is often misunderstood by the stakeholders in this field. It is safe to say that the inclusive education in BIH is still at its



БиХ е онаму каде што беше и на почетокот, и покрај тоа што е легално поддржано од 2004 година. Сегашниот систем на образование за деца со посебни потреби во БиХ е организиран во три основни форми: образование во посебни училишта, посебни одделенија во редовните училишта и во редовни (инклузивни) училишта. Децата со посебни образовни потреби посетуваат посебни училишта или редовни училишта во коишто се упатуваат по препорака на Комисијата за класификација, којашто ги проценува степенот и видот на попреченост. Главна задача на Комисијата за класификација е да го утврди нивото на попреченост. Важно е да се спомене дека препораката на Комисијата во однос на образованието на детето со попреченост не е задолжителна и дека родителите одлучуваат кое училиште ќе го посетува нивното дете. Во БиХ не постои унифициран мониторинг на инклузивното образование и на податоците за децата со посебни образовни потреби, но сепак постојат некои достапни податоци во рамките на интернационалните проекти и од претходните истражувања. Во Федерација Босна и Херцеговина, 4144 ученици од основните училишта беа забележани како ученици со посебни образовни потреби (11). Во Република Српска, 945 ученика од основните училишта беа забележани како ученици со посебни образовни потреби со бараната документација, ама само со 61,69 % од нив се работи по индивидуален образовен план (ИОП), а повеќе од 1698 ученици се со посебни образовни потреби без бараната документација, а за 85,22 % нема ИОП (12). Сега, сè повеќе и повеќе родители се одлучуваат за инклузивно образование, иако се свесни за пречките во редовните училишта. Редовниот систем на образование трпи од низа субјективни, објективни и организациски недостатоци, а голем дел од училиштата во БиХ не се подготвени за новата улога во инклузивното образование. Некои од овие пречки се посочени во претходни истражувања и се однесуваат на прашања како што се бројот на ученици во одделение, поддршката од дефектолог, поддршката од училишната управа и пристапот до асистивна техноло-

beginnings despite the fact that it is being legally supported since 2004. The current system of education for children with special educational needs in BiH is organized in three basic forms: education in special schools, special classes in regular schools and in regular (inclusive) schools. Children with special educational needs attend special education schools or regular elementary schools, to which they are referred by recommendation of the Commission for classification which assesses the degree and type of disability. The main task of Commission for classification is to determine the level of disability. It is important to note that the recommendation of the Commission regarding education of a child with disability is not mandatory and the parents make the decision which school their child will attend. Unified monitoring of inclusive education and data of children with special education needs does not exist in BiH, but there are some available data within international projects and previous researches. In the Federation of Bosnia and Herzegovina 4,144 students in elementary schools were classified as students with special education needs (11). In the Republic of Srpska 945 students in primary schools were classified as students with special educational needs with the required documentation, but only 61.69% of them are being educated by individual educational program (IEP) and there are more than 1,698 students with special education needs without the required documentation and 85,22% of them have not IEP (12). Nowadays, more and more parents opt for the inclusive education although they are aware of the obstacles in the regular schools. The regular system of education suffers from a range of subjective, objective and organizational shortcomings and the majority of BiH schools are unprepared for the new role in inclusive education. Some of these obstacles have been pointed out in earlier research and refer to issues such as the number of students in the class, support from special education teachers, support of the school management and access to





гија (13). Сè уште не постојат точни податоци колкав процент ученици со посебни образовни потреби посетуваат посебни училишта, а колкумина се вклучени во редовните училишта. Сепак, според Извештајот за прогрес во БиХ, постои мал прогрес во областа на образованието и потребни се значајни напори со цел да се подобри сегашниот систем. Причини за недостаток на прогрес се фрагментарниот систем на одговорности на кантонско ниво и нивото на ентитети кои работат засебно и некоординирано.

#### *ЕУ контекст*

Имплементирањето на инклузивното образование е висок приоритет на агендата на повеќето земји членки. Во изминатите 30 години, Австрија направи значаен напор во опфатот на инклузивното образование, така што инклузијата навистина беше постепен процес (14). Сега, изборот меѓу инклузивно образование во редовно училиште и образование во посебно училиште главно зависи од одлуката на родителите (15). Степенот на инклузија значително варира во деветте сојузни држави во Австрија, со просечна стапка на инклузија од 60% (17).

Од 1980 е започнато со инклузија на деца со посебни потреби во редовните училишта, во 2008 година Хрватска ги имплементираше образовните реформи и ги усвои Националниот рамковен курикулум и Државните образовни стандарди (18) коишто ја подобрија училишната практика што сега е усогласена со Европските стандарди. Направени се големи напори да се обезбеди соодветно образование за учениците со посебни потреби во редовните училишта преку постепено воведување мобилни професионални тимови и помошници на наставниците (19). Сепак, некои автори посочуваат дека сè уште постојат спротивни ставови за инклузијата (20).

Италијанскиот модел на инклузивно образование е единствен и повеќе од 40 години претставува еден од најпрогресивните политики и иновативни практики во образованието во Европа (21). Овој модел цели на тоа дека сите ученици со попреченост тре-

assive technologies (13). There are still no exact data as to what percentage of students with special education needs attends special education schools and how many of them are enrolled in the regular schools. However, the Progress Report of BiH stated that there was little progress in the field of education and significant efforts are needed in order to improve the current system. Reasons for lack of progress are the fragmented system of responsibilities to cantonal level and level of entities which are working separately and uncoordinated.

#### *ЕУ контекст*

Implementing inclusive education is high priority on the agenda of most Member States. Over the past 30 years, Austria made a significant effort in embracing inclusive education, so the transition to inclusion was actually a gradual process (14). Currently, the choice between inclusive education in a regular school and education in a special school mainly depends on the parents' decision (15). Inclusion rates varies considerably between the nine federal states of Austria (16), with average inclusion rate of 60% (17).

The inclusion of children with special needs in regular schools begun in 1980, in 2008, Croatia implemented educational reforms and adopted The National Curriculum Framework and the State educational standards (18) which improved school practice that is now aligned with European standards. Great effort has been made to provide adequate education for students with special needs in regular schools through progressive introduction of mobile professional teams and teaching assistants (19). But, some authors indicate that there are still opposed attitudes towards inclusion (20).

Italian model of inclusive education is unique and presents one of the most progressive policy and innovative practice in education in Europe for over 40 years (21). This model proposes that all students with



ба да бидат вклучени во редовните одделенија. Денес, во Италија, околу 98 % од учениците со посебни образовни потреби го поминуваат целиот ден или поголемиот дел (најмалку 80 %) од денот во училиниците за општо образование (22). Иако италијанското начело „*integrazione scolastica*“ се чини дека креира идеален контекст за развој на инклузивни училишта, други автори покажуваат дека наставниците и учениците со посебни образовни потреби во редовните училишта сè уште имаат тешкотии во училиницата и сè уште постојат проблеми околу дефинирањето, разбирањето и интерпретирањето на концептот инклузивно образование (23).

Во Словенија, концептот на инклузија е формално признаен со усвојување на Актот за поставеноста на децата со посебни потреби од 2000 година. И таму сè уште некои ученици со посебни потреби се едуцираат во посебни училишта или институции, додека други посетуваат редовни училишта, а исто така, многу тешко е да се добие објективна статистика за учениците со посебни потреби што посетуваат редовни училишта (24). Неодамнешните истражувања посочија на некои пречки во образовната инклузија, како што се неопходната опрема, пристап до различни образовни програми и форми на помош близу до домот на детето или соодветна мрежа меѓу градинките, училиштата и другите институции (25).

Националната правна рамка, како Основното право (*Grundgesetz*), Општествениот код (*Sozialgesetzbuch*) и 16-те закони за образование во Германија се законски обврзувачки документи што го поддржуваат инклузивното образование (26). Германија е високоразвиена европска социјална држава со напреден образовен систем којшто вклучува исклучително сегрегирани сектор за посебно образование (27). Системот на посебните училишта во Германија има долга историја, а сегрегацијата е заснована на интелектуалните можности поврзана со училишните наставни програми, на образовен систем ориентиран кон хомогеност, со тежок ефект на социјалната сегрегација на маргинализираните групи во германското

disabilities should be included in regular classes. Today in Italy about 98% of students with special educational needs spend all or most (at least 80%) of their day inside the general education classrooms (22). Although the Italian policy of “*integrazione scolastica*” appears to create the ideal context for the development of inclusive schools, other authors show that teachers and students with special educational needs in regular school are still experiencing difficulties in classrooms and the issues of defining, understanding and interpreting concept of inclusive education are still present (23).

In Slovenia, the concept of inclusion is formally recognized with the adoption of the Placement of Children with Special Needs Act in 2000. There are still some students with special needs who are educated in special schools or institutions, while others attend regular schools. Also, it is very difficult to obtain objective statistics of people with special needs attending regular schools (24). Recent research has pointed to some of the obstacles of educational inclusion such as necessary equipment, access to a variety of educational programs and forms of assistance close to the homes of the children, or adequate networking among the kindergartens, schools, and other institutions (25).

Legal national framework such as the Basic Law (*Grundgesetz*), the Social Code (*Sozialgesetzbuch*) and 16 Laws of Education in Germany are legally binding documents which support inclusive education (26). Germany is highly developed European welfare state with an advanced educational system that includes an exceptionally segregated special education sector (27). The special schools system in Germany has a long history and the segregation is based on the intellectual outcome related to the school curriculum, on the homogeneity-oriented educational system, with a severe effect on the social segregation of marginalized groups of the

општество (28). Само неколку покраини имаат продолжена образовна интеграција на ученици со попреченост на повеќе од 50 % во редовните или општите училишта. Некои метаанализи и претходни истражувања укажуваат дека ставовите на наставниците за инклузијата се негативни и најчесто скептични околу имплементацијата во една училишница (6, 29).

Целта на оваа студија беше да се споредат ставовите на наставниците од БиХ и на наставниците од ЕУ (Австрија, Хрватска, Италија, Словенија, Германија) за инклузивното образование. Претпоставуваме дека се можни одредени разлики во ставовите како резултат на политиките и практиките во земјите во коишто инклузивното образование има подолга традиција отколку во БиХ.

## **Методологија**

### **Учесници**

Учесници во ова истражување беа 110 наставници од основните училишта во БиХ и 110 наставници од основните училишта од пет земји на ЕУ: Австрија (25 наставници), Хрватска (24 наставници), Италија (19 наставници), Словенија (30 наставници) и Германија (12 наставници). Во однос на полот, 95 (85,5 %) беа женски од БиХ и 95 (86,4 %) женски во примерокот од ЕУ. Просечната возраст на наставниците од БиХ беше 36,4 години (работно искуство 15,6 %), а наставниците од ЕУ беа со просечна возраст од 43,4 години (работно искуство 17,5 години). Примерокот беше соодветен и составен во 2014 година во рамките на проектот „ЕТХОС - етичкото образование во предосновното и основното училиште за одржлива иднина и иден дијалог“, финансиран од ЕУ и ЕАЦЕА. Прашалникот беше преведен од англиски на германски, италијански, босански и словенечки за да им биде достапен на наставниците во сите земји учеснички.

### **Инструменти и процедура**

Податоците беа прибрани од прашалникот адаптиран според Индексот на инклузија (27, 31). Се добија квантитативни податоци

German society (28). Only a few Bundesländer have extensive educational integration of pupils with disabilities with more than 50% in mainstreaming or general schools. Some meta-analysis and previous researches point out that the attitudes of teachers towards inclusion are negative and more likely sceptical about its implementation in a classroom (6, 29).

The goal of this study is to compare the attitudes of teachers from BiH and teachers from EU (Austria, Croatia, Italy, Slovenia and Germany) towards inclusive education. We assumed that there might be some differences in attitudes due to policies and practices in the countries where inclusive education has longer tradition than in BiH.

## **Methods**

### **Participants**

The participants in this study were 110 primary school teachers from BiH and 110 primary school teachers from five EU countries: Austria (25 teachers), Croatia (24 teachers), Italy (19 teachers), Slovenia (30 teachers) and Germany (12 teachers). Relating to gender, there were 94 (85.5%) female teachers from BiH and 95 (86.4%) female teachers from EU. The mean age of BiH teachers was 36.4 years (professional experience 15.6 years), and EU teachers had a mean age of 43.4 years (professional experience 17.5 years). The sample was convenient (30) and was drawn in 2014 within the international project “ETHOS-ethical education in pre-primary and primary school for sustainable and dialogic future” financed by the EU and EACEA. The questionnaire was translated from English into German, Italian, Croatian, Bosnian and Slovenian so as to be accessible to the teachers in all of the participating countries.

### **Instruments and procedure**

Data were collected using a questionnaire that was adapted according to the Index for inclusion (27, 31). Quantitative data about



за ставовите на наставниците за инклузивното образование. Наставниците требаше да одговорат на секоја изјава со Ликер-товата скала од 1 („децидно не се согласувам“) до 3 („децидно се согласувам“) и „потребни ми се повеќе информации“ со 0 поени. Одговорите 2 („се согласувам“) и 3 („децидно се согласувам“) беа споени во една категорија за целите на анализата. Протоколот за крајното интервјуирање се состоеше од 20 прашања, кои имаа одлична меѓусебна поврзаност, Кронбахова алфа од 0,98. Прашалникот го пополнуваа наставници од Босна и Херцеговина, Австрија, Хрватска, Италија, Словенија и Германија. Секој од шесте партнери: Association Petit Philosophy (Хрватска), Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz (Австрија), Friedrich-Alexander-Universität (Германија), Research centre Amitie (Италија), University of Ljubljana (Словенија) and Inova4t (БиХ) ги контактираа основните образовни институции во нивните земји за да се добие примерок од учесниците. Вкупно беа дистрибуирани 300 прашалници, а 220 прашалници беа анализирани, додека останатите не беа земени предвид поради некомплетни податоци.

#### *Статистичка анализа*

Податоците беа дескриптивно презентирани преку процентот од одговорите за сите тврдења. За испитување на разликите во ставовите меѓу наставниците од БиХ и ЕУ, изведовме 20 засебни тестови со хи-квадрат. За сите тестови се користеше ниво на алфа од 0,05. Сите податоци беа анализирани со компјутерската програма SPSS v.13 за Windows.

#### **Резултати**

Резултатите од претходното истражување за ставовите за инклузија на ученици со посебни образовни програми се главно позитивни, но даваат нејасна слика: од неутрални до негативни или дури контрадикторни (32). Ова меѓународно испитување ги препозна разликите на ставовите на наставниците во БиХ и во ЕУ, ги одвои, ги објасни и обезбеди преглед. Фреквенцијата на одговорите, заедно со тестот хи-квадрат се презентирани во табела 1.

teachers' attitudes towards inclusive education were obtained. Teachers were asked to respond to each statement by using a Likert type scale from 1 (strongly disagree) to 3 (strongly agree) and "Need more information" with 0 point. The answers 2 (agree) and 3 (strongly agree) were merged in a single category for the purposes of the analysis. The final interview protocol consisted 20 questions, which had an excellent internal consistency, Cronbach's alpha of 0.98. The questionnaire was filled by teachers in Bosnia and Herzegovina, Austria, Croatia, Italy, Slovenia and Germany. Each of the six partners: Association Petit Philosophy (Croatia), Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz (Austria), Friedrich-Alexander-Universität (Germany), Research centre Amitie (Italy), University of Ljubljana (Slovenia) and Inova4t (BIH) contacted the primary educational institutions in their respective countries to obtain the sample of respondents. 300 questionnaires were distributed in total, and 220 questionnaires were included in the study, while the rest of the questionnaires were excluded because of incomplete data.

#### *Statistical analysis*

Data were presented descriptively through the percentages of answers for all items. For testing differences in attitudes between BIH and EU teachers, we have performed 20 individual Chi square tests. An alpha level of 0.05 was used for all tests. All data were analysed with the computer program SPSS v.13 for Windows.

#### **Results**

The results of the previous research about attitudes towards the inclusion of students with special education needs are mainly positive, but show an unclear picture: from neutral to negative or even contradictory (32). This international examination recognized the differences between teacher's attitudes in BIH and EU, distinguished them, explained them and provided a review. The frequencies of answers, along with Chi square tests are presented in table 1.





Табела 1. Одговори на наставниците од БиХ и ЕУ на прашалникот за ставовите за инклузија

Table 1. Survey responses of BiH and EU teachers on Attitudes towards inclusion questionnaire

Варијабли / Variables	Регион / Region	Се согласувам / Agree		Не се согласувам / Disagree		Потребни ми се повеќе информации / Need more information		X <sup>2</sup> (2)	p
		N	%	N	%	N	%		
1. Секој треба да се чувствува добредојден / Everyone is made to feel welcome.	BiH EU	87 106	79.1 96.4	23 2	20.9 1.8	0 2	0.0 1.8	21.4	0.001
2. Учениците си помагаат едни со други / Students help each other.	BiH EU	91 107	82.7 97.3	19 2	17.3 1.8	0 1	0.0 0.9	16.0	0.001
3. Кадарот соработува меѓу себе / Staff collaborate with each other.	BiH EU	97 109	88.2 99.1	13 1	11.8 0.9	0 0	0.0 0.0	10.9	0.001
4. Кадарот и учениците се однесуваат со почит едни кон други / Staff and students treat one another with respect.	BiH EU	71 110	64.5 100.0	20 0	18.2 0.0	19 0	17.3 0.0	47.4	0.000
5. Постои партнерство меѓу кадарот и родителите/наставниците / There is a partnership between staff and parents/carers.	BiH EU	62 104	56.4 94.5	36 3	32.7 2.7	12 3	10.9 2.7	43.9	0.000
6. Кадарот и управата добро работат заедно / Staff and governors work well together.	BiH EU	70 99	63.6 90.0	27 10	24.5 9.1	13 1	11.8 0.9	23.0	0.001
7. Сите локални заедници се вклучени во училиштето / All local communities are involved in school.	BiH EU	82 99	74.5 90.0	18 11	16.4 10.0	10 0	9.1 0.0	13.2	0.001
8. Постојат големи очекувања за сите ученици / There are high expectations for all students.	BiH EU	90 97	81.8 88.2	15 11	13.6 10.0	5 2	4.5 1.8	2.1	0.339
9. Кадарот и управата, учениците и родителите/старателите споделуваат иста филозофија за инклузијата / Staff and governors, students and parents/carers share a philosophy of inclusion.	BiH EU	91 101	82.7 91.8	13 8	11.8 7.3	6 6	5.5 0.9	5.2	0.071
10. Учениците подеднакво се вреднуваат / Students are equally valued.	BiH EU	95 108	86.4 98.2	15 2	13.6 1.8	0 0	0.0 0.0	10.7	0.001
11. Кадарот и учениците се однесуваат еден кон друг како хумани суштества, како и како иматели на „улога“ / Staff and students treat one another as human beings as well as occupants of a 'role'.	BiH EU	90 110	81.8 100.0	15 0	13.6 0.0	5 0	4.5 0.0	22.0	0.001
12. Кадарот бара отстранување на бариерите за учење и учество во сите аспекти на училиштето / Staff seek to remove barriers to learning and participation in all aspects of the school.	BiH EU	91 108	82.7 98.2	13 2	11.8 1.8	6 0	5.5 0.0	15.5	0.001
13. Училиштето тежнее кон минимизирање на сите форми на дискриминација / The school strives to minimize all forms of discrimination.	BiH EU	95 107	86.4 97.3	15 3	13.6 2.7	0 0	0.0 0.0	8.7	0.003
14. На новиот наставен кадар му се помага да се вклопи во училиштето / All new staff are helped to settle into the school.	BiH EU	89 106	80.9 96.4	21 4	19.1 3.6	0 0	0.0 0.0	13.0	0.001



15. Училиштата овозможуваат физички пристап во зградата за сите луѓе / The school makes its buildings physically accessible to all people.	BIH EU	85 108	77.3 98.2	25 2	22.7 1.8	0 0	0.0 0.0	22.3	0.001
16. На сите нови ученици им се помага да се вклопат во училиштето / All new students are helped to settle into the school.	BIH EU	93 110	84.5 100.0	17 0	15.5 0.0	0 0	0.0 0.0	18.4	0.001
17. Активностите за развој на кадарот му помагаат на кадарот да одговори на различностите на учениците / Staff development activities help staff to respond to student diversity.	BIH EU	88 109	80.0 99.1	10 1	9.1 0.9	12 0	10.9 0.0	21.6	0.001
18. Политиките за посебни образовни потреби се инклузивни политики / Special educational needs policies are inclusion policies.	BIH EU	68 104	61.8 94.5	27 6	24.5 5.	15 0	13.6 0.0	35.8	0.001
19. Намелен е притисокот за дисциплински исклучувања / Pressures for disciplinary exclusion are decreased.	BIH EU	68 108	61.8 98.2	22 2	20.0 1.8	20 0	18.2 0.0	45.7	0.001
20. Заплашувањето е минимизирано / Bullying is minimized.	BIH EU	73 105	66.4 95.5	27 5	24.5 4.5	10 0	9.1 0.0	30.8	0.001

### Анализа на варијаблите

Тврдењата во овој прашалник може да се анализираат низ четири фактори. Овие фактори ги вклучуваат ставовите за инклузивната филозофија; соработка и партнерство; политики, исклучувања, заплашување и прифаќање нови ученици / кадар и отстранување на бариерите.

Првиот фактор се однесува на ставовите на наставниците за инклузивната филозофија. Се состои од следниве тврдења на прашалникот: 1. Секој треба да се чувствува добро дојден, 2. Учениците си помагаат еден со друг, 9. Кадарот и управата, учениците и родителите / старателите ја споделуваат филозофијата за инклузија и 13. Училиштето тежнее да ги минимализира сите форми на дискриминација. На сите овие тврдења, освен на тврдењето 9, наставниците од ЕУ имаа статистички значајни поповолни ставови од наставниците во Босна и Херцеговина ( $p < 0,01$ ). На тврдењето 9 имаше тенденција за поповолни ставови на наставниците од ЕУ, ама оваа разлика не беше статистички значајна ( $p = 0,071$ ).

Вториот фактор се однесува на ставовите за соработката и партнерството. Се состои од следниве тврдења на прашалникот: 3. Кадарот соработува меѓу себе, 4. Кадарот и учениците се однесуваат со почит едни кон други, 5. Постои партнерство меѓу кадарот и родителите / старателите, 7. Сите локални за-

### Variables analysis

Items in this questionnaire could be analysed through four factors. These factors include attitudes towards inclusive philosophy; collaboration and partnership; policies, exclusion, bullying and acceptance of new students/staff and barriers removal.

The first factor refers to teacher's attitudes towards inclusive philosophy. It is consisted of the following questionnaire items: 1. Everyone is made to feel welcome, 2. Students help each other, 9. Staff and management, students and parents/carers share a philosophy of inclusion and 13. The school strives to minimize all forms of discrimination. To all these items, except on the item 9, teachers from EU had statistically significant more favourable attitudes than teachers in Bosnia and Herzegovina ( $p < 0.01$ ). On item 9, there was tendency for more favourable attitudes of teachers from EU but this difference was not statistically significant ( $p = 0.071$ ).

The second factor is addressed to attitudes towards collaboration and partnership. It is consisted of the following questionnaire items: 3. Staff collaborate with each other, 4. Staff and students treat each other with respect, 5. There is partnership between staff and parents/carers, 7. All local communities are involved in school and 6. Staff and



едници се вклучени во училиштето и 6. Кадарот и управата добро работат заедно. На сите овие тврдења, наставниците од ЕУ покажаа статистички значајни поповолни ставови од наставниците од Босна и Херцеговина ( $p < 0,01$ ). Варијаблата со највисок процент на позитивни ставови кај примерокот од ЕУ беше тврдењето „Кадарот и учениците се однесуваат со почит едни кон други“, со целосно согласување од наставниците од ЕУ. Третиот фактор дава можност за испитување на ставовите за политиките, исклучувањата и заплашувањето. Составен е од следниве тврдења на прашалникот: 8. Има големи очекувања од сите ученици, 10. Учениците подеднакво се вреднуваат, 11. Кадарот и наставниците се однесуваат едни кон други како човечки суштества, како и како иматели на „улога“, 18. Политиките за посебните образовни потреби се инклузивни политики, 19. Намалени се притисоците за дисциплински исклучувања, 20. Заплашувањето е минимализирано. На сите овие тврдења, освен на осмото, наставниците од ЕУ имаа статистички значајни поповолни ставови од наставниците од Босна и Херцеговина ( $p < 0,01$ ). Наставниците од ЕУ во целост се согласуваат со тврдењето „Кадарот и наставниците се однесуваат едни кон други како човечки суштества, како и како иматели на „улога““. Тврдењето на коешто нема статистички значајна разлика меѓу наставниците од ЕУ и БиХ е: „Има големи очекувања од сите ученици“.

На крајот, четвртиот фактор се однесува на прифаќањето нови ученици / кадар и отстранување на бариерите. Се состои од следниве тврдења на прашалникот: 12. Кадарот бара да се отстранат бариерите за учење и учество во сите аспекти на училиштето, 14. Се обезбедува помош за новиот кадар да се вклопи во училиштето, 15. Училиштето овозможува физички пристап во зградата за сите луѓе, 16. На сите нови ученици им се помага да се вклопат во училиштето, 17. Активностите за развој на кадарот му помагаат на кадарот да одговори на различните потреби на учениците. На сите овие тврдења, освен на осмото, наставниците од ЕУ имаа статистички значајни поповолни ставови од наставниците од Босна и Херцеговина ( $p < 0,01$ ). Наставниците од ЕУ во целост се согласуваат со тврдењето: „На сите нови ученици им се помага да се вклопат во училиштето“.

management work well together. On all these items teachers from EU had statistically significant more favourable attitudes than teachers in Bosnia and Herzegovina ( $p < 0.01$ ). The variable with highest percent of positive attitudes in EU sample was for the item “Staff and students treat one another with respect” with complete agreement of EU teachers.

The third factor gives an opportunity to examine the attitudes towards policies, exclusion and bullying. It is consisted of the following questionnaire items: 8. There are high expectations for all students, 10. Students are equally valued, 11. Staff and students treat each other as human beings as well as occupants of a „role“, 18. Special educational needs policies are inclusion policies, 19. Pressures for disciplinary exclusion are decreased, 20. Bullying is minimized. On all these items, except on item 8, teachers from EU had statistically significant more favourable attitudes than teachers in Bosnia and Herzegovina ( $p < 0.01$ ). The EU teachers completely agreed with the item: Staff and students treat each other as human beings as well as occupants of a „role“. The item for which the difference between the EU and BIH teachers was not statistically significant is: There are high expectations for all students.

Finally, the fourth factor refers to attitudes towards acceptance of new students/staff and barriers removal. It is consisted of the following questionnaire items: 12. Staff seek to remove barriers for learning and participation in all aspects of the school, 14. All new staff are helped to settle into school, 15. “The school enables physical access in the building to all people, 16. All new students are helped to settle into the school, 17. Staff development activities help staff to respond to student diversity. On all these items, teachers from EU had statistically significant more favourable attitudes than teachers in Bosnia and Herzegovina ( $p < 0.01$ ). The EU teachers completely agreed with the item All new students are helped to settle into the school.



## Дискусија

Целта на ова истражување беше да се споредат ставовите на наставниците од БиХ и од ЕУ за инклузивното образование. Иако двете групи тежнеат кон позитивни ставови за инклузијата, повеќе наставници од ЕУ имаа поповолни ставови во споредба со наставниците од БиХ.

Заклучоците од ова истражување се слични на резултатите од другите истражувања спроведени во Австрија, коишто посочуваат дека ставовите на наставниците за инклузија на учениците со попреченост, се позитивни, а исто така и подобрени со текот на времето (33). Неодамнешно кроскултурно истражување за идните ставови на наставниците за повеќекратните аспекти на различноста откри дека вкупните ставови за луѓето што се разликуваат од нив се „предоминантно прифатливи“ во однос на попреченоста, полот и посебните таленти, со над 80 % позитивни ставови на наставниците учесници (34). Во Хрватска се испитувани ставовите на наставниците од основното и средното образование за инклузија на ученици со ПОП, и заклучено е дека генерално двете групи имаат позитивни ставови за инклузијата; сепак наставниците од средните училишта покажале поголема волја да работат со ученици со ПОП; тие се посвесни за важноста на инклузијата во социјализацијата на овие ученици, а мал дел од нив ги доживуваат како вознемирувачки (35). Во едно неодамнешно истражување во БиХ, ставовите на наставниците за инклузија на ученици со посебни образовни потреби се генерално позитивни: 51,66 % од наставниците имаат позитивни ставови за инклузијата; 30 % од наставниците се неодлучни, додека само 18,33 % од наставниците имаат негативни ставови за инклузија на учениците со посебни образовни потреби (36). Споредувајќи ги ставовите на наставниците за инклузија во редовното образование во шест земји - САД, Германија, Израел, Гана, Тајван и Филипини, најмногу поддршка изразуваат наставниците од САД и Германија (27). Позитивните ставови на наставниците од САД се објаснуваат со прогресивната училишна легислатива, додека позитивните ставови на германските наставници се

## Discussion

The goal of this study is to compare the attitudes of teachers in BIH and teachers in EU towards inclusive education. Although both groups of teachers tend to have positive attitudes towards inclusion, more teachers from EU had more favourable attitudes compared to BIH teachers.

The findings from this study are similar to the results of other studies conducted in Austria, which point out that the attitudes of teachers towards the inclusion of students with disabilities are positive; and, moreover, improved over time (33). A recent cross-cultural study on future teachers' attitudes towards multiple aspects of diversity found that overall attitudes towards people who differed from them were 'predominantly acceptable' regarding disability, gender and special talents; with over 80% of the participating teachers holding a positive attitude (34). The attitudes of primary and secondary teachers towards the inclusion of SEN students were examined in Croatia, and it has been ascertained that generally both groups of teachers have positive attitude towards inclusion; however, secondary teachers have shown greater willingness to work with SEN students; they were more aware of the importance of inclusion for the socialization of these students, and a minority perceived them as disturbing (35). In recent research in BIH, teacher attitudes on the inclusion of students with special needs were generally positive, 51.66% of the teachers have a positive attitude towards inclusion; 30% of teachers are undecided, while only 18.33% of teachers has negative attitude towards inclusion of students with special needs (36). Comparing teacher attitudes towards mainstreaming in six countries – the USA, Germany, Israel, Ghana, Taiwan and the Philippines, the teachers in the USA and Germany have expressed most supportive views. (27). The positive attitudes of the USA teachers were explained by the progressive school legislation, while the





сметаат за изненадувачки, бидејќи во нивната земја нема ни слична поддршка или легислатива.

Многу истражувања нагласуваат дека ставовите за инклузивното образование варираат од должината на професионалното искуство или искуството со инклузивна практика, училишните ресурси, поддршката за инклузивни практики и видот на ПОП (37). Во нашето истражување просечната возраст на наставниците од ЕУ е повисока од онаа на наставниците од Босна и Херцеговина, а тоа може да биде една од причините за нивните попозитивни ставови. Од друга страна, во однос на инклузијата, во националната легислатива инклузијата постои само на хартија, без обезбедена дополнителна поддршка на наставниците, што ја става под знак прашалник вистинитоста на одговорите на наставниците. Сегашниот развој на политиката внесува конфузија за инклузијата и покрај некои напори да се обезбеди поддршка на сите деца во една училишница, во стварноста сè уште постојат практики на исклучувања и маргинализација и на возрастните и на децата во рамките на една училишница.

Во едно неодамнешно истражување во Словенија, наставниците од средните училишта покажале попозитивни ставови кон учениците со ПОП од нивните колеги во основните училишта, но наставниците без обука за работа со ученици со ПОП во споредба со нивните колеги кои имале обука, покажале пониско ниво на согласување во однос на поддршката и помошта во образовната работа со учениците со ПОП (38).

Во Италија, сепак, фактот дека наставниците за поддршка се квалификувани за работа со ученици со посебни потреби, може да придонесе за чувството на редовните наставници дека немаат одговорност за образование на деца со ПОП (39). Во шведскиот образовен систем, кој е интернационално признаен како најинклузивен во светот (40), појавата на паралелни и сегрегациски организациски решенија е искачен на системско ниво, а експанзијата на независни училишта за ученици што имаат потреба за посебна поддршка е контрадикторна со амбицијата за инклузивен училиштен систем (41). Едно

positive attitudes of German teachers were considered to be a surprise because there is no similar support or legislation in their country.

Many studies have emphasized that attitudes towards inclusive education vary from years of professional experience or experience with inclusive practice, school resources, and support for inclusive practices and type of SEN (37). In our research, the mean age of EU teachers is higher than the mean age of teachers from Bosnia and Herzegovina, which may be one reason why their views are more positive. On the other hand, regarding to the inclusion, in the national legislative inclusion exists only on paper, without ensured additional support to teachers, so the truthfulness of teachers' is questionable. Present policy development confuses the spirit of inclusion and despite some efforts to provide support to all children in the classroom, practices of exclusion and marginalization of both adults and children within the classroom still exist in the reality.

In recent research in Slovenia, secondary teachers showed more positive attitudes towards SEN students than their primary colleagues, but teachers without training for work with SEN students compared to their colleagues who had it, show a lower level of agreement regarding to support and assistance in educational work with SN students (38).

In Italy, however, the fact that support teachers are qualified to work with children with special needs, might contribute to regular teachers' feelings of not having to be responsible for the education of children with SEN (39). In the Swedish education system, which is internationally recognized as most inclusive in the world (40), the occurrence of parallel and segregating organizational solutions has been growing on system level and the expansion of independent schools intended for pupils who need special support is contradictory to ambitions for an inclusive school system (41).



истражување спроведено во европските земји што не се членки на ЕУ покажува мешани резултати. Во Србија, каде што, слично како и во БиХ, процесот на инклузија е на почеток, ставовите на наставниците се најчесто неутрални и малку негативни (42). Во истражување спроведено во Црна Гора, само 43 % од наставниците го поддржуваат концептот за инклузија (43). Овој краток преглед прикажува дека ставовите на наставниците од европските земји што не се дел од ЕУ и понатаму заостануваат од оние на нивните колеги од ЕУ.

Образованието на наставниците во БиХ од неодамна ја опфаќа инклузијата како дел од општата обука за наставници. Потребата за позитивни ставови на наставниците покажува дека ставовите и убедувањата на наставниците директно влијаат на нивното однесување со учениците и имаат големо влијание за климата во училищата и за резултатите на учениците. Образованието за наставници тукушто почна да ја опфаќа инклузијата како дел од општата обука за наставници. Несоодветното образование за наставници е посочено како еден од главните фактори што придонесуваат за овие амбивалентни ставови на наставниците. Во БиХ, во истражувањето од Диздаревиќ и сор. (44) 95,3 % од наставниците изјавиле дека имаат потреба од дополнителна едукација за посебни потреби и инклузивно образование.

### **Заклучок**

Доколку сакаме да постигнеме целосно инклузивни училишта во БиХ, наставниците, кои се идентификувани како најзначајна детерминанта за успешно инклузивно образование (45), мора со целото срце да го прифатат концептот и да веруваат во тоа. Сознанијата од овој преглед треба да се толкуваат со неколку мерки на претпазливост. Бидејќи прегледите од истражувањето беа спроведени во 6 различни земји, од методолошка страна тешко е директно да се споредат ставовите на наставниците, а тоа се должи на различните методи на ангажирање наставници, на различниот процент на ученици со ПОП во поставките на општото образование и на културните норми. Нашата студија е чекор напред во таа насока, за-

A research conducted in other European countries that are not member states of EU has shown mixed results. In Serbia, where, similar to BiH, the inclusion process is at its beginnings, the attitudes of teachers towards inclusion are mostly neutral and slightly negative (42). In a study conducted in Montenegro, only 43% of teachers supported the concept of inclusion (43). This short overview shows that teachers' attitudes in European countries that are not part of EU still lag behind those of their colleagues in EU.

Teacher education in BiH has recently begun to address inclusion as part of general teacher training. The need for positive teacher attitudes point out that teacher's attitudes and beliefs directly affect their behavior with students and thereby have great influence on classroom climate and student outcomes. Teachers' education has just recently begun to address inclusion as part of general teacher training. Inadequate teachers' education has been indicated as one of the main factors contributing to these ambivalent attitudes of teachers. In BiH, in the study by Dizdarevic et al. (44), 95.3% of the teachers stated that they need additional education about special needs and inclusive education.

### **Conclusion**

If we want to achieve fully inclusive schools in BiH, teachers, who are identified as the most important determinant for successful inclusive education (45), must wholeheartedly accept the concept and believe in it. The findings of this review should be interpreted with several precautions. Since the research overviews were conducted in 6 different countries, from the methodological side, it is hard to directly compare the attitudes of teachers due to different methods of recruiting teachers, different percentage of students with SEN in general education settings and cultural norms. Our study is a step forward in that direction



што е кроснационална студија, која ги користи истата методологија и истите инструменти за прибирање податоци. Во денешно време релативно се популарни компаративните и меѓународните образовни истражувања, а напротив, во областа на инклузивното и посебното образование, компаративните истражувања се сè уште релативно ретки (4).

Сепак, постојат неколку ограничувања кои треба да се забележат. Примерокот на наставниците од ЕУ воопшто не е репрезент за овие земји, освен тоа, тие не ги одразуваат ставовите на наставниците во нивните или во другите земји на ЕУ. Демографските варијабли како што се возраста, полот и годините на искуство во настава може да бидат важни, но тие не се земени предвид. Студијата се фокусира само на самообјавени информации на наставниците и немаше набљудување на училишта и училници.

Генерализација за сите земји на ЕУ, не е можна. Сепак, оваа студија нуди важни практични импликации за креаторите на политиките, наставниците, директорите на училишта, за наставниците едукатори и за администраторите во БиХ. Наставниците во БиХ немаат толку поволни ставови кон инклузивното образование како нивните колеги од ЕУ. Главните причини за ова се, на прво место, нејасната законска политика во однос на инклузивното образование, недостатокот на професионална поддршка на наставниците и несоодветното образование на наставниците за работа во инклузивни услови. Резултатите од истражувањето за БиХ имаат директна примена во обуката за наставниците по предметите на наставните факултети во врска со инклузивното образование и децата со посебни потреби. Исто така, сознанијата од резултатот укажуваат на тоа дека постои поитна потреба за компаративно истражување за да се идентификува како некои земји можат да учат од други за спроведување на подобри и поефективни стратегии.

### **Конфликт на интереси**

Авторите изјавуваат дека не постои конфликт на интереси.

since it is a cross-national study which is using the same methodology and the same instruments for collecting data. Comparative and international educational research is relatively popular nowadays, and quite the contrary, in the field of inclusive and special education, the comparative researches are still relatively sparse (4).

However, there are couple of limitations that need to be noted. The sample of EU teachers is not a representative for these countries at all, furthermore, it does not necessarily reflect the attitudes of teachers in their or other EU countries. Demographic variables, such as age, gender and years of teaching experience could be important, but they are not considered. The study is focused only on teachers' self-reported information and there was no observation of schools and classrooms.

Generalisation for all EU countries is not possible. Nevertheless, this study offers important practical implications for policy-makers, teachers, headmasters, teacher educators and administrators in BiH. Teachers in BiH do not have as favourable attitudes towards inclusive education as their EU colleagues. Firstly, the main reasons for this are unclear policy legislative regarding inclusive education, the lack of professional support to teachers and inadequate teacher education for work in inclusive conditions. For BiH, the research results have direct application to training teachers in subjects at the Teacher Education Faculties regarding inclusive education and children with special needs. Also, the result findings indicate that there is a more pressing need for comparative research in order to identify how some countries can learn from other to implement better and more effective strategies.

### **Conflict of interests**

Authors declare no conflict of interests.



## Референциу / References

1. UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action. Paper presented at the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca: Spain; 1994.
2. United Nations. Convention on the rights of persons with disabilities. [Internet]. 2016 [cited 2013 April. Available from: <http://www.un.org/disabilities/convention>
3. Van der Bij T, Geijsel FP, Garst GJA, Ten Dam GTM. Modelling inclusive special needs education: insights from Dutch secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*. 2016;31(2):220–235.
4. Jahnukainen M. Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta. *Disability & Society*. 2015; 30(1):59–72.
5. Boyle C, Topping K, Jindal-Snape D. Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 2013;19(5):527–542.
6. Boer A, Pijl SJ, Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education* 2011;15(3):331–353.
7. Ahsan MT, Sharma U, Deppler JM. Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns about Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*. 2012;8(2):1–20.
8. Schwab S, Gebhardt M, Ellmeier B, Gmeiner S, Rossmann P. Does Inclusive Education Change Teachers' Educational Goals? A Comparative Analysis of Two Cross-sectional Surveys in Austria. *Journal of Studies in Education*. 2015;5(4):114–130.
9. Kavkler M, Kosak Babuder M, Magajna L. Inclusive education for children with specific learning difficulties. Analysis of opportunities and barriers in inclusive education in Slovenia. *CEPS Journal*. 2015;5(1):31–52.
10. Memisevic H, Hodzic S. Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina". *International Journal of Inclusive Education*. 2011;15(7):699–710.
11. Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke. Analiza stepena inkluzivnosti osnovnog obrazovanja u Federaciji Bosne i Hercegovine. FMON 2015. [Internet]. 2016 [cited 2016 May. Available from: <http://www.fmon.gov.ba/Dokument/Index>.
12. Monitoring inkluzije u osnovnim školama u Republici Srpskoj. Republički pedagoški zavod Republike Srpske. Banja Luka, 2009. [Internet]. 2016 [cited 2016 May. Available from: <http://www.bing.com/search?q=12.%09MONITORING+INKLUZIJE+U+OSNOVNI+M+%C5%A0KOLAMA+U+REPUBLICI+SRPSKO>.
13. Memisevic H, Hodzic S. Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina". *International Journal of Inclusive Education*. 2011;15(7):699–710.
14. Smyth F, Shevlin M, Buchner T, Biewer G, Flynn P, Latimier C, et al. Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries. *European Journal of Special Needs Education*. 2014;29(4):433–445.
15. Schwab S, Hessels MGP. Achievement Goals, School Achievement, Self-Estimations of School Achievement and Calibration in Students With and Without Special Education Needs in Inclusive Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2015; 59(4):461–477.
16. Gasteiger-Klicpera B, Klicpera C, Gebhardt M, Schwab S. Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. 2013;17(7):663–681.
17. Bešić B, Paleczek L, Krammer M, Gasteiger-Klicpera B. Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. *European Journal of Special Needs Education*. 2016.
18. Vican D, Karamatić-Brčić M. Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost (Educational inclusion in the context of world and national education policy- with emphasis on Croatia's educational reality). *Život i škola*. 2013;30(2):48–66.
19. Stančić Z, Kiš Glavaš L, Nikolić B. Some indicators of satisfaction with the support system for students with disabilities in Secondary Education in Croatia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2015;18(1),123–140.
20. Bouillet D, Bukvić Z. Differences in the Opinions of Students and Employed Teachers on the Educational Inclusion of Pupils with Disabilities. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 2015;51(1):9–23.
21. D'Alessio S. Disability Studies in Education. Implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiane. In Medeghini R, D'Alessio S, Marra A, Vadalà G, Valtellina E, editors. *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson; 2013.
22. Giangreco MF, Doyle MB. *Integrazione Scolastica in Italy: A Compilation of English-Language Resources*. *International Journal of Whole Schooling*. 2012;8(1):63–105.
23. D'Alessio S. Inclusive education in Italy: a reply to Giangreco, Doyle and Suter (2012). *Life Span and Disability XVI*, 1 (2013), 95-120.
24. Schmidt M, Brown I. Education of Children with Intellectual Disabilities in Slovenia. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 2015;12(2):90–99.
25. Grum DK, Bobinski M. Perspectives of inclusive education of pupils with visual impairments in Slovenia. *International Congress Series*. 2005; 1282: 864–868.
26. Franzkowiak T. Integration, Inklusion, Gemeinsamer Unterricht: Themen für die Grundschullehrer\*innenbildung an Hochschulen in Deutschland? Eine Bestandsaufnahme. [Integration, inclusion, inclusive education: Topics of primary school teacher training at



- universities in Germany? A survey. [Internet]. 2009 [cited 2014 March. Available from: <http://bidok.uibk.ac.at/library/franzkowiak-integration.html>
27. Saloviita T, Schaffus T. Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work, *European Journal of Special Needs Education*. 2016.
  28. Merz-Atalik K, Beuse K, O'Brien C. Sentiments, concerns and attitudes towards inclusive education – A comparison between teacher education students at the University of North Carolina (Charlotte, USA) and the University of Education (Ludwigsburg, Germany). *Zeitschrift für Inklusion*, [S.l.]. 2016.
  29. Baar R. Attitudes of German student teachers on inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2016;16(1):225–228.
  30. Etikan I, Musa SA, Alkassim RS. Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*. 2016;5(1):1–4.
  31. Booth T, Ainscow M. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE; 2000.
  32. Žolgar I, Lipec Stopar M. Pre-Service Teachers' Confidence In Teaching Students With Visual Impairments In Inclusive Education. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 2016;52(1):51–62.
  33. Gebhardt M, Schwab S, Krammer M, Gegenfurtner A. General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research Online*. *Journal für Bildungsforschung Online*. 2015;7(2):129–146.
  34. Moltó C, Cristina M, Lani F, Martyn R, Laura SM. 'Attitudes to diversity: a cross-cultural study of education students in Spain, England and the United States'. *European Journal of Teacher Education*. 2015;33(3):245–264.
  35. Ljubić M, Kiš-Glavaš L. Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 2003;39(2):129–136.
  36. Borić S, Tomić R. Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori* 2012;7(3).
  37. Markova M, Pit-Ten Cate I, Krolak-Schwerdt S, Glock S. Preservice Teachers' Attitudes Toward Inclusion and Toward Students with Special Educational Needs from Different Ethnic Backgrounds, *The Journal of Experimental Education*. 2015;1–25.
  38. Schmidt M, Vrhovnik K. Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children With Special Needs in Primary and Secondary Schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 2015;51(2):16–30.
  39. Devecchia C, Dettori F, Doveston M, Sedgwick P, Jament J. Inclusive classrooms in Italy and England: the role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*. 2012; 27(2):171–184.
  40. OECD. *Social Justice in the OECD –How Do the Member States Compare? Sustainable Governance Indicators 2011*. 2011.
  41. Magnússon G. Representations of special support. Independent schools' descriptions of special educational provision. *European Journal of Special Needs Education*. 2016; 1–16.
  42. Galović D, Brojčin B, Glumbić N. The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*. 2014;18(12):1262–1282.
  43. Sakotic N. Stavovi nastavnika i defektologa prema vaspitno-obrazovnoj integraciji u nekim školama sa područja Crne Gore [Attitudes of teachers and special education teachers towards educational integration in Montenegro]. *Pedagoska Stvarnost*. 2006;52 (9–10):726–738.
  44. Dizdarević A, Ibralić F, Hamzić N, Hukić A. Dimenzije razvoja inkluzivne škole (The development dimensions of inclusive schools). *Defektologija*. 2008;14(1):15–25.
  45. Forlin C, Lian M. *Reform, Inclusion and Teacher Education: Towards an Era of Special Education in the Asia-Pacific Region*. New York: Routledge; 2008.