

# INKLIUZINIO UGDYMO ĮGYVENDINIMO KLIŪTYS: BOSNIJOS IR HERCEGOVINOS MOKYTOJŲ NUOSTATOS

Inga Biscevic, Sadeta Zecic, Elvira Mujkanovic,  
Edin Mujkanovic, Haris Memisevic  
Sarajevo universitetas, Bosnija ir Hercegovina

## Anotacija

Inkliuzinis ugdymas tampa vis labiau dominuojančia Bosnijos ir Hercegovinos ugdymo sistemos paradigma. Nepaisant to, kad šią paradigmą remia įstatymai, vis dar yra nemažai kliūčių, trukdančių įgyvendinti inkliuzinį ugdymą. Šio tyrimo tikslas – išanalizuoti bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų požiūrį į inkliuzinį ugdymą, ypač atkreipiant dėmesį į tai, kas trukdo sėkmingai įgyvendinti šį ugdymo metodą. Tyrimo imtį sudarė 200 bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų iš dviejų Bosnijos ir Hercegovinos kantonų. Mokytojų nuomone, didžiausia inkliuzinio ugdymo įgyvendinimo kliūtis yra parengtų specialistų, kurie dirbtų su specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais bendrojo ugdymo mokykloje, trūkumas. Labai svarbu teikti paramą tiems bendrojo ugdymo mokyklų mokytojams, kurie per pamokas stengiasi padėti visiems mokiniams. Ši situacija suaktualina poreikį įgyvendinti prasmingesnę ir nuodugnesnę bendrojo ugdymo mokyklų reformą.

**Esminiai žodžiai:** *inkliuzinis ugdymas, inkliuzinio ugdymo įgyvendinimo kliūtys, mokytojai, Bosnija ir Hercegovina.*

## Įvadas

Ilgą laiką pasaulyje inkliuzinis ugdymas buvo vertinamas kaip prioritetas. Inkliuzija reiškia perėjimą nuo segreguotų mokyklų prie bendrojo ugdymo mokyklų, kuriose mokinių skirtumai yra vertinami (Engelbrecht, 2013). Nuo tada, kai dešimtojo dešimtmečio pradžioje terminas „inkliuzija“ pakeitė terminą „integracija“, iššūkių, susijusių su inkliuziniu ugdymu, ėmė daugėti (Vislie, 2003; Ainscow ir Sandill, 2008). Pagrindiniai sunkumai susiję su praktine sritimi: kaip padaryti inkliuzinį ugdymą prieinamą *kiekvienam visur ir visada* (Ferguson, 2008). Nors inkliuzija gali būti konceptualizuojama plačiąja prasme, tačiau dėl socialinio teisingumo ir nediskriminacijos šiame straipsnyje inkliuziją traktuosime siaurąja prasme – kaip bendrojo ugdymo mokyklose specialiuųjų ugdymo(si) poreikių (SUP) turinčių mokinių ugdymo kontekstą. Šiame kontekste SUP siejami su bet kokia papildoma parama, kurios reikia mokiniams, kad jiems sek-

tūsi mokykloje. *Pagrindinė inkluzinio ugdymo prielaida yra tai, kad SUP turintys mokiniai geriau mokysis toje aplinkoje, kurioje kartu mokosi įprastos raidos bendramoksliai.* Kas yra inkluzinis ugdymas? Didelis žingsnis siekiant apibrėžti inkluzinį ugdymą buvo žengtas 1994 m. Salamankos konferencijoje, kurią surengė UNESCO ir Ispanijos vyriausybė. Konferencijoje remtasi teiginiu, kad pagrindinis inkluzinio ugdymo principas yra tai, jog vaikai turėtų mokytis kartu, nepaisant jokių galinčių atsirasti sunkumų ar skirtumų (*UNESCO: Salamanca Statement, 1994*). Į inkluzinį ugdymą besiorientuojančios mokyklos privalo atliepti įvairius mokinių poreikius, įskaitant ir individualų mokinių mokymosi stilių, rodiklius. Šiame straipsnyje inkluzija suvokiama siaurąja (ugdymo) prasme – kaip *vienodo prieinamumo ir lygių galimybių visiems mokiniams, nepaisant jų ugdymo(si) poreikių, bendrojo ugdymo mokyklose sukūrimas ir visos būtinos paramos jiems suteikimas.*

Laikantis tokio apibrėžimo akivaizdu, kad mokyklos, pasirinkusios inkluzinį ugdymą, susiduria su daugybe iššūkių. Sprendimą rinktis tokį ugdymo metodą lemia supratimas, kad visiems mokiniams reikia tų pačių galimybių, nepaisant jų odos spalvos, lyties, rasės, tautybės, religijos, negalios, t. y. mokyklose turi būti užtikrinamas lygybės ir prieinamumo principas visiems mokiniams. Šį principą pagrindžia daug žmogaus teises reglamentuojančių dokumentų, tarptautinių konvencijų, deklaracijų. Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencija yra vienas tokių dokumentų (UN, 2006), kurį pasirašydama Bosnija ir Hercegovina išparėigojo įgyvendinti jos teiginius. Konvencijos 24 str. rašoma, kad šalys narės turi užtikrinti, jog „negalių turintys asmenys gautų reikiamą paramą bendrojo ugdymo sistemoje, kad būtų užtikrinamas jų efektyvus ugdymas(is)“.

Kur kas svarbesnis klausimas, straipsnio autorių manymu, yra inkluzinio ugdymo veiksmingumas. Kaip suteikti mokiniams visą reikiamą paramą? Ar mokyklos gali suteikti tokią pagalbą? Ar mokytojai yra pajėgūs tai atlikti? Šiuo metu atsakymai į visus klausimus yra neigiami, bent jau kalbant apie Bosnijos ir Hercegovinos situaciją. Kyla daug neaiškumų, pavyzdžiui, kas svarbiau: vieta, kur mokiniai ugdomi, ar ugdymo kokybė? Mokslininkai iškelė dilemą: ar įmanoma vieną mokinių grupę identifikuoti kaip specialią, besiskiriančią nuo kitų, o vėliau apsimesti, kad jokio skirtumo nebėra (Michailakis ir Reich, 2009)?

Iš šios trumpos apžvalgos akivaizdu, kad inkluzinis ugdymas yra sudėtingas klausimas. Prieš pereidami prie tyrimo tikslo, glaustai apžvelkime Bosnijos ir Hercegovinos švietimo sistemą.

### **Bosnijos ir Hercegovinos švietimo sistema**

Bosnijos ir Hercegovinos politinė struktūra yra labai sudėtinga. Šalį sudaro du dariniai (Bosnijos ir Hercegovinos federacija ir Serbijos Respublika) bei

Brčko apygarda. Bosnijos ir Hercegovinos federaciją sudaro 10 kantonų, o Serbijos Respublika yra centralizuota. Kiekvienas iš šių politinių darinių turi savo švietimą reglamentuojančius įstatymus ir švietimo ministerijas. Iš viso susidaro 13 švietimo ministerijų (10-yje kantonų, Bosnijos ir Hercegovinos federacijoje, Serbijos Respublikoje ir Brčko apygardoje) ir nėra nė vienos valstybinio lygmens švietimo ministerijos. Nepaisant to, svarbu pažymėti, kad įstatymai, reglamentuojantys inkliuzinį ugdymą, yra palankūs tokiam ugdymui ir remiantys inkliuzinį ugdymą kiekviename iš šių administracinių vienetų, be to, jie yra panašūs visoje šalyje. Bosnijoje ir Hercegovinoje vis dar egzistuoja dualinė švietimo sistema, kurią sudaro bendrasis ugdymas ir specialusis ugdymas. Deja, specialusis ugdymas šioje šalyje nėra traktuojamas kaip paslauga – tik kaip vieta (išsamiau apie tai žr. Zigmond, Kloo ir Volonino, 2009). Dėl šios priežasties specialusis ugdymas teikiamas tam tikruose specialiojo ugdymo ir reabilitacijos centruose. Tik vaikai, turintys oficialius dokumentus (kategorijos nustatymo pažymą), patvirtinančius, kad jie turi negalią, gali lankyti šiuos centrus. Kategorijos nustatymo pažyma yra dokumentas, kurį išduoda iš įvairių sričių specialistų sudaryta komisija. Šios komisijos nariai yra gydytojas, socialinis darbuotojas, psichologas ir defektologas (specialiojo gydymo mokytojas arba užimtumo terapeutas). Komisijos išduota pažyma patvirtinama, kad vaikas turi kurio nors tipo negalią. Gavę pažymą, tėvai gali nuspręsti, ar jų vaikas lankys bendrojo ugdymo, ar specialiąją mokyklą. Įstatymai suteikia tėvams galimybę pasirinkti vaiko ugdymo instituciją. Kai kurie tėvai pasirenka specialiąsias mokyklas, žinodami, kad ten jų vaikas sulauks daugiau dėmesio ir gaus daugiau specializuotų paslaugų, pavyzdžiui, logopedo, užimtumo terapijos ir kt. Tačiau yra daug tėvų, leidžiančių savo vaikus į bendrojo ugdymo mokyklas ir manančių, kad ten jų vaikai nebus stigmatizuojami, priešingai – būtent ten jiems bus suteikiama geriausia pagalba. Viena iš pagrindinių sėkmingos inkliuzijos prielaidų yra mokytojų požiūris į inkliuzinį ugdymą (Loreman, 2007), todėl, siekiant sėkmingos inkliuzijos, labai svarbu paklausti mokytojų, kokios, jų manymu, yra esminės priežastys, trukdančios įgyvendinti inkliuzinį ugdymą, ir pasiremti šiais atsakymais, formuojant inkliuzinio ugdymo politiką ir praktiką.

Straipsnio **tikslas** – atskleisti mokytojų, tiesiogiai susijusių su SUP turinčių mokinių ugdymu, nuomonę apie tai, kokios yra didžiausios kliūtys, trukdančios įgyvendinti inkliuzinį ugdymą. Jų atsakymai galėtų padėti mums kurti geresnes inkliuzinio ugdymo įgyvendinimo Bosnijoje ir Hercegovinoje strategijas.

## Metodai

### *Dalyviai*

Tyrimo imtį sudarė 200 bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų iš aštuonių atsitiktine tvarka atrinktų mokyklų Sarajevo kantone (4 mokyklos) ir Tuzlos kan-

tone (4 mokyklos). Tyrime dalyvavo 100 Sarajevo kantono mokytojų ir 100 Tuzlos kantono mokytojų. Lyties aspektu tyrime dalyvavo 139 mokytojos (69 proc.) ir 61 mokytojas (31 proc.). Buvo apklausta 100 pradinio ugdymo mokytojų (dėstančių visus dalykus nuo I iki V klasės) ir 100 dalyko mokytojų (dėstančių vieną ar du dalykus nuo VI iki IX klasės).

#### *Procedūra*

Šis tyrimas yra platesnio tyrimo, analizuojančio mokytojų požiūrį į inkliuzinę ugdymą, dalis. Straipsnyje aprašomam tyrimui buvo naudojama tik dalis klausimyno, fiksavusio mokytojų požiūrį į inkliuzinio ugdymo įgyvendinimo kliūtis. Klausimą apie kliūtis sudarė 8 teiginiai: iš jų respondentai rinkosi tuos, kuriems pritarė. Mokytojai galėjo parašyti savo nuomonę (komentarų) apie tai, kokios yra didžiausios kliūtys įgyvendinant inkliuzinę ugdymą. Visų tyrime dalyvaujančių mokyklų mokytojai gavo klausimynus, kuriuose pateikė savo nuomonę. Mokyklose išdalyti klausimynai buvo surinkti po dviejų savaitių. Klausimynų atrankos būdas atliekant analizę buvo pusiau atsitiktinis, kadangi iš anksto buvo apsibrėžta, jog reikės 100 klausimynų iš Sarajevo kantono (50 pradinio ugdymo mokytojų ir 50 dalyko mokytojų) ir 100 iš Tuzlos kantono (50 pradinio ugdymo mokytojų ir 50 dalyko mokytojų). Visi klausimynus grąžinę mokytojai vienoda tikimybe galėjo būti atrinkti kaip tyrimo dalyviai.

#### *Statistinė analizė*

Tyrimo rezultatai pateikiami aprašomuoju būdu, nurodant dažnumą ir procentinę dalį. Jokia hipotezė nebuvo tikrinama, nes mokytojų atsakymai nebuvo vertinami pagal jų demografinius kintamuosius. Dauguma kokybinių atsakymų (mokytojų komentarų) pagal atsakymų turinį suskirstyti į tris kategorijas.

Duomenys buvo analizuojami naudojant 2007 m. versijos *Microsoft Excel* kompiuterinę programą.

### **Rezultatai**

Mokytojų atsakymų į kiekvieną teiginį apie kliūtis, įgyvendinant inkliuzinę ugdymą, dažnumas pateikiamas 1 lentelėje.

1 lentelė

**Mokytojų pritarimo teiginiams dėl inkluzinio ugdymo  
įgyvendinimo kliūčių dažnumas**

<b>Teiginys</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<i>Ekspertų bendrojo ugdymo mokyklose trūkumas</i>	165	82,2
<i>Pagalbininkų, padedančių klasėje, trūkumas</i>	150	75
<i>Laiko darbui su SUP* turinčiais vaikais trūkumas</i>	137	68,5
<i>Tinkamų darbo priemonių trūkumas</i>	118	59
<i>Per daug mokinių klasėje</i>	114	57
<i>Netinkama mokymo programa</i>	103	51,5
<i>Nepakankamos žinios dirbant su SUP turinčiais vaikais</i>	97	48,5
<i>Nepakankamas bendradarbiavimas tarp mokytojų ir mokinių tėvų</i>	39	19,5

Pastaba. SUP – specialieji ugdymosi poreikiai

Iš pateiktų duomenų matyti, kad, mokytojų manymu, įgyvendinti inkluzinį ugdymą labiausiai trukdo ekspertų bendrojo ugdymo mokyklose trūkumas, t. y. specialiojo ugdymo mokytojų, parengtų dirbti su mokiniais, turinčiais SUP.

Atsakydami į šį klausimą, mokytojai galėjo pateikti komentarų apie tai, kas, jų manymu, yra didžiausios kliūtys įgyvendinant inkluzinio ugdymo idėjas. Kadangi komentarai nebuvo struktūruoti, atliekant tyrimo analizę jie buvo susisteminti pagal tris pagrindines temas:

1. Papildomas švietimas. Bendrojo ugdymo mokyklų mokytojams reikia būti labiau pasirengusiems suteikti paramą SUP turintiems mokiniams.
2. Papildoma nauda. Bendrojo ugdymo mokyklų mokytojams reikia finansinio paskatinimo, kuris motyvuotų dirbti su SUP turinčiais vaikais, arba mokinių skaičius klasėse turėtų būti gerokai mažesnis.
3. Inkluzinis ugdymas vyksta tik teoriniu lygmeniu. Bendrojo ugdymo mokyklų mokytojai, kaip ir didžioji dalis visuomenės, pritaria inkluzinio ugdymo koncepcijai, tačiau praktiškai ją įgyvendinti beveik neįmanoma. Mokytojai neturi laiko, pakankamai žinių ir išteklių, kad patenkintų SUP turinčių mokinių poreikius.

## Diskusija

Šio tyrimo tikslas yra iširti mokytojų požiūrį į kliūtis, siekiant įgyvendinti inkluzinį ugdymą Bosnijos ir Hercegovinos mokyklose. Tai pirma tokia mokslinė studija, bandanti išanalizuoti mokytojų požiūrį į kliūtis, trukdančias įgyvendinti šį ugdymo metodą. Ankstesni Bosnijoje ir Hercegovinoje atlikti tyrimai daugiausia analizavo požiūrį į SUP turinčių mokinių inkluzinį ugdymą (Memisevic, Ho-

dzic, 2011; Dizdarevic, Mujezinovic ir Memisevic, 2017). Šio tyrimo rezultatai aiškiai parodo, kad būtina padėti mokytojams, teikiantiems paramą mokiniams. Bendrojo ugdymo mokyklų mokytojai įsitikinę, kad didžiausia kliūtis, trukdanti įgyvendinti inkliuzinį ugdymą, yra ekspertų, dirbančių su SUP turinčiais vaikais, trūkumas mokyklose. Ekspertais (arba specialistais profesionalais) yra vadina mi specialiojo ugdymo mokytojai, profesionaliai parengti, turintys atitinkamą išsilavinimą, įgalinantį juos dirbti su SUP turinčiais mokiniais. Deja, daugelyje bendrojo ugdymo mokyklų tokių specialiojo ugdymo mokytojų nėra. Pagrindinė priežastis, kodėl jų nėra mokyklose, – finansinių išteklių trūkumas, todėl šie mokytojai daugiausia dirba specialiojo ugdymo mokyklose. Kadangi švietimo reformos tikslas yra įdiegti inkliuzinį ugdymą, akivaizdu, jog to negalima sėkmingai pasiekti be specialiojo ugdymo mokytojų pagalbos. Glaudesnis bendradarbiavimas tarp bendrojo ugdymo ir specialiojo ugdymo mokyklų yra viena iš būtinų sąlygų siekiant veiksmingo inkliuzinio ugdymo įgyvendinimo (Fuchs, Fuchs, 1994). Viena iš pagrindinių tokios nepalankios situacijos priežasčių yra požiūris į specialųjį ugdymą ne kaip į paslaugą. Daugelio mokslininkų manymu, specialusis ugdymas turėtų būti traktuojamas kaip paslauga, neatsižvelgiant į jos teikimo vietą (Kauffman, Badar, 2014). Tyrimas parodė, kad bendrojo ugdymo mokyklų mokytojams labai trūksta specialiojo ugdymo specialistų pagalbos.

Tyrimo dalyvavę mokytojai nurodė, kad klasėje dirbančių pagalbininkų trūkumas yra viena iš kliūčių įgyvendinti inkliuzinį ugdymą. Pagalbininkais yra laikomi asmeninę pagalbą vaikui teikiantys darbuotojai, tenkinantys su ugdymo(-si) poreikiais nesusijusias reikmes (pavyzdžiui, nuveda vaiką į tualetą, padeda jam judėti ir pan.). Kai kuriems SUP turintiems vaikams padeda asmeniniai pagalbininkai, tačiau tik nedaugeliui. Tokios asmeninės pagalbos vaidmuo traktuojamas kontroversiškai: manoma, kad, nors ir gerais ketinimais grįstas, pasikliovimas pagalbininkais gali turėti ir tam tikrų neigiamų pasekmių (stigmatizavimas, kišimasis į mokytojo darbą, į bendramokslių sąveiką ir kt.) (Giangreco, 2010). Mokslininkai (Giangreco ir kt., 2004) siūlo keletą alternatyvų, galinčių pakeisti pagalbininkus: 1. Pagalbininko pareigybių perleidimas specialiesiems edukatoriams; 2. Bendrojo ugdymo mokytojų gebėjimų plėtojimas; 3. Bendramokslių paramos strategijos. Visos šios strategijos gali daryti teigiamą poveikį SUP turinčių vaikų socialiniams ir edukaciniais poreikiams. Deja, Bosnijoje ir Hercegovinoje nebuvo atlikta mokytojų nuomonių dėl pagalbininkų tyrimų, kadangi tai yra gana nauja mokinių, turinčių SUP, paramos koncepcija. Šiame tyrimo dalyvavę mokytojai yra įsitikinę, kad kartu dirbantis pagalbininkas labai palengvintų inkliuzinio ugdymo procesą.

Tyrimo dalyviai pažymėjo, kad jiems trūksta laiko ir priemonių įgyvendinti inkliuzinį ugdymą (šie rodikliai yra trečioje ir ketvirtoje vietoje pagal svarbumą). Mokytojai teigė, kad jiems nepakanka laiko įgyvendinti mokymo programą, ką bekalbėti apie individualizuotos ugdymo programos sukūrimą ir įgyvendini-

mą. Laiko trūkumas kaip kliūtis įgyvendinti inkliuzinį ugdymą buvo paminėtas ir Australijos bei Naujosios Zelandijos mokytojų tyrime (Westwood, Graham, 2003). Minėdami priemonių trūkumą, mokytojai tikriausiai turėjo omenyje tinkamą didaktinių priemonių, pagalbinių technologijų, knygų Brailio raštu, ausinių ir kt. darbo įrankių trūkumą, nes nebuvo pateikta konkrečių komentarų. Kanadoje, kur kas turtingesnėje šalyje nei Bosnija ir Hercegovina, atliktas tyrimas parodė, kad inkliuziniam ugdymui įgyvendinti irgi trūksta lėšų (Pivik, McComas ir Laflamme, 2002).

Kita mokytojų identifikuota kliūtis taikyti inkliuzinį ugdymą yra per didelis mokinių skaičius klasėje. Dėl šios priežasties klasėje sunku suteikti reikiamą pagalbą kiekvienam mokiniui. Pasak mokytojų, Bosnijos ir Hercegovinos mokyklų klasės yra perpildytos. Ta pati problema akcentuojama ir kitose šalyse: nuo Afrikos šalių, pavyzdžiui, Ganos (Agbenyega, 2007), iki JAV (Avramidis, Norwich, 2002).

51,5 proc. mokytojų manymu, netinkama mokymo programa irgi trukdo įgyvendinti inkliuzinį ugdymą. Bendrojo ugdymo mokyklų mokytojai privalo vadovautis mokymo programa, patvirtinta vietos švietimo ministerijos. Akivaizdu, kad mokytojai nesuvokia, jog jie gali modifikuoti programą pagal mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius. Mokytojus būtina parengti, kad jie pakeistų ir modifikuotų mokymo programas, kad jos būtų labiau priderintos prie kiekvieno mokinio stiprybių ir silpnybių. Specialiojo ugdymo mokytojai gali labai pagelbėti kuriant individualias ugdymo programas mokiniams, turintiems SUP.

48,5 proc. mokytojų manymu, nepakankamas žinios ir įgūdžiai irgi yra kliūtis įgyvendinant inkliuzinį ugdymą. Tai yra ne tik Bosnijos ir Hercegovinos mokyklų mokytojų problema. Ar bendrojo ugdymo mokyklų pedagogai turi išmanyti mokymo metodus, taikomus dirbant mišrioje klasėje? Pavyzdžiui, yra mokinių, turinčių regėjimo, klausos sutrikimų, turinčių autizmo spektro sutrikimą ir kt. Ar mokytojas turi mokėti Brailio raštą, gestų kalbą, taikyti elgsenos analizę savo darbe? Dauguma tyrimų, analizuojančių bendrojo ugdymo mokytojų pasirengimą, rėmėsi mokytojų nuostatomis (Avramidis, Bayliss ir Burden, 2000; De Boer, Pijl ir Minnaert, 2011). Tokia metodologinė prieiga neatskleidžia tikrojo mokytojų kompetencijų vaizdo.

Paskutinė kliūtis šiame sąrašė buvo įvardyta kaip nepakankamas bendradarbiavimas tarp mokinių tėvų ir mokytojų. Tik 19,5 proc. mokytojų pritarė šiam teiginiui, taigi šie duomenys patvirtina, kad mokytojai ir mokinių tėvai gerai bendradarbiauja tarpusavyje. Tikslinis mokytojų rengimas gali padėti mokytojams sukurti dar geresnius santykius su mokinių tėvais (Herman, Reinke, 2017).

Savo komentaruose daugelis mokytojų pirmiausia nurodė, kad jiems reikėtų papildomo švietimo apie inkliuzinio ugdymo taikymą pamokose. Iš respondentų atsakymų nepaaiškėjo, kokios konkrečios informacijos pedagogams trūks-

ta. Remiantis kitų mokslininkų atliktais tyrimais galima teigti, kad mokytojams trūksta kompetencijų diferencijuoti mokymo programas (Coady, Harper ir De Jong, 2015), trūksta įgūdžių sėkmingai dirbti su autizmo spektro sutrikimą turinčiais vaikais: autizmo supratimo, diferenciacijos ir socialinės paramos strategijų išmanymo (Able ir kt., 2014).

Papildomos naudos (paskatinimo) gavimą mokytojai išskyrė kaip antrą svarbų dalyką. Mokytojai akcentavo papildomo įvertinimo poreikį, nes tai susiję su jų atliekamu darbu; šis aspektas pabrėžiamas ir kituose atliktuose tyrimuose (Johnson, 1986). Respondentai nurodo, kad jei mokytojai negauna finansinio atlygio už papildomą darbą, tuomet jie bent jau turėtų dirbti su mažesnėmis klasėmis. Įdomu pastebėti, kad mokytojai traktuoja darbą su mažesnėmis klasėmis kaip finansinę paskatą.

Iš mokytojų komentarų paaiškėjo, kad kai kurie iš jų labai skeptiškai vertina inkluzinį ugdymą arba net atvirai jam priešinasi. Turint omenyje, kad teigiamos nuostatos yra svarbiausias inkluzinio ugdymo įgyvendinimo elementas (Loreman, 2007), toks mokytojų požiūris kelia susirūpinimą. Ankstesnių tyrimų rezultatai rodo, kad nors daugelis Bosnijos ir Hercegovinos mokytojų palaiko inkluziją, vis dėlto yra nusiteikę labiau neigiamai nei jų kolegos Europos Sąjungoje (Dizdarevic ir kt., 2017).

Svarbu nurodyti keletą šio tyrimo apribojimų. Pirmas jų susijęs su tyrimo klausimu apie barjerus, trukdančius įgyvendinti inkluzinį ugdymą. Respondentams buvo pasiūlyti 8 teiginiai, nusakantys kliūtis, ir paklausta, ar jie pritaria kiekvienam iš tų teiginių. Ko gero, galėjo būti pasirinkti kitokie teiginių variantai ir tai įgalintų sulaukti kitokių atsakymų. Mokytojams buvo leista parašyti savo nuomonę apie barjerus, trukdančius efektyviai taikyti inkluzinio ugdymo metodą. Žinoma, vienas tyrimas negali pateikti atsakymų į visus su inkluziniu ugdymu susijusius klausimus. Tyrėjams svarbu buvo pakeisti dominuojantį požiūrį, t. y. pereiti nuo nuostatų dėl inkluzinio ugdymo prie tokio ugdymo įgyvendinimo Bosnijoje ir Hercegovinoje praktinių problemų identifikavimo.

Kita šio tyrimo potenciali problema yra konceptualios prigimties. Mokytojų suvokiamas inkluzijos konceptualizavimas gali būti skirtingas. Vieniems mokytojams inkluzinis ugdymas gali reikšti paramą, teikiamą mokiniais, turintiems nežymių mokymosi sutrikimų, o kitiems mokytojams tai reiškia paramą mokiniais, turintiems sunkiausių negalių.

Atlikdami tyrimo dalyvavusių mokytojų komentarų analizę, tyrėjai apibendrinę respondentų kokybinius atsakymus ir suskirstė juos į tris pagrindines temas, tačiau buvo ir tokių atsakymų, kurie netiko nė vienai iš šių kategorijų. Dėl to būsimi tyrimai turėtų būti orientuoti į išsamesnę mokytojų nuomonių kokybinę analizę.



Tyrimas apibendrinamas trimis rekomendacijomis, kurios galėtų palengvinti bendrojo ugdymo mokytojų darbą, drauge tai patobulintų inkluzijos procesą, o mokinių edukaciniai, socialiniai ir elgsenos rezultatai būtų kur kas geresni.

### **Rekomendacijos:**

1. Būtina siekti, kad specialiojo ugdymo mokytojai dirbtų ir bendrojo ugdymo mokyklose – tai prisidėtų prie reikšmingo inkluzinio ugdymo kokybės pagerinimo.
2. Mokytojų rengimo institucijos turėtų rengti kvalifikacijos kėlimo kursus bendrojo ugdymo mokyklų mokytojams ir mokyti juos modifikuoti ir individualizuoti ugdymo programas.
3. Reikia surengti daugiau visuomenės švietimo kampanijų, kurių tikslas būtų keisti mokytojų ir visuomenės požiūrį į inkluzinį ugdymą.

### **Literatūra**

- Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., & Sherman, J. (2015). Views from the trenches: Teacher and student supports needed for full inclusion of students with ASD. *Teacher Education and Special Education, 38* (1), 44–57.
- Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' Concerns and Attitudes to Inclusive Education in Ghana. *International Journal of whole schooling, 3* (1), 41–56.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education, 14* (4), 401–416.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology, 20* (2), 191–211.
- 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.
- Coady, M. R., Harper, C., & De Jong, E. J. (2015). Aiming for equity: Preparing mainstream teachers for inclusion or inclusive classrooms? *TESOL Quarterly, 50* (2), 340–368.
- 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.

- 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.
- Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education, 28* (2), 115-118.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of special needs education, 23* (2), 109-120.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional children, 60* (4), 294-309.
- Giangreco, M. F. (2010). Utilization of teacher assistants in inclusive schools: Is it the kind of help that helping is all about? *European Journal of Special Needs Education, 25* (4), 341-345.
- Giangreco, M. F., Halvorsen, A. T., Doyle, M. B., & Broer, S. M. (2004). Alternatives to overreliance on paraprofessionals in inclusive schools. *Journal of Special Education Leadership, 17* (2), 82-90.
- Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2017). Improving teacher perceptions of parent involvement patterns: Findings from a group randomized trial. *School Psychology Quarterly, 32* (1), 89.
- Johnson, S. M. (1986). Incentives for teachers: what motivates, what matters. *Educational Administration Quarterly, 22* (3), 54-79.
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2014). Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from the USA. *Journal of International Special Needs Education, 17* (1), 13-20.
- Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education: Moving from. *International Journal of Whole Schooling, 3* (2), 22-38.
- 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.
- Michailakis, D., & Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap, 3* (1), 24-44.
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children, 69* (1), 97-107.

- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994.
- United Nations. Convention on the rights of persons with disabilities, 2006. Priega internete: <http://www.un.org/disabilities/convention>
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European journal of special needs education, 18* (1), 17–35.
- Westwood, P., & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Difficulties, 8* (1), 3–15.
- Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality, 17* (4), 189–204.

## **INKLIUZINIO UGDYMO ĮGYVENDINIMO KLIŪTYS: BOSNIJOS IR HERCEGOVINOS MOKYTOJŲ NUOSTATOS**

Inga Biscevic, Sadeta Zecic, Elvira Mujkanovic,  
Edin Mujkanovic, Haris Memisevic

Santrauka

Inkliuzinis ugdymas tampa vis labiau dominuojančia Bosnijos ir Hercegovinos ugdymo sistemos paradigma. Nepaisant to, kad šią paradigmą remia įstatymai, vis dar yra nemažai kliūčių, trukdančių įgyvendinti inkliuzinį ugdymą.

Nors inkliuzija gali būti konceptualizuojama plačiaja prasme, tačiau dėl socialinio teisingumo ir nediskriminacijos šiame straipsnyje inkliuziją traktuosime siaurąja prasme – kaip bendrojo ugdymo mokyklose specialiųjų ugdymo(si) poreikių (SUP) turinčių mokinių ugdymo kontekstą. Šiame kontekste SUP siejami su bet kokia papildoma parama, kurios reikia mokiniams, kad jiems sektųsi mokykloje. *Pagrindinė inkliuzinio ugdymo prielaida yra tai, kad SUP turintys mokiniai geriau mokysis toje aplinkoje, kurioje kartu mokosi įprastos raidos bendramoksliai*. Kur kas svarbesnis klausimas, straipsnio autorių manymu, yra inkliuzinio ugdymo veiksmingumas. Kaip suteikti mokiniams visą reikiamą paramą? Ar mokyklos gali suteikti tokią pagalbą? Ar mokytojai yra pajėgūs tai atlikti? Šiuo metu atsakymai į visus klausimus yra neigiami, bent jau kalbant apie Bosnijos ir Hercegovinos situaciją. Kyla daug neaiškumų, pavyzdžiui, kas svarbiau:

vieta, kur mokiniai ugdomi, ar ugdymo kokybė? Mokslininkai iškėlė dilemą: ar įmanoma vieną mokinių grupę identifikuoti kaip specialią, besiskiriančią nuo kitų, o vėliau apsimesti, kad jokio skirtumo nebėra (Michailakis ir Reich, 2009)?

Straipsnio **tikslas** – atskleisti mokytojų, tiesiogiai susijusių su SUP turinčių mokinių ugdymu, nuomonę apie tai, kokios yra didžiausios kliūtys, trukdančios įgyvendinti inkliuzinį ugdymą.

Šis tyrimas yra platesnio tyrimo, analizuojančio mokytojų požiūrį į inkliuzinį ugdymą, dalis. Straipsnyje aprašomam tyrimui buvo naudojama tik dalis klausimyno, fiksavusio mokytojų (N = 200) požiūrį į inkliuzinio ugdymo įgyvendinimo kliūtis. Klausimą apie kliūtis sudarė 8 teiginiai: iš jų respondentai rinkosi tuos, kuriems pritarė. Mokytojai galėjo parašyti savo nuomonę (komentarų) apie tai, kokios yra didžiausios kliūtys įgyvendinant inkliuzinį ugdymą. Tyrimo rezultatai pateikiami aprašomuoju būdu, nurodant dažnumą ir procentinę dalį. Dauguma kokybinių atsakymų (mokytojų komentarų) pagal atsakymų turinį suskirstyti į tris kategorijas.

Iš pateiktų duomenų matyti, kad, mokytojų manymu, įgyvendinti inkliuzinį ugdymą labiausiai trukdo ekspertų bendrojo ugdymo mokyklose trūkumas, t. y. specialiojo ugdymo mokytojų, parengtų dirbti su mokiniais, turinčiais SUP. Atsakydami į šį klausimą, mokytojai galėjo pateikti komentarų apie tai, kas, jų manymu, yra didžiausios kliūtys įgyvendinant inkliuzinio ugdymo idėjas, kurios suskirstytos į tris pagrindines temas: 1) *Papildomas švietimas*. Bendrojo ugdymo mokyklų mokytojams reikia būti labiau pasirengusiems suteikti paramą SUP turintiems mokiniams; 2) *Papildoma nauda*. Bendrojo ugdymo mokyklų mokytojams reikia finansinio paskatinimo, kuris motyvuotų dirbti su SUP turinčiais vaikais, arba mokinių skaičius klasėse turėtų būti gerokai mažesnis; 3) *Inkliuzinis ugdymas vyksta tik teoriniu lygmeniu*. Bendrojo ugdymo mokyklų mokytojai, kaip ir didžioji dalis visuomenės, pritaria inkliuzinio ugdymo koncepcijai, tačiau praktiškai ją įgyvendinti beveik neįmanoma. Mokytojai neturi laiko, pakankamai žinių ir išteklių, kad patenkintų SUP turinčių mokinių poreikius. Savo komentaruose daugelis mokytojų pirmiausia nurodė, kad jiems reikėtų papildomo švietimo apie inkliuzinio ugdymo taikymą pamokose. Taip pat paaiškėjo, kad kai kurie iš jų labai skeptiškai vertina inkliuzinį ugdymą arba net atvirai jam priešinasi. Turint omenyje, kad teigiamos nuostatos yra svarbiausias inkliuzinio ugdymo įgyvendinimo elementas (Loreman, 2007), toks mokytojų požiūris kelia susirūpinimą. Ankstesnių tyrimų rezultatai rodo, kad nors daugelis Bosnijos ir Hercegovinos mokytojų palaiko inkliuziją, vis dėlto yra nusiteikę labiau neigiamai nei jų kolegijos Europos Sąjungoje (Dizdarevic ir kt., 2017).

Svarbu nurodyti keletą šio tyrimo apribojimų. Pirmas jų susijęs su tyrimo klausimu apie barjerus, trukdančius įgyvendinti inkliuzinį ugdymą. Respondentams buvo pasiūlyti 8 teiginiai, nusakantys kliūtis, ir paklausta, ar jie pritaria

kiekvienam iš tų teiginių. Ko gero, galėjo būti pasirinkti kitokie teiginių variantai ir tai įgalintų sulaukti kitokių atsakymų. Mokytojams buvo leista parašyti savo nuomonę apie barjerus, trukdančius efektyviai taikyti inkluzinio ugdymo metodą. Žinoma, vienas tyrimas negali pateikti atsakymų į visus su inkluziniu ugdymu susijusius klausimus. Tyrėjams svarbu buvo pakeisti dominuojantį požiūrį, t. y. pereiti nuo nuostatų dėl inkluzinio ugdymo prie tokio ugdymo įgyvendinimo Bosnijoje ir Hercegovinoje praktinių problemų identifikavimo.

Kita šio tyrimo potenciali problema yra konceptualios prigimties. Mokytojų suvokiamas inkluzijos konceptualizavimas gali būti skirtingas. Vieniems mokytojams inkluzinis ugdymas gali reikšti paramą, teikiamą mokiniams, turintiems nežymių mokymosi sutrikimų, o kitiems mokytojams tai reiškia paramą mokiniams, turintiems sunkiausių negalių.



# OBSTACLES TO INCLUSION - PERCEPTIONS OF TEACHERS FROM BOSNIA AND HERZEGOVINA

Inga Biscevic, Sadeta Zecic, Elvira Mujkanovic,  
Edin Mujkanovic, Haris Memisevic  
University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

## Abstract

Inclusive education is increasingly becoming a dominating paradigm of the educational system in Bosnia and Herzegovina. However, although supported by positive legislature, there are still numerous obstacles to inclusion. The goal of the present study was to examine the attitudes of regular education teachers towards inclusive education, more specifically towards obstacles to successful inclusion. The sample consisted of 200 elementary school teachers from two cantons in Bosnia and Herzegovina. The greatest obstacle for inclusion, as perceived by the teachers, was the lack of professionals trained to work with children with special educational needs in regular schools. It is of utmost importance to support regular education teachers in their efforts to support all students in their classes. This calls for a more meaningful and thorough reformation of regular schools.

**Keywords:** *inclusive education, obstacles to inclusion, teachers, Bosnia and Herzegovina.*

## Introduction

Inclusive education has long been on the list of educational priorities across the globe. Inclusion means a move from segregated schools to mainstream schools in which differences between students are valued and their participation is increased (Engelbrecht, 2013). Ever since the term inclusion replaced the term integration in the beginning of the 1990s, the challenges facing inclusive education began to mount (Vislie, 2003; Ainscow & Sandill, 2008). The main question of inclusion is of a practical nature: how to make inclusive education available to “*everybody, everywhere and all the time*” (Ferguson, 2008). Although inclusion can be conceptualised in the broader sense, as a matter of social justice and a case against any form of discrimination, in this paper we will regard inclusion only in its narrower, educational, context, that is in accommodating students with special educational needs in regular schools. Special educational needs in this context refer to any additional support students need in order to be successful at school. *The basic premise of inclusion is that the students with*

*special educational needs will learn better in the environment with their typically developing peers.* So what is inclusion? A huge step towards defining inclusive education has been made at the Salamanca conference in 1994, organized by UNESCO and the Government of Spain. It has been postulated at the Conference that the main principle of inclusive education is that children should learn together regardless of any difficulties or differences they might have (UNESCO: Salamanca Statement, 1994). It further says that inclusive schools must respond to the diverse needs of the students, taking into account the styles and rates of learning of individual students. For the purposes of this article we conceptualised inclusion in its narrower (educational) sense as *creating equal access and equal opportunities for all students, regardless of their educational needs in regular schools and providing them with all the necessary support that will help them thrive.*

Defined in such a way, it is obvious that the school system is faced with numerous challenges in order to facilitate inclusion. The first part of this definition deals with the question of “why inclusion”. The answer to the question of “why inclusion” is deeply rooted in human rights principles. We all need to have the same opportunities regardless of our colour, gender, race, nation, religion and disability. Translated into the school environment, this means ensuring equality and accessibility to all students. This principle is supported by numerous human rights documents, international conventions and declarations; with the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities being one of the most recent such documents (UN, 2006). Bosnia and Herzegovina signed the Convention and thus are committed to its implementation. Article 24 of the Convention deals with inclusive education and specifically suggests that State Parties shall ensure that “*Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education*”.

The second part of the inclusion definition deals with the question of “how inclusion”. We believe that this is a much more important issue as it tackles the very issue of the efficacy of inclusive education. How to *provide students with all necessary supports that will help them thrive*? Can schools provide necessary supports? Can regular education teachers provide necessary supports? At the time being, the answer to these questions is negative, at least in Bosnia and Herzegovina. There are many controversial and contradictory issues surrounding inclusion? For example, what is more important: the place where students receive education or the quality of education? Some other contradictions pointed out by the researchers in the field of inclusion were: is it possible to identify one group of students as special, different from others, and later to pretend, at school level that no distinction exists (Michailakis & Reich, 2009)?



From this brief passage it is obvious that inclusion is a difficult question. Before we move to the research objective of this study, let us briefly explain the educational system in Bosnia and Herzegovina (BIH).

### **BIH Educational system**

BIH has a very complex political structure. The country is composed of two entities (Federation of Bosnia and Herzegovina (FBiH) and Republic of Srpska (RS)) and Brčko District. Further, FBiH consists of 10 Cantons, while the RS is centralized. Each of these political entities have their own education legislature and ministries of education. That makes a total of 13 Ministries of Education (10 Cantons, FBiH, RS and Brčko District) and no Ministry of education at the state level. However, it is important to note that legislation regarding inclusive education is positive and affirmative at each of these administrative levels and is very similar across the country. BIH still has a dual system of education consisting of general education and special education. Unfortunately, special education is not yet regarded as a service in BIH, but as a place (for more about this, see Zigmund, Kloo, & Volonino, 2009). Thus, special education is provided only in designated Centers for special education and rehabilitation. Only children who have official document (record of categorisation) confirming they have a disability can attend these Centers. The record of categorisation is a document issued by a multi-disciplinary commission confirming that a child has some kind of disability. The members of this commission are medical doctor, social worker, psychologist, and defectologist (special education teacher/occupational therapist). After the child receives their record of categorisation, the parents can then decide whether their child will attend a regular school or a special school. Positive legislature leaves parents with a choice of where their child will be educated. Some parents opt for the special schools, knowing that their child will receive more attention and specialised services such as speech therapy, occupational therapy etc. On the other hand, there are many parents who enroll their children into regular schools and expect less stigmatisation and the best support for their children. But are regular schools ready to provide them with the best support needed? It has been postulated that one of the main preconditions for successful inclusion is the attitude of teachers towards inclusion (Loreman, 2007). At the same time, we find it even more important for the success of inclusion to ask the teachers what they think are the main obstacles to inclusion and take these answers into account when designing policies and practices regarding inclusive education.

This question led the research aims of this study. We wanted to find out what teachers, who are directly involved in educating and supporting students with special educational needs, think are the greatest obstacles to inclusion. We set the following research question:

What are the greatest obstacles for inclusive education from the perspective of regular education teachers in Bosnia and Herzegovina?

The answers provided by teachers might help us in the creation of better strategies for implementing inclusive education in BIH.

## **Methods**

### *Participants*

The sample in this study comprised 200 elementary school teachers from eight randomly selected schools in Canton Sarajevo (4 schools) and Canton Tuzla (4 schools). There were 100 teachers from Canton Sarajevo and 100 teachers from Canton Tuzla. In relation to the gender of teachers, there were 139 female teachers (69%) and 61 male teachers (31%) in the sample. In relation to the type of teacher, there were 100 general teachers (teaching all subjects from 1<sup>st</sup> to 5<sup>th</sup> grade) and 100 subject teachers (teaching one or two subjects in grades from 6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup>).

### *Procedure*

This research is part of a larger study examining teachers' attitudes towards inclusion. For the purposes of this study, we only used part of the questionnaire that dealt with teachers' perceptions about the obstacles to inclusion. The question about obstacles to inclusion contained 8 statements (obstacles to inclusion) and the teachers selected which statements they agreed with. In addition to this, teachers had an option to write their own opinions (comments) on what they believed were the greatest obstacles to inclusion. All teachers in the eight schools received the questionnaires regarding their opinions about inclusion and were asked to complete them. Questionnaires were distributed in the schools and then collected two weeks later. A selection of questionnaires for the analysis was pseudo-random as we had predefined 100 questionnaires from Canton Sarajevo (50 general teachers and 50 subject teachers) and 100 from Canton Tuzla (50 general teachers and 50 subject teachers). All the teachers who returned their questionnaires had an equal chance of being selected for the analysis.

### *Statistical analysis*

The results are presented descriptively through frequencies and percentages. No hypothesis test was performed as we did not evaluate teachers' answers in relation to their demographic variables. The majority of qualitative answers (teachers' comments) could be categorised in three groups of answers based on their content.

The data were analysed with the computer program Microsoft Excel v.2007.

## Results

First let us see the frequencies of teachers' responses to each of the statements regarding obstacles to inclusion. These results are shown in Table 1.

Table 1

**The frequency of teachers' agreements with statements about obstacles to inclusion**

Statement	n	%
<i>Shortage of experts in regular schools</i>	165	82.2
<i>Shortage of assistants in the classrooms</i>	150	75
<i>Shortage of time to work with children with SEN*</i>	137	68.5
<i>Shortage of adequate equipment for work</i>	118	59
<i>Too many pupils in the classrooms</i>	114	57
<i>Inappropriate curriculum</i>	103	51.5
<i>Inadequate knowledge for work with children with SEN</i>	97	48.5
<i>Lack of communication between teachers and parents</i>	39	19.5

Note. SEN- special educational needs

As can be seen from table 1, the largest percentage of teachers believe that the greatest obstacle to inclusion is the shortage of experts in regular schools. Experts in this sense are the special education teachers who are trained to work with students with special educational needs.

In addition to this structured question, teachers were free to comment on what they believed were the greatest obstacles to inclusion. As the comments were not structured, we systematised them into three main themes:

1. Additional education- Regular education teachers need more training in order to support students with special educational needs;
2. Additional benefits- Regular education teachers need to have financial stimulation for working with pupils with special educational needs or the number of pupils in classes with these pupils need to be significantly smaller;
3. Inclusion works only in theory- Regular education teachers, as well as society in general, support the concept of inclusion but it is almost impossible to implement it in practice. Teachers do not have enough time, knowledge or resources to accommodate the needs of pupils with special educational needs.

## Discussion

The goal of the present study was to examine teachers' perception about the obstacles to inclusion in schools in Bosnia and Herzegovina. This is the first such study that aimed to identify what teachers believe are the greatest obstacles to inclusion. Previous studies conducted in Bosnia and Herzegovina dealt mainly with the attitudes towards inclusion of students with special educational needs (Memisevic & Hodzic, 2011, Dizdarevic, Mujezinovic, & Memisevic, 2017), and a few studies examined the quality of educational support for students with disabilities (Mujkanovic et al., 2016; Mujkanovic et al. 2017). Teachers in this study identified what they believe are the greatest obstacles to inclusive education. The results of the present study clearly indicate the need to support teachers in their efforts to support all students in their classes. Regular education teachers believe that the greatest obstacle to inclusion is the shortage of experts in regular schools who are able to work with children with special educational needs. Experts (or professionals) in this context are special education teachers who were professionally trained and educated to work with students with SEN. Unfortunately, in most cases regular schools do not employ special education teachers as part of their staff. The main reason for not employing them is the lack of financial means and these teachers are mainly employed in special education schools. However, as the goal of educational reform is inclusive education, it is obvious that it cannot be achieved successfully without the support from special education teachers. Stronger partnerships between general education and special education is one of the prerequisites of meaningful inclusion (Fuchs & Fuchs, 1994). One of the main problems for such unfavorable situation is the view that special education is regarded as a place and not as a service. Many authors have postulated that special education should be regarded as a service, regardless of its place of delivery (Kauffman & Badar). This research has shown that regular education teachers crave for assistance from their colleagues specialised in special education.

The teachers also pointed to an issue of assistants in the classrooms as one of the obstacles to inclusion. The assistants in this context are regarded as being for the child's personal assistance. That which is other than their educational, needs (take him/her to the toilet, help with moving etc. Some children with special educational needs have personal assistants but the majority do not. However, although they can potentially be very helpful to teachers, the role of personal assistance is also a controversial one. For example, some authors have advised that reliance on assistants, although well-intended, can also have some negative effects such as stigmatisation, interference with teacher tasks, and interference with peer interactions etc. (Giangreco, 2010). Giangreco et al. (2004) offer some alternatives to assistants and here we will mention three of them: 1. Trading assistant positions for special educators; 2. Building the capacities of regular

education teachers and 3. Peer support strategies. All these strategies can have a positive impact on the social and educational outcomes of children with special educational needs. Unfortunately, in Bosnia and Herzegovina we do not have studies on the teacher's perception of the assistants as it is a relatively new concept of supporting students with special educational needs. However, the teachers in this study believe that having an assistant would facilitate the inclusive process.

Teachers perceived obstacles related to time and equipment on the third and fourth position, respectively. Qualitative comments regarding these items were that teachers do not have the necessary time to implement their curriculum let alone to create and implement an Individualised Education Program. Lack of time was also mentioned as a barrier to inclusion in a study of teachers in Australia and New Zealand (Westwood & Graham, 2003). In relation to a shortage of equipment, teachers were probably referring to the shortage of adequate didactic materials, assistive technologies, Braille books, headphones etc. We say probably, as there were no specifics or descriptive comments about this item or what exactly the teachers need. A study conducted in Canada, which is a much more developed and richer country than Bosnia and Herzegovina, has also indicated that inclusive education lacks sufficient resources (Pivik, McComas, & Laflamme, 2002).

The next obstacle teachers identified in its importance was that there are too many students in the classroom. Thus, the appropriate supports to each and every student cannot be provided. According to the teachers' view, the classes in Bosnian schools are overcrowded. Overcrowded classes seem to apply in many countries throughout the world, from less developed countries in Africa such as Ghana (Agbenyega, 2007) to more developed countries such as USA (Avramidis & Norwich, 2002).

An inappropriate curriculum was regarded by 51.5% of teachers as the obstacle to inclusion. Regular education teachers need to implement the curriculum that is prescribed by the local Ministry of Education and teachers need to comply with it. It is obvious that the teachers are not aware that they have the freedom to modify the curriculum for students with special educational needs. Teachers need to be educated to change and modify the curriculum so it is more aligned with the profile of strengths and weaknesses of every student. Special education teachers can again be of great value in the creation of Individual Education Programs for students with special educational needs.

Inadequate knowledge and skills was perceived by 48.5% of teachers as an obstacle to inclusion. This is a critical issue throughout the world. Are the regular education teachers supposed to know good and efficacious teaching methods for work with all students in their diverse classrooms? Take for

example the category of students with disabilities. There are students with visual, hearing impairments, students with autism spectrum disorder and many others. Is a teacher supposed to use the Braille alphabet, sign language and to use applied behaviour analysis in his/her work? Most studies examining the issue of preparedness of regular teachers for inclusion were based on teachers' attitudes (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). We do not believe that this methodological approach reveals the true picture about teachers' competencies for supporting diverse group of students.

The last point in this list of inclusion obstacles was the lack of co-operation between parents and teachers. There were only 19.5% of teachers who agreed with this statement so these data support the claim that teachers and parents have good and professional cooperation. Targeted teacher-trainings can help teachers establish even better relationships with parents (Herman & Reinke, 2017).

Let us now briefly discuss the main themes that teachers wrote as their own comments to this research question. The first one deals with additional education. Many teachers pointed to the need for additional training in the area of inclusive education. Here again, we did not receive the full information on what segments of inclusive education teachers would need additional training. Some other studies stressed the need for additional training to increase the teachers' competencies for differentiation of the curriculum (Coady, Harper, & De Jong, 2015). In another study Able et al. (2014) teachers identified skills they need to master working with children with autism spectrum disorder and these included: understanding autism, differentiation, and social support strategies.

The second point that the teachers made was regarding the additional benefits (incentives) teachers should get for working with students with special educational needs. Teachers stressed the need to be paid in accordance with their work and performance in accordance with other studies (Johnson, 1986). They also pointed out that if teachers cannot get financial rewards, as it is highly unlikely that they will additionally be paid for the job they already do, then they should work with smaller classes. It is interesting that teachers perceive smaller classes in line with financial incentives.

The third theme that the teachers identified is perhaps the most dangerous one to the whole process of inclusion. From the comments, it is obvious that some of the teachers are very skeptical about inclusion or are openly against it. Having in mind that positive attitudes are the first pillar of inclusive education (Loreman, 2007), this finding is somehow worrisome. Earlier studies have shown that teachers in Bosnia and Herzegovina, although generally in favour of inclusion, still have more negative attitudes towards inclusion as compared with their colleagues from the European Union (Dizdarevic et al., 2017). With regard to this issue, it is necessary to make changes at all levels, including political,

cultural, psychological and behavioural dimensions, in order to bring forward a more qualitative change in educational institutions (Amstrong, 2017).

It is important to point to some of the limitations in this study. The first one deals with the research question we used about the obstacles to inclusion. We offered 8 statements about the obstacles and asked teachers whether they agreed with each of the statements. Perhaps, the options could be different and it would lead to different answers. In a mild defense of this argument, we left the option for teachers to write down their own comments/ideas about the obstacles to inclusion. We are aware that one study cannot provide answers to the broad issue of inclusion and its obstacles but we wanted to switch the dominating focus from examining the attitudes towards inclusion towards identifying practical problems in the implementation of inclusion in Bosnia and Herzegovina. This, in turn, will lead to some practical measures to make inclusion more successful. Another potential problem in this study is of a conceptual nature. Teachers may vary in their conceptualisation of inclusion. For some teachers, the concept of inclusive education might mean supporting students with mild learning disabilities and some teachers may view it as having students with most severe difficulties. The last limitation we will mention is the analysis of teacher comments. We summarised the qualitative answers in three main themes, comprising most teachers' comments, but there were some answers that did not fit well into these categories. Of course, it would be highly impractical to mention all these answers. Thus, future studies should be focused on a more thorough qualitative analysis of teachers' opinions.

We conclude this study with three recommendations that would, to a large extent, make the job of regular school teachers in inclusive education a lot easier and less stressful. At the same time the very process of inclusion will be qualitatively improved and the child's educational, social and behavioural outcomes will be much better.

### **Recommendations:**

1. The educational system needs to systematically start employing special education teachers in regular schools and this in turn will significantly improve the quality of inclusion;
2. Faculties for teacher education need to provide in-service training for regular education teachers in the area of curriculum modification and individualised education programs;
3. More public-awareness campaigns need to be conducted with the goal of improving the attitudes of teachers and the public in general about the nature of inclusive education.

## References

- Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., & Sherman, J. (2015). Views from the trenches: Teacher and student supports needed for full inclusion of students with ASD. *Teacher Education and Special Education, 38*(1), 44-57.
- Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' Concerns and Attitudes to Inclusive Education in Ghana. *International Journal of whole schooling, 3*(1), 41-56.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education, 14*(4), 401-416.
- Armstrong, D. (2017). Wicked problems in special and inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, in press, doi:10.1111/1471-3802.12402.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology, 20*(2), 191-211.
- 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.
- Coady, M. R., Harper, C., & De Jong, E. J. (2015). Aiming for equity: Preparing mainstream teachers for inclusion or inclusive classrooms?. *TESOL Quarterly, 50*(2), 340-368.
- 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.
- 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.
- Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education, 28*(2), 115-118.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of special needs education, 23*(2), 109-120.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional children, 60*(4), 294-309.



- Giangreco, M. F. (2010). Utilization of teacher assistants in inclusive schools: Is it the kind of help that helping is all about? *European Journal of Special Needs Education, 25*(4), 341-345.
- Giangreco, M. F., Halvorsen, A. T., Doyle, M. B., & Broer, S. M. (2004). Alternatives to overreliance on paraprofessionals in inclusive schools. *Journal of Special Education Leadership, 17*(2), 82-90.
- Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2017). Improving teacher perceptions of parent involvement patterns: Findings from a group randomized trial. *School Psychology Quarterly, 32*(1), 89.
- Johnson, S. M. (1986). Incentives for teachers: what motivates, what matters. *Educational Administration Quarterly, 22*(3), 54-79.
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2014). Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from the USA. *Journal of International Special Needs Education, 17*(1), 13-20.
- Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education: Moving from. *International Journal of Whole Schooling, 3*(2), 22-38.
- 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.
- Michailakis, D., & Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap, 3*(1), 24-44.
- Mujkanovic, E., Memisevic, H., Mujkanovic, E., Zecic, S., & Biscevic, I. (2016). Mothers' satisfaction with treatment opportunities for their children with autism spectrum disorder in Bosnia and Herzegovina. *Materia socio-medica, 28*(4), 288-291.
- Mujkanovic, E., Mujkanovic, E., Pasalic, A., Biscevic, I., Memisevic, H. (2017). Quality of educational support for children with autism spectrum disorder in Bosnia and Herzegovina- perceptions of parents and professionals. *International Electronic Journal of Elementary Education, 9*(4), 829-836.
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children, 69*(1), 97-107.
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*. Unesco.
- United Nations. Convention on the rights of persons with disabilities (2006). Retrieved from: <http://www.un.org/disabilities/convention>

- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European journal of special needs education, 18*(1), 17-35.
- Westwood, P., & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Difficulties, 8*(1), 3-15.
- Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality, 17*(4), 189-204.

### **OBSTACLES TO INCLUSION - PERCEPTIONS OF TEACHERS FROM BOSNIA AND HERZEGOVINA**

Inga Biscevic, Sadeta Zecic, Elvira Mujkanovic,  
Edin Mujkanovic, Haris Memisevic

#### Summary

Inclusive education is increasingly becoming a dominating paradigm of the educational system in Bosnia and Herzegovina. However, although supported by positive legislature, there are still numerous obstacles to inclusion.

In this paper we will regard inclusion only in its narrower, educational, context, that is in accommodating students with special educational needs in regular schools. Special educational needs in this context refer to any additional support students need in order to be successful at school. *The basic premise of inclusion is that the students with special educational needs will learn better in the environment with their typically developing peers.* The second part of the inclusion definition deals with the question of "how inclusion". We believe that this is a much more important issue as it tackles the very issue of the efficacy of inclusive education. How to *provide students with all necessary supports that will help them thrive?* Can schools provide necessary supports? Can regular education teachers provide necessary supports? At the time being, the answer to these questions is negative, at least in Bosnia and Herzegovina. There are many controversial and contradictory issues surrounding inclusion? For example, what is more important: the place where students receive education or the quality of education? Some other contradictions pointed out by the researchers in the field of inclusion were: is it possible to identify one group of students as special, different from others, and later to pretend, at school level that no distinction exists (Michailakis & Reich, 2009)?

This question led the research aims of this study. We wanted to find out what teachers, who are directly involved in educating and supporting students with

special educational needs, think are the greatest obstacles to inclusion. We set the following research question: What are the greatest obstacles for inclusive education from the perspective of regular education teachers in Bosnia and Herzegovina?

This research is part of a larger study examining teachers' attitudes towards inclusion. For the purposes of this study (N=200), we only used part of the questionnaire that dealt with teachers' perceptions about the obstacles to inclusion. The question about obstacles to inclusion contained 8 statements (obstacles to inclusion) and the teachers selected which statements they agreed with. In addition to this, teachers had an option to write their own opinions (comments) on what they believed were the greatest obstacles to inclusion. The results are presented descriptively through frequencies and percentages. The majority of qualitative answers (teachers' comments) could be categorised in three groups of answers based on their content.

The largest percentage of teachers believe that the greatest obstacle to inclusion is the shortage of experts in regular schools. Experts in this sense are the special education teachers who are trained to work with students with special educational needs. In addition to this structured question, teachers were free to comment on what they believed were the greatest obstacles to inclusion, systematised into three main themes: 1) *Additional education*- Regular education teachers need more training in order to support students with special educational needs; 2) *Additional benefits*- Regular education teachers need to have financial stimulation for working with pupils with special educational needs or the number of pupils in classes with these pupils need to be significantly smaller; 3) *Inclusion works only in theory* - Regular education teachers, as well as society in general, support the concept of inclusion but it is almost impossible to implement it in practice. Teachers do not have enough time, knowledge or resources to accommodate the needs of pupils with special educational needs.

Many teachers pointed to the need for additional training in the area of inclusive education. The second point that the teachers made was regarding the additional benefits (incentives) teachers should get for working with students with special educational needs. The third theme that the teachers identified is perhaps the most dangerous one to the whole process of inclusion. From the comments, it is obvious that some of the teachers are very skeptical about inclusion or are openly against it. Having in mind that positive attitudes are the first pillar of inclusive education (Loreman, 2007), this finding is somehow worrisome. Earlier studies have shown that teachers in Bosnia and Herzegovina, although generally in favour of inclusion, still have more negative attitudes towards inclusion as compared with their colleagues from the European Union

(Dizdarevic et al., 2017). With regard to this issue, it is necessary to make changes at all levels, including political, cultural, psychological and behavioural dimensions, in order to bring forward a more qualitative change in educational institutions (Amstrong, 2017).

It is important to point to some of the limitations in this study. The first one deals with the research question we used about the obstacles to inclusion. We offered 8 statements about the obstacles and asked teachers whether they agreed with each of the statements. Perhaps, the options could be different and it would lead to different answers. In a mild defense of this argument, we left the option for teachers to write down their own comments/ideas about the obstacles to inclusion. We are aware that one study cannot provide answers to the broad issue of inclusion and its obstacles but we wanted to switch the dominating focus from examining the attitudes towards inclusion towards identifying practical problems in the implementation of inclusion in Bosnia and Herzegovina. This, in turn, will lead to some practical measures to make inclusion more successful. Another potential problem in this study is of a conceptual nature. Teachers may vary in their conceptualisation of inclusion. For some teachers, the concept of inclusive education might mean supporting students with mild learning disabilities and some teachers may view it as having students with most severe difficulties.