

**Siniša Subotić\***

Odsek za psihologiju,  
Filozofski fakultet, Novi  
Sad; NVO „Persona“,  
Banja Luka

## Struktura stavova o inkluziji i sindrom izgaranja na poslu kod prosvjetnih radnika u Republici Srpskoj: pilot studija

Ovo pilot istraživanje, polazeći od pretpostavke o stresnosti inkluzivne reforme na same edukatore, tretira dva pitanja: strukturu stavova o inkluziji prosvjetnih radnika u Republici Srpskoj i vezu tih stavova sa sindromom izgaranja na radnom mjestu. Istraživanje je sprovedeno nad 115 učitelja i nastavnika iz 11 osnovnih škola sa područja Opštine Prijedor, Republika Srpska. Na osnovu rezultata dvije prethodne fokus grupe, formiran je upitnik o stavovima o inkluziji – SINKL. Nakon eliminacije ajtema sa lošim metrijskim karakteristikama, zadržana je 27-ajtemska verzija skale, u čijem prostoru je faktorskom analizom identifikovano postojanje 3 relevantne dimenzije (objašnjavaju ukupno 37.94% dijeljene varijanse), postavljene u Promax poziciju: Parcijalna inkluzija, Prihvaćenost i prilagođenost i Saradnja i podrška. Sve skale pokazale su zadovoljavajuća psihometrijska svojstva. Veza sa sindromom izgaranja ispitana je uz pomoć linearne regresione analize. Kao prediktori su posmatrani skorovi 3 SINKL dimenzije, 5 osobina ličnosti i kontrolni skor 99-ajtemskog Zuckerman-Kuhlmanovog upitnika ličnost, te broj djece sa posebnim potrebama kojima edukator predaje. Kriterijum je predstavljao skor 20-ajtemske Skale sindroma izgaranja kod nastavnika. Dobijen je statistički značajan model umjerenog intenziteta ( $R^2 = .211$ ,  $p < .01$ ), sa SINKL varijablom Prihvaćenost i prilagođenost kao negativnim i osobinom ličnosti Neuroticizam / anksioznost kao pozitivnim prediktorom izgaranja na radnom mjestu, čime je potvrđena veza učešća u inkluzivnoj nastavi i doživljaja distresa kod prosvjetnih radnika. Rezultati sugerišu važnost provjere mehanizama kojima se ovaj efekat ostvaruje, kako u cilju mitigacije štetnih efekata, tako i u cilju unaprjeđenja nastavnog procesa u cjelini.

**Ključne riječi:** stavovi o inkluziji, sindrom izgaranja na radnom mjestu, osobine ličnosti, inkluzivna reforma obrazovanja u Republici Srpskoj

\* Rad je sproveden u okviru volonterskog projekta kontinuirane evaluacije inkluzivne nastave u Republici Srpskoj, pokrenutog ispred NVO „Persona“, Banja Luka, uz podršku Aktiva pedagoga i psihologa Opštine Prijedor. E-mail: sinisasub@gmail.com

## Uvod

Inkluzivni pokret u obrazovanju podrazumijeva restrukturiranje redovnog školstva, tako da svaka škola može da prihvati svako dijete, bez obzira na stepen disabiliteta (Avramidis & Norwich, 2002). U širem smislu, inkluzija podrazumijeva uključivanje u redovnu nastavu svih marginalizovanih grupa djece (npr. religijske i nacionalne manjine, siromašni, HIV pozitivni itd.), dok se u užem smislu primarno odnosi na uključivanje djece sa intelektualnim i naglašenijim senzo-motornim disabilitetima, tj. djece koja bi tradicionalno pohađala specijalne škole – u nastavku teksta, termin se upotrebljava u drugom značenju. Iako se već uveliko implementira u mnogim zemljama i pretenduje da u potpunosti eliminiše konvencionalno specijalno obrazovanje, osnovni problem inkluzije kao koncepcije jeste izostanak snažnih empirijskih potvrda, naročito kada je riječ o tzv. „totalnoj inkluziji“ (shvatanju da čak i djeca sa najtežim disabilitetima treba da pohađaju redovne škole). Rezimirajući nalaze većeg broja istraživanja, Kavale & Forness (2000, str. 290) navode da: „Iako postoji ideološka i politička podrška inkluziji, empirijske potvrde su manje uvjerljive.“ Salend & Duhaney (1999, str. 114) u svojoj reviziji nalaza istraživanja na temu inkluzije ukazuju da je: „Utjecaj inkluzivnih programa na akademsko postignuće i socijalni razvoj učenika sa disabilitetima mješovit.“ Cook, Semmel, & Gerber (1999, str. 199) kao komentar na rezultate istraživanja nekolicine svojih savremenika navode: „Paradoksalno, čini se da se inkluzivna reforma sve učestalije implementira, uprkos nalazima koji generalno ne dokumentuju željene ili prikladne ishode.“ Međutim, izostanak ili nekonzistentnost nalaza koji joj idu u prilog ne ometaju mnogo njenu implementaciju, pošto pored snažne političke podrške koju ima, među zagovornicima inkluzije preovladava postmodernističko mišljenje (pogledati Kavale & Forness, 2000) da: „...bez obzira na podatke koji se odnose na ishode inkluzije, nju treba primjenjivati jer je moralno korektna“ (Begeny & Martens, 2007, str. 90), odnosno: „...moralni je imperativ koji niti zahtijeva niti može da čeka na empirijsku potvrdu“ (Cook, Semmel, & Gerber, 1999, str. 199).

U tom smislu, ne iznenađuje činjenica da u velikom broju istraživanja inkluzivnog procesa dominira anegdotski sadržaj. Eksperimentalna istraživanja uglavnom izostaju, te se empirijske evaluacije najčešće svode na ispitivanje stavova učesnika u inkluzivnoj nastavi i procesu. Ilustracije radi, Begeny & Martens (2007) sprovode meta-analizu cjelokupne do tada dostupne (i prevedene na engleski jezik) literature na temu inkluzije sa područja Italije (zemlja sa najdužom tradicijom u primjeni inkluzije na svijetu) i pronalaze da najveći procenat istraživanja obuhvata ispitivanje stavova (survej metod), te da je svega nekoliko studija podrazumijevalo eksperimentalni pristup. Takođe, navode da surveji istraživanja uglavnom daju rezultate koji idu u prilog inkluziji, dok rezultati

eksperimentalnih istraživanja dovode beneficije inkluzije u pitanje. Pri tome, podvlače da većina surveja istraživanja, u Italiji i izvan nje, zapravo ne tretira suštinska pitanja inkluzije, pošto (str. 90) „...više istraživanja izučava stavove individua prema inkluziji i učenicima sa disabilitetima, nego što ispituje direktnije akademske i socijalne ishode koji proizilaze iz inkluzije“. „Stoga, iako je italijanski model inkluzije na glasu kao globalna demonstracija da je inkluzija gotovo svih učenika sa disabilitetima moguća, čini se da zapravo postoji vrlo malo dokaza u pogledu direktnih ishoda i koristi od takvih napora“ (str. 89). Autori zaključuju da je imperativ sprovođenje više eksperimentalnih (i direktnijih neeksperimentalnih) istraživanja, koja bi obuhvatila kako pitanja širih ishoda i implikacija inkluzije, tako i dala odgovore na rafiniranija pitanja, poput utvrđivanja konkretnih faktora pod kojima je inkluzija najoptimalnija.

No, uprkos tome što najčešće ne tretiraju suštinska pitanja inkluzije, mjerenja stavova nastavljaju da budu jednim od glavnih fokusa istraživanja u ovoj oblasti (Begeny & Martens, 2007). Pri tome se posebna pažnja poklanja ispitivanju stavova prosvjetnih radnika u regularnim školama prema učenicima sa disabilitetima – razlog ovome leži u pretpostavci da uspjeh implementacije inkluzije u velikoj mjeri zavisi od toga da edukatori prema njoj imaju pozitivan stav (Avramidis & Norwich, 2002). Međutim, do danas ne postoje nikakve empirijske potvrde da hipotetski učiteljski / nastavnički stavovi prema inkluziji doprinose ishodu inkluzivne nastave, premda stavovi predavača prema konkretnim učenicima jesu u vezi sa kvalitetom nastavne interakcije (Cook, Tankersley, Cook, & Landrum, 2000). U jednoj od najvećih novijih meta-analiza istraživanja na temu nastavničkih stavova o inkluziji, Avramidis & Norwich (2002) navode da postoje određene potvrde pozitivnih stavova o inkluziji među edukatorima, ali da ne postoje praktično nikakve indicije podrške totalnoj inkluziji. Dalje, nastavnički stavovi su, čini se, u mnogo snažnijoj relaciji sa varijablama u vezi sa učenicima, nego varijablama u vezi sa nastavnicima. Treba napomenuti i oprez koji pomenuti autori navode u vezi sa problematikom socijalno poželjnog odgovaranja prilikom iznošenja stavova o inkluziji (str. 143): „Zbog činjenice da je 'integracija' i, u novije vrijeme, 'inkluzija' politički korektna ideja, uvijek postoji opasnost od toga da ispitanici daju socijalno poželjne odgovore, koji imaju malo ili nimalo veze sa njihovim svakodnevnim ponašanjem. Nastavnici mogu da prihvataju opšte tvrdnje u korist podučavanja djece sa poteškoćama u regularnim učionicama, ali je sasvim drugo pitanje koliko su spremni da naprave specifične adaptacije za ovu djecu.“

Mnogo manje istraživanja fokusiralo se na negativne efekte inkluzije i njene percepcije na same edukatore. Scruggs & Mastropieri (1996) u svom pregledu ukazuju da nastavnici mogu da doživljavaju inkluziju kao izvor poteškoća i fru-

stracija. Jedna od linija istraživanja na tom tragu tiče se ispitivanja veza inkluzije sa *sindromom izgaranja na poslu* (eng. *burnout*) kod prosvjetnih radnika. Maslach (2003, prema Kašić, 2009) definiše sindrom izgaranja kao produženi odgovor na hroničnu izloženost emocionalnim i međuljudskim stresorima na poslu, a dominantno se manifestuje na planu emocionalne iscrpljenosti, depersonalizacije i pada ličnog postignuća. Fejgin, Talmor, & Erlich (2005) pronalaze da su različiti aspekti u vezi sa inkluzijom prediktori sindroma izgaranja kod nastavnika fizičkog vaspitanja, kao npr. broj učenika sa posebnim potrebama u razredu, ili količina (percipirane) pomoći u radu sa ovom djecom koju nastavnik dobija. Talmor, Reiter, & Feigin (2005) dobijaju rezultate koji sugerišu da su nastavnički stavovi o inkluziji u vezi sa sindromom izgaranja i to na način da su pozitivniji stavovi prema inkluziji u vezi sa višim doživljajem izgaranja u kategoriji *doživljaja ličnog postignuća*. Takođe dobijaju nalaz o vezi broja učenika sa posebnim potrebama u razredu (više od 20%) i niske podrške sa osjećajem izgaranja na poslu.

Treba razmotriti još jedan nedostatak u vezi sa istraživanjima stavova prema inkluziji. Naime, ustaljena je praksa formiranja skala (obično Likertovog tipa) za mjerenje stavova prema inkluziji, kao i problematike školovanja djece s posebnim potrebama u cjelini, na osnovu kompiliranja stavki iz drugih upitnika (npr. Rafferty, Boettcher, & Griffin, 2010; Weisel & Dror, 2006; Cook, Semmel, & Gerber, 1999), ili pak na osnovu ad hoc formiranih pitanja, često bez bilo kakvih informacija o korelacijama među stavkama, njihovoj latentnoj strukturi ili metrijskim karakteristikama (npr. Reeves, 2006; Coombs-Richardson & Mead, 2001). Iako ovo ne znači automatsku neadekvatnost korištenih mjera, sasvim sigurno povećava rizik u tom smislu. Zapravo, Larrivee & Cook (1979, prema Antonak & Larrivee, 1995) u svojoj analizi skala na temu stavova o inkluziji, pronalaze da su svega četiri instrumenta zadovoljila minimalne psihometrijske kriterijume, a od njih svega jedan zadovoljava strožije zahtjeve: *Mišljenja u vezi sa mejnstrimingom* (eng. *Opinions Relative to Mainstreaming*) (Larrivee & Cook, 1979, prema Antonak & Larrivee, 1995). Revizijom ove skale nastaje upitnik *Mišljenja u vezi sa integracijom učenika sa disabilitetima - ORI* (eng. *Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities*) (Antonak & Larrivee, 1995), koji do danas ostaje najutemeljenijom mjerom stavova prosvjetnih radnika o inkluziji. Obuhvata 25 ajtema organizovana u 4 faktora: 1) Koristi od integracije (stavovi o potencijalnim dobitima za učenike sa i bez disabiliteta), 2) Menadžment integrativne učionice (ponašanje učenika u integrativnoj učionici, kao i moguće neophodne upravljačke procedure koje integracija zahtijeva), 3) Procijenjena sposobnost da se podučavaju učenici sa disabilitetima (obuhvata stavove o posjedovanju znanja za rad u integrativnoj učionici), 4) Specijalno

nasuprot integrativnom generalnom obrazovanju (obuhvata dihotomno shvaćanje o ova dva modaliteta obrazovanja učenika sa disabilitetima). Napomena: termini *inkluzija*, *integracija* i *mejstriming* se u ovom kontekstu tretiraju kao sinonimi. Od drugih etabliranih instrumenata, u upotrebi je i *Skala mojih razmišljanja o inkluziji - MTAI* (eng. *My Thinking About Inclusion Scale*) (Stoiber, Goettinger, & Goetz, 1998), koja obuhvata 28 ajtema i 3 dimenzije: 1) Ključna vjerovanja (da li djeca sa disabilitetima treba da se školuju u inkluzivnoj nastavi zajedno sa djecom bez disabiliteta), 2) Očekivani ishodi inkluzije (očekivanja u pogledu toga šta djeca s posebnim potrebama mogu), 3) Razredna praksa (vjerovanja o načinima na koje inkluzija utiče na razrednu dinamiku i proces nastave). Ova skala korištena je i u novijim istraživanjima na teritoriji bivše Jugoslavije (Kalyva, Gojković, & Tsakiris, 2007), gdje pokazuje nešto lošije metrijske karakteristike od referentnih.

Ova studija polazi od stanovišta da je fokus istraživanja inkluzije neopravdano stavljen na ispitivanje stavova prosvjetnih radnika, iako ne postoje konzistentne empirijske potvrde da ovakvi (hipotetski) stavovi ostavljaju bitnije posljedice na same učenike. Ultimativno, takva praksa može samo da ide na štetu djece s posebnim potrebama, jer se veliki broj istraživača fokusira na trivijalna pitanja – promjene u kvantitetu ili kvalitetu stavova prosvjetnih radnika o inkluziji ne mogu se posmatrati kao nedvosmisleni indikatori validnosti koncepta inkluzije, niti služiti kao potvrde efikasnosti inkluzivnih programa – za ovo su neophodne sistematski kontrolisane, longitudinalne, komparativne i eksperimentalne studije, po mogućnosti više fokusirane na same učenike i dinamiku nastavnog procesa. S druge strane, pretpostavka je da ispitivanje stavova o inkluziji može da bude itekako korisno u cilju utvrđivanja stresogenih faktora na radu kod samih edukatora (a samim tim i posrednih posljedica na nastavni proces u cjelini); međutim, takva istraživanja vrlo su rijetka – ovo istraživanje spada upravo u tu grupu i sprovedeno je kao prvo takve vrste u Republici Srpskoj. Problem istraživanja je dvojak:

1) Oslanjajući se na ranije citirane navode o neadekvatnoj upitničkoj operacionalizaciji (u psihometrijskom smislu) većine skala za ispitivanje stavova prosvjetnih radnika o inkluziji, te poziciju da je većina tih skala formirana imajući u vidu obrazovne sisteme i programe značajno drugačije od onih u Republici Srpskoj, prvi problem istraživanja ogleda se u konstrukciji i preliminarnoj evaluaciji upitnika o stavovima prosvjetnih radnika o inkluziji relevantnog za podneblje Republike Srpske.

2) Drugi problem obuhvata utvrđivanje veza stavova o inkluziji prosvjetnih radnika sa intenzitetom izgaranja na poslu. Prilikom ove evaluacije, u obzir će da budu uzete i druge varijable od interesa, poput broja učenika sa posebnim

potrebama kojima edukatori predaju (zbog značajnih relacija ovih varijabli dobijenih u nekim od već citiranih istraživanja), ili osobina ličnosti. Dva su razloga za uključivanje osobina ličnosti: s jedne strane, postoje već dokumentovane veze osobina ličnosti sa sindromom izgaranja, npr. niže Ekstraverzije i Emocionalne stabilnosti (tj. višeg Neuroticizma) i više Otvorenosti iz modela Velikih 5 (Ghorpade, Lackritz, & Singh, 2007); s druge strane, kontrolisanje njihovog doprinosa garantuje da eventualne veze stavova o inkluziji sa sagorijevanjem na poslu nisu rezultat maskiranog efekta stabilnijih personoloških karakteristika.

Istraživanje je pilot karaktera, te služi kao priprema za predstojeće opsežnije evaluacije, a u svjetlu gotovo potpunog izostanka bilo kakvih empirijskih provjera još relativno mlade inkluzivne reforme obrazovanja u Republici Srpskoj i BiH, u potpunosti je eksplorativnog tipa.

## Metod

### *Uzorak*

Istraživanje je sprovedeno nad ukupno 115 ispitanika: 40 (34.8%) učitelja i 75 (65.2%) nastavnika iz 11 osnovnih škola sa područja Opštine Prijedor, Republika Srpska. Od toga, 89 (77.4%) ispitanika bilo je ženskog, a 26 (22.6%) muškog pola, sa obuhvaćenim uzrasnim intervalom od 21 do 64 godine ( $M = 42.2$ ,  $SD = 12.1$ ).

### *Instrumenti*

Instrumenti korišteni u istraživanju dio su veće upitničke baterije, formirane za potrebe šire evaluacije procesa inkluzivne nastave u Republici Srpskoj. No, za potrebe ove studije, korištene su sljedeće skale i mjere (uz dodatak upita o sociodemografskim karakteristikama):

*Upitnik stavova prosvjetnih radnika o inkluziji – SINKL.* Upitnik je konstruisan za potrebe ovog istraživanja (i istraživanja koja se sa njim paralelno vrše), na osnovu informacija prethodno dobijenih na dvije fokus grupe na temu inkluzije. Prvo je formirano više od 100 ajtema, čiji broj je u predfazama istraživanja redukovano na 65. 65-ajtemska verzija skale zadata je u ovom istraživanju, te je na kraju redukovana na 27 ajtema. Tekst svih ajtema formiran je tako da korespondira terminologiji i formulacijama koje su koristili sami učesnici fokus grupa. Prikaz ovih analiza, sadržaj latentne strukture redukovane skale i mjerne karakteristike, dati su u okviru Rezultata. Svi ajtemi su 5-stepenog Likertovog tipa (od *potpuno netačno* do *potpuno tačno*).

*Zuckerman-Kuhlmanov upitnik ličnost (treća revidirana forma) – ZKPQ* (Zuckerman & Kuhlman, 1993). Sastoji se od 99 ajtema binarnog formata odgovaranja i mjeri pet dimenzija ličnosti: Impulsivno traženje senzacija (19 ajtema), Neuroticizam / anksioznost (19 ajtema), Agresivnost / hostilnost (17 ajtema), Aktivitet (17 ajtema) i Socijalnost (17 ajtema) (uz dodatak 10-ajtemske Kontrolne, tj. L skale, koja služi detekciji nemarnog i socijalno poželjnog odgovaranja). Pouzdanosti prve dvije skale su zadovoljavajuće (Cronbachove  $\alpha$  od .79 i .84), dok su pouzdanosti preostalih nešto lošije (Cronbachove  $\alpha$  redom: .68, .67 i .70). Dodatnim analizama identifikovani su ajtemi koji remete internalnu konzistentnost ove tri skale (ajtemi: 13, 28, 31, 53, 54, 62 i 88). Nakon njihove eliminacije, pouzdanosti skala su se donekle popravile ( $\alpha$  redom: .71, .72 i .71). Distribucije skorova svih skala (uključujući i Kontrolnu) ne odstupaju značajno od normalne.

*Skala sindroma izgaranja kod nastavnika – TBS* (Richmond, Wrench & Gorham, 2001). Skala se sastoji od 20 ajtema 5-stepenog Likertovog tipa (od *potpuno netačno* do *potpuno tačno*) i mjeri stepen izraženosti sindroma izgaranja na poslu kod nastavnika, predstavljen preko jedne opšte dimenzije. Pouzdanost skale je vrlo visoka ( $\alpha = .93$ ), međutim distribucija skora je ekstremno izdužena i zakrivljena ( $M = 1.26$ ,  $SD = .43$ ,  $Mod = 1$ ,  $Sk = 3.78$ ,  $Ku = 18.90$ ), sugerišući vrlo nizak nivo prisutnosti sindroma izgaranja kod većine ispitanika. Zbog toga, bilo je neophodno preduzeti matematičke transformacije, koje su dale distribuciju mnogo bližu normalnoj ( $Sk = 1.23$ ,  $Ku = 1.22$ ), pogodnu za postupke parametrijske statistike.

*Broj djece sa posebnim potrebama (kojima prosvjetni radnik predaje)*. Ovo pitanje postavljeno je u otvorenoj formi, tj. zadatak ispitanika bio je da napiše ukupni broj učenika sa posebnim potrebama kojima predaje u toku aktuelnog polugodišta. Međutim, s obzirom na snažna odstupanja od normalne raspodjele dobijenog skora ( $M = 3.39$ ,  $SD = 5.08$ ,  $Mod = 1$ ,  $Sk = 4.90$ ,  $Ku = 29.23$ ), izvršeno je rekodiranje varijable. Kako 94.8% edukatora ima u nastavi kumulativno 6 ili manje učenika s posebnim potrebama, sve veće vrijednosti sažete su u jednu. Tako je formiran skor koji ne odstupa značajno od normalne distribucije ( $Sk = .49$ ,  $Ku = -.90$ ).

### Postupak

Kvantitativni dio istraživanja sproveden je tokom druge polovine drugog polugodišta školske 2009/2010. godine. Prikupljanje podataka obavljeno je upitničkim putem, od strane školskih psihologa i / ili pedagoga zaposlenih u školama obuhvaćenim istraživanjem. Popunjene upitničke baterije kovertirane su i sla-

ne poštom. Ovoj fazi istraživanja prethodilo je kvalitativno predistraživanje: 2 fokus grupe sa osnovnoškolskim prosvjetnim radnicima, na osnovu kojih je konstruisana *SINKL* skala, te nekoliko radnih provjera, sa ciljem početne redukcije broja ajtema.

## Rezultati

### *Faktorska struktura Upitnika stavova prosvjetnih radnika o inkluziji (SINKL)*

Prvi korak u analizi preliminarne 65-ajtemske verzije *SINKL* skale podrazumijevao je preliminarne faktorske analize i identifikovanje ajtema sa lošim metrijskim svojstvima, prvenstveno niskim komunalitetima i KMO vrijednostima, te izrazito niskom diskriminativnošću / niskim varijabilitetima / asimetričnim distribucijama i njihovo etapno eliminisanje. Na ovaj način zadržano je ukupno 27 najoptimalnijih ajtema, koji su potom redukovani uz pomoć eksplorativne faktorske analize. U ekstrakciji faktora primjenjen je *imaž metod*. Zajednički KMO iznosio je .81. Na osnovu rezultata paralelne analize, sprovedene uz pomoć odgovarajućeg SPSS / PASW makroa (O'Connor, 2000), identifikovano je postojanje 3 značajna faktora (Tabela 1). Ekstrahovani faktori, koji objašnjavaju ukupno 37.94% dijeljene varijanse, potom su rotirani *Promax* rotacijom. Vrijednosti karakterističnih korijena faktora nakon rotacije su redom: 5.34, 4.27 i 2.70.

**Tabela 1.** Rezultati paralelne analize

Br.	K.k. sirovih podataka	K.k. slučajno generisanih podataka	
		Aritmetička sredina	95. percentil
1	6.300284	1.282730	1.459217
2	3.454395	1.104723	1.238394
3	1.673843	.975094	1.089241
4	.860703	.867256	.969443

K.k. = karakteristični korijen

Prvi faktor (Tabela 2) sadrži 12 ajtema i obuhvata tvrdnje formirane kao reprezente 3 tematski povezane cjeline sa fokus grupa: *Specijalno obrazovanje nasuprot inkluziji, Totalna inkluzija i Mejnstriming* (eng. *mainstreaming*) – posljednji termin, premda se koristi i u značenju sličnom kakvo danas ima inkluzija (npr. Antonak & Larrivee, 1995), u ovom kontekstu se odnosi na praksu stavljanja učenika iz specijalnih u regularne razrede na dio dana (McLean & Hanline, 1990), ili uslovno rečeno, „parcijalnu inkluziju“. Faktor, dakle, obuhvata stavove o beneficiji formiranja specijalnih odjeljenja unutar redovnih škola, sa povremenim uvođenjem djece sa posebnim potrebama u redovnu nastavu,



uz prednosti konvencionalnog specijalnog obrazovanja kod težih disabiliteta. Faktor je simbolično imenovan kao *Parcijalna inkluzija (mejnstriming)*.

Pouzdanost faktora je visoka ( $\alpha = .87$ ), a distribucija sumacionog skora bliska normalnoj, uz izvjesnu prevagu ka pozitivnom polu ( $M = 3.72$ ,  $SD = .72$ ,  $Sk = -.68$ ,  $Ku = .21$ ).

**Tabela 2.** Izvod iz matrice sklopa i strukture prvog faktora

Ajtemi	sklop	struktura	$h^2$
Specijalni razredi u okviru redovnih škola omogućili bi da djeca s posebnim potrebama lakše dobijaju individualizovane instrukcije od strane za to obučenog osoblja.	.707	.665	.463
Djeca sa intelektualnim deficitima težim od lake mentalne retardacije trebala bi da pohađaju specijalne škole ili razrede.	.704	.694	.482
Ukoliko bi djeca s posebnim potrebama pohađala specijalne razrede u okviru redovnih škola, to bi im omogućilo da lako budu uključena u aktivnosti koje im ne predstavljaju napor, sa djecom iz redovnih razreda.	.688	.663	.444
Bolja ideja od toga da djeca sa posebnim potrebama pohađaju redovne razrede, jeste formiranje specijalnih razreda u okviru redovnih škola.	.686	.648	.432
Djeca koja nisu u stanju da nauče da čitaju i pišu ne bi trebala da idu u redovnu školu.	.632	.657	.450
Konvencionalno specijalno obrazovanje ima mnogo prednosti nad inkluzijom.	.625	.665	.456
Samo u specijalnim školama ili razredima djeca s posebnim potrebama mogu da dobiju punu pažnju i individualizovane instrukcije.	.620	.643	.426
Djeca koja ne mogu da savladaju redovni plan i program ne bi trebala da idu u redovnu školu.	.608	.658	.454
Neodgovorno je prema drugoj djeci toliko vremena na času odvajati na dijete sa posebnim potrebama.	.580	.643	.453
Djeca sa snažnim senzo-motornim deficitima (npr. potpuna gluvoća, sljepilo, paraliza) trebala bi da pohađaju specijalizovane institucije ili razrede.	.546	.449	.262
Inkluzija bi trebala da se vrši samo onda kada je dijete sa posebnim potrebama u stanju da prati i razumije nastavu.	.532	.535	.286
Bolje je povremeno uvoditi djecu s posebnim potrebama u redovne razrede, na predmetima koje mogu da prate, nego držati ih cijelo vrijeme u redovnoj nastavi.	.485	.467	.232

$h^2$  = vrijednost komunaliteta nakon ekstrakcije

Drugi faktor (Tabela 3) obuhvata 9 ajtema, od čega 4 reverzna. Ajtemi se odnose na opažanje prihvaćenosti djece s posebnim potrebama od strane djece bez disabiliteta i njihovih roditelja, uz neke indikatore socijalne adaptiranosti. Faktor je imenovan kao *Prihvaćenost i prilagođenost (djece sa posebnim potrebama)*, kako je glasilo i radni naziv teme s fokus grupa na osnovu koje su formirani ajtemi koji su ušli u njegov sastav.

Pouzdanost ovog faktora je visoka ( $\alpha = .83$ ), a distribucija sumacionog skora je normalna ( $M = 3.37$ ,  $SD = .67$ ,  $Sk = .05$ ,  $Ku = -.05$ ).

**Tabela 3.** Izvod iz matrice sklopa i strukture drugog faktora

Ajtemi	sklop	struk-tura	$h^2$
Druga djeca iz razreda dobro prihvataju djecu s disabilitetima.	.749	.758	.668
Roditelji djece bez disabiliteta žale se na djecu s posebnim potrebama.	-.663	-.583	.397
Roditelji djece bez disabiliteta dobro prihvataju to što njihova djeca idu u razred sa djecom s posebnim potrebama.	.661	.605	.477
Druga djeca iz razreda ne vole da uče s djecom s posebnim potrebama.	-.584	-.659	.552
Kako vrijeme prolazi, opažam veliki pozitivni pomak u tome kako druga djeca iz razreda prihvataju djecu s posebnim potrebama.	.523	.604	.440
Djeca s posebnim potrebama često fizički uznemiravaju drugu djecu iz razreda.	-.521*	-.556	.524
Većina roditelja djece bez disabiliteta podržava inkluziju.	.512	.501	.260
Djeca iz razreda bez disabiliteta često zadirkuju djecu s posebnim potrebama.	-.470	-.432	.206
Djeca s posebnim potrebama dobro su uključena u igru i druženje sa drugom djecom iz razreda.	.434	.513	.330

$h^2$  = vrijednost komunaliteta nakon ekstrakcije

\*Ajtem ima zasićenje i na prvom faktoru (.342), ali je zbog višeg zasićenja dodijeljen drugom faktoru

Treći faktor (Tabela 4) sadrži 6 tvrdnji koje se odnose na zadovoljstvo saradnjom sa roditeljima djece s posebnim potrebama i podrškom koja se dobija od strane radnih kolega (drugih učitelja i nastavnika i stručnih saradnika u školi) u pogledu problematike u vezi sa inkluzijom (teme sa fokus grupa: *Saradnja sa roditeljima* i *Institucionalna podrška*). Faktor je imenovan kao *Saradnja i podrška (u radu sa djecom s posebnim potrebama)*.

Pouzdanost ovog faktora je zadovoljavajuća ( $\alpha = .75$ ), a distribucija sumacionog skora ne odstupa značajno od normalne, sugerišući blagi trend ka središnjim i pozitivnim vrijednostima ( $M = 3.37$ ,  $SD = .75$ ,  $Sk = -.65$ ,  $Ku = .60$ ).

**Tabela 4.** Izvod iz matrice sklopa i strukture trećeg faktora

Ajtemi	sklop	struktura	$h^2$
Saradnja koju imam sa roditeljima djece sa disabilitetima je zadovoljavajuća.	.733	.718	.518
Imam dobru komunikaciju sa roditeljima djece sa posebnim potrebama.	.608	.534	.310
Često razgovaram sa roditeljima djece sa posebnim potrebama oko toga kako da unaprijedimo inkluzivnu nastavu.	.569	.552	.307
Zadovoljan/na sam podrškom koju mi pružaju drugi učitelji i nastavnici iz moje škole, kada je inkluzija u pitanju.	.487	.498	.257
Većina roditelja djece s posebnim potrebama ima realan stav prema disabilitetima svoje djece.	.464	.531	.309
Zadovoljan/na sam podrškom u vezi sa inkluzijom koju mi pružaju stručni saradnici iz moje škole (pedagog, psiholog...).	.361	.423	.209

$h^2$  = vrijednost komunaliteta nakon ekstrakcije

Skorovi prvog i drugog faktora stoje u negativnoj korelaciji ( $r = -.34$ ,  $p < .001$ ), drugog i trećeg u pozitivnoj ( $r = .31$ ,  $p < .001$ ), dok prvi i treći faktor nisu značajno korelirani ( $r = -.11$ ,  $p > .05$ ).

### Izbačeni ajtemi

Slijedi kratak deskriptivni pregled drugih tema koje su se nametnule kao relevantne na sprovedenim fokus grupama, te na osnovu njih formiranih ajtema koji su eliminisani zbog loših metrijskih svojstava. Iz finalne verzije skale u potpunosti su izbačeni ajtemi koji se tiču teme *Kompetencije za rad sa djecom sa posebnim potrebama* (primjer ajtema: „Posjedujem dovoljno znanja za rad sa djecom sa posebnim potrebama.“), zbog nezastupljenosti u bilo kojoj tentativnoj faktorskoj varijanti, te distribucija koje su mahom gravitirale ka središnjim ili ekstremnim vrijednostima (sugerišući neodlučnost ili vjerovanje o niskim kompetencijama i dostupnosti edukacije). Iz analognih razloga, eliminisani su i svi ajtemi koji reprezentuju heterogenu tematsku cjelinu *Inkluzivna nastavna praksa*, koja je obuhvatila različita vjerovanja o načinu organizacije inkluzivne nastave u tehničkom smislu (ocjenjivanje djece s posebnim potrebama, prilagođenost programa, kategorizacija i slično; primjer ajtema: „Smatram da djecu

sa posebnim potrebama nije moguće ocjenjivati na isti način kao i drugu djecu.“). Većina ovih ajtema takođe je pokazivala abnormalne distribucije skorova. Nekoliko ajtema koji se dotiču nastavne prakse i koji su ušli u sastav faktora *Parcijalna inkluzija* (Tabela 2), formirani su na osnovu diskusije pokrenute u okviru teme *Specijalno obrazovanje nasuprot inkluziji*, u kontekstu mogućnosti djeteta sa posebnim potrebama da dobije individualizovanu instrukciju analognu nivou koje omogućava konvencionalno specijalno obrazovanje, imajući u vidu i posljedice na djecu bez posebnih potreba. Treba naglasiti da je vrlo malo tvrdnji koje se odnose na ovu temu (kao i temu *Totalna inkluzija*) zapravo iskazano u formi koja je eksplicitno afirmativna za inkluziju, bilo u smislu direktnih beneficija za djecu sa ili bez posebnih potreba. Premda su neki od takvih ajtema ušli u sastav prvog faktora (u negativnom smjeru), eliminisani su zbog niskog intenziteta zasićenja i snažnih tendencija ka središnjim vrijednostima (primjer ajtema: „Zahvaljujući inkluziji, djeca bez disabiliteta postaju tolerantnija.“). Kada su se izražavali afirmativno, edukatori su prvenstveno imali u vidu tvrdnje iz tematskog domena *Mejnstriminga* (u značenju kakvo daju McLean & Hanline, 1990). Pitanje ideološke i filozofske podrške inkluziji nije pokrenuto niti na jednoj od fokus grupa. Eliminirano je i nekoliko ajtema sa niskim zasićenjima iz preostala dva faktora. U tom smislu najupadljivija je eliminacija 3 ajtema iz tematske cjeline *Institucionalna podrška*, koji se odnose na zadovoljstvo podrškom Ministarstva, Centra za socijalni rad i mobilnih stručnih timova – ovi ajtemi imali su ekstremno niska zasićenja (<.30) na faktoru *Saradnja i podrška* (Tabela 4) i bimodalne distribucije (krajnje negativne i središnje vrijednosti).

### **Veze stavova o inkluziji sa osobinama ličnosti i sociodemografskim karakteristikama**

Nisu pronađene značajne razlike u pogledu izraženosti bilo koje od tri dimenzije stavova o inkluziji u zavisnosti od pola (redom):  $t(113) = .181, p > .05$ ;  $t(113) = 1.311, p > .05$ ;  $t(113) = .652, p > .05$ , premda asimetrična polna distribucija čini ovaj nalaz nepouzdanim. Takođe nisu pronađene razlike ni između učitelja i nastavnika (redom):  $t(113) = -.061, p > .05$ ;  $t(113) = .945, p > .05$ ;  $t(113) = 1.221, p > .05$ .

Dodatno, niti jedan faktor stavova o inkluziji ne korelira sa uzrastom ispitanika (zbog polimodalnosti ove varijable, korištene su neparametrijske korelacije), niti brojem djece s posebnim potrebama, pri čemu je potonji nalaz takođe donekle nepouzdan, zbog još uvijek relativno niskog broja djece s posebnim potrebama po glavi prosvjetnog radnika.

Kada su veze stavova o inkluziji sa osobinama ličnosti i kontrolnim skorom u pitanju, ne javlja se niti jedna značajna korelacija, premda se dvije veze tom nivou približavaju: Prihvaćenost i prilagođenost sa Aktivitetom ( $r = .18$ ,  $p = .053$ ), Saradnja i podrška sa Socijalnošću ( $r = .18$ ,  $p = .057$ ).

### Veze stavova o inkluziji sa sindromom izgaranja

Relacije stavova o inkluziji sa intenzitetom izgaranja na poslu ispitane su uz pomoć linearne regresione analize. Kao kriterijumska varijabla posmatran je (transformisani) skor izgaranja sa TBS skale, dok su kao prediktori posmatrani skorovi sa tri faktora stavova o inkluziji, 5 ZKPQ osobina ličnosti i kontrolni skor, uz dodatak (transformisane) varijable broja djece s posebnim potrebama kojima edukator predaje. Nije detektovan problem sa multikolinearnošću prediktora: interkorelacije su uglavnom niske, sa najvišom vezom između ZKPQ varijabli Agresivnost / hostilnost i Impulsivno traženje senzacija ( $r = .41$ ,  $p < .001$ ). Formirani model je statistički značajan i umjerenog je intenziteta:  $R^2 = .211$  (korigovani  $R^2 = .135$ ),  $F(10, 104) = 2.778$ ,  $p < .01$ .

Utvrđeno je postojanje dva (uz konstantu) statistički značajna parcijalna prediktora izgaranja na poslu: niža opažena Prihvaćenost i prilagođenost djece sa posebnim potrebama u razredu i viši Neuroticizam / anksioznost u vezi su sa višim intenzitetom izgaranja prosvjetnih radnika na radnom mjestu (Tabela 5).

Tabela 5. Vrijednosti parcijalnih doprinosa

Prediktori	Nestandardizovani koeficijenti		Standardizovani koeficijenti	t	p
	B	Str. greška	$\beta$		
(Konstanta)	-.486	.161		-3.021	.003
Parcijalna inkluzija	-.006	.022	-.024	-.252	.801
Prihvaćenost i prilagođenost	-.086	.025	-.339	-3.378	.001
Saradnja i podrška	-.009	.021	-.040	-.420	.675
Impulsivno traženje senzacija	.031	.082	.038	.382	.703
Neuroticizam / anksioznost	.152	.074	.190	2.044	.043
Agresivnost / hostilnost	-.010	.113	-.009	-.090	.928
Aktivitet	-.152	.094	-.153	-1.618	.109
Socijalnost	-.052	.087	-.055	-.594	.554
Kontrolni skor	.063	.095	.064	.662	.510
Broj djece s posebnim potrebama	-.001	.007	-.014	-.151	.880

Iako postoje nalazi o značaju uzrasta u pogledu intenziteta izgaranja na poslu kod prosvjetnih radnika (npr. Kašić, 2009), te bi imalo smisla iskontrolisati i njen doprinos, ova varijabla zbog polimodalne distribucije nije uvrštena u regresioni model. Umjesto toga, njen doprinos je provjeren uz pomoć neparametrijske korelacije ( $\rho = .12$ ,  $p > .05$ ), koja sugerije izostanak veze, a sličan rezultat se dobija i na osnovu analize varijanse, kada se uzrast podijeli u tri kategorije ( $F(2, 112) = 2.489$ ,  $p > .05$ , uz napomenu da je Leveneov test statistički značajan:  $F(2, 112) = 5.304$ ,  $p < .01$ , što ovaj nalaz u cjelini čini nepouzdanim). Dodatno, nisu pronađene razlike u stepenu izraženosti izgaranja na poslu između učitelja i nastavnika ( $t(113) = -1.036$ ,  $p > .05$ ), kao ni žena i muškaraca ( $t(33.452) = -1.774$ ,  $p > .05$ ), pri čemu se ovaj drugi nalaz takođe ne može uzeti bez rezerve, zbog asimetrične polne distribucije.

## Diskusija

Kada je riječ o stavovima prosvjetnih radnika o inkluziji, rezultati faktorske analize upitnika *SINKL* sugeriju osjetno drugačiju strukturu u odnosu na ranije opisane referentne mjere, što opravdava logiku neophodnosti konstrukcije nove skale za podneblje Republike Srpske. Faktor *Parcijalna inkluzija (mejnstriming)* iako formalno najviše podsjeća na faktore Specijalno nasuprot integrativnom generalnom obrazovanju iz *ORI* skale (Antonak & Larrivee, 1995) i Ključna vjerovanja iz *MTAI* skale (Stoiber et al., 1998), nije im istovjetan. Osnovna razlika se ogleda u tome što ova *SINKL* dimenzija, premda sugerije preferencije ka specijalnom obrazovanju, na pozitivnom polu zapravo obuhvata kao komplementarne ideje specijalnog obrazovanja i parcijalne inkluzije, dok na negativnom polu implicitno podrazumijeva (totalnu) inkluziju. Pri tome, ovaj faktor ne obuhvata direktno ideološku podršku ili izostanak podrške samom konceptu inkluzije, niti stavove o beneficiji permanentne inkluzije kod lakših disabiliteta, kao ni vjerovanja o mogućim koristima inkluzije u širem smislu. Zapravo, čini se da edukatori obuhvaćeni istraživanjem ne pridaju mnogo važnosti idejnoj osnovi koncepcije inkluzije i hipotetskim beneficijama, već su više usmjereni ka konkretnoj, praktičnoj realnosti. Ta realnost podrazumijeva da je inkluzivna reforma obrazovanja u Republici Srpskoj u toku, pri čemu se odvija uz vrlo nizak stepen logističke podrške od strane nadležnih institucija: za sada, seminari su rijetkost i nije omogućena kontinuirana edukacija na temu rada s djecom sa disabilitetima, sve škole i dalje nemaju stručne saradnike različitih profila (osim pedagoga, samo neke imaju psihologe, a praktično niti jedna nema defektologe i socijalne radnike), prilagođeni udžbenici i druga nastavna sredstva za rad sa djecom sa posebnim potrebama nisu široko dostupni itd. U takvoj situaciji, u kojoj je glavnina tereta inkluzivne reforme neopravdano stav-

ljena na same prosvjetne radnike, bez da su im pruženi odgovarajuća podrška i edukacija, ne iznenađuje to što je ovim faktorom obuhvaćena izvjesna doza rezervisanosti prema inkluziji, uz preferencije ka „središnjem putu“, tj. parcijalnoj inkluziji, u kojoj bi važnu ulogu odigrali i specijalni edukatori, tj. lica već obučena za rad s djecom sa disabilitetima. U skladu sa tim jeste i nejavljanje kompetencije (za rad sa djecom sa posebnim potrebama) kao bitne dimenzije u okviru strukture stavova o inkluziji, pri čemu eliminisani ajtemi na tu temu sugerišu neodlučnost ili vjerovanje o niskim kompetencijama. Moguće je da će, tek ako opšti nivo prosvjetnim radnicima dostupnih informacija i logističke podrške poraste do neke razumne mjere, doći do diferenciranja ove karakteristike kao bitne dimenzije individualnih razlika u pogledu stavova o inkluziji. Tako bi imalo smisla u budućnosti ponovo reevaluirati ovu i druge eliminisane teme, pod pretpostavkom da bi viši nivoi podrške, saznanja i iskustava, trebali da dovedu i do veće diferenciranosti prostora stavova o inkluziji.

Čini se da prosvjetni radnici, u ovom trenutku, kao relevantne entitete u pogledu *Saradnje i podrške (u radu sa djecom s posebnim potrebama)*, percipiraju isključivo roditelje djece sa disabilitetima i druge radne kolege, pri čemu se može očekivati da će aspekti saradnje sa stručnim saradnicima da postanu naročito naglašeni u budućnosti, pod uslovom da poraste njihova zastupljenost u školama i uloga u samom organizovanju nastave. Javljanje ove dimenzije, premda njena analogija ne postoji u drugim referentnim upitnicima, zapravo ne iznenađuje, s obzirom da rezultati istraživanja konzistentno pronalaze vezu dostupnosti fizičke i ljudske podrške sa stavovima o inkluziji (Avramidis & Norwich, 2002). Treba istaći da zabrinjava to što se podrška od strane Ministarstva, Centra za socijalni rad i tzv. mobilnih stručnih timova trenutno ne percipira kao relevantna, što sugeriše potrebu direktnijih i obimnijih angažmana ovih tijela, posebno imajući u vidu meta-analički zaključak da bi (Avramidis & Norwich, 2002, str. 142): „...sa obezbjeđenjem više resursa i podrške, stavovi prosvjetnih radnika [o inkluziji] mogli da postanu pozitivniji.“

Faktor *Prihvaćenost i prilagođenost (djece sa posebnim potrebama)* takođe nema svoj direktni parnjak u referentnim upitnicima, iako dijeli neke srodne tvrdnje sa *ORI* faktorom (Antonak & Larrivee, 1995) Menadžment integrativne učionice. Ostaje nejasno u kolikoj mjeri su ove percepcije u vezi sa objektivnim supstratima prihvaćenosti i prilagođenosti, te bi to trebalo utvrditi u budućim istraživanjima. Zanimljivo je da se radi o faktoru koji je, uslovno rečeno, spona između preostala dva faktora, s obzirom da je viša percepcija prihvaćenost i prilagođenost djece s disabilitetima u razredu u vezi sa višom opaženom saradnjom i podrškom i nižom preferencijom parcijalne inkluzije i prednosti specijalnog obrazovanja. Nekoliko je mogućih pretpostavki prirode ovog odnosa, koje je

neophodno eksperimentalno ispitati. Moguće je da objektivna podrška koju edukator dobija direktno dovodi (u kombinaciji sa drugim objektivnim faktorima) do bolje razredne prihvaćenosti djece s disabilitetima, što istovremeno povećava preferenciju ka inkluziji, dok slaba razredna prihvaćenost pospješuje vjerovanje o prednostima parcijalne inkluzije i specijalnog obrazovanja. S druge strane, moguće je da se radi o prevalentnom efektu subjektivne percepcije, pa da tako edukatorovi lični stavovi o inkluziji i subjektivni osjećaj podrške distorziraju opažanje stvarne razredne prihvaćenosti, u jednom ili drugom smjeru. Naravno, moguće je i interaktivni odnos subjektivnih i objektivnih aspekata, te konkretna priroda mehanizma tek treba da se utvrdi.

Izostanak relacija stavova o inkluziji sa osobinama ličnosti i sociodemografskim karakteristikama u skladu je sa zaključkom da su ove dimenzije po pravilu slabije povezane sa varijablama u vezi sa nastavnikom (Avramidis & Norwich, 2002), uz napomenu da se na osnovu ovog istraživanja ne može donijeti pouzdan sud o odnosima sa uzrastom i polom, te pomenute relacije, kao i pitanje razlika među učiteljima i nastavnicima, zahtijevaju provjeru na proširenom uzorku. Dinamika odnosa sa varijablama u vezi sa učenicima tek treba da se utvrdi, pošto izostanak veze sa brojem učenika sa posebnim potrebama nije dovoljan nalaz za bilo kakvo zaključivanje u tom pogledu. Dodatno, izostanak korelacija stavova o inkluziji sa kontrolnim skorom, premda ide u prilog validnosti dobijenih odgovora, ne znači automatsku eliminaciju efekta socijalne poželjnosti, te ovaj aspekt takođe treba posebno da se evaluira u budućnosti.

No, umnogome najvažnije pitanje ovog istraživanja jeste da li su nastavnički stavovi o inkluziji u vezi sa doživljajem manifestacija distresa na radnom mjestu, konkretnije sindromom izgaranja. Odgovor na ovo pitanje je potvrđan. Rezultati sugerišu da edukatori koji opažaju lošiju prihvaćenost i prilagođenost djece sa disabilitetima, imaju veću sklonost ka doživljavanju radnog izgaranja. Pri tome, veća bazična emocionalna ranjivost (tj. viši Neuroticizam / anksioznost) dodatno pojačava predikciju. Premda je opšti detektovani nivo izgaranja na uzorku relativno nizak, a prediktivnost modela umjerena, dobijeni nalazi su vrlo indikativni i ukazuju na potencijalno zabrinjavajući trend veze inkluzivne nastave i neželjenih manifestacija po ličnost nastavnika, a posredno po cijeli nastavni proces u kojem je edukator angažovan – socio-emocionalna kompetentnost i dobrobit prosvjetnog radnika su među najvažnijim faktorima za razvoj i održavanje adekvatnog odnosa sa učenicima, kvalitetno upravljanje učionicom i implementaciju nastavnog programa (pogledati Jennings & Greenberg, 2009).

Međutim, mehanizam kojim se ostvaruje veza stavova o inkluziji i sindroma izgaranja tek treba da se utvrdi. Moguće je da nastavnička percepcija nepri-



hvaćenosti i neprilagođenosti učenika (sa posebnim potrebama) korespondira sa njihovom percepcijom stepena u kome taj učenik remeti nastavu, što onda, u kombinaciji sa intrapersonalnim karakteristikama (npr. viši Neuroticizam), pospješuje osjećaj izgaranja. Pri tome je otvorena mogućnost da i druge dimenzije stavova o inkluziji ostvaruju indirektan doprinos (u skladu sa nekim od ranije pretpostavljenih mehanizama njihovog međusobnog odnosa). S druge strane, moguće je da edukatori koji već pokazuju određene naznake sindroma izgaranja (iz bilo kojih razloga), jednostavno češće percipiraju učenike sa disabilitetima kao neprihvaćene / neprilagođene, pri čemu to eventualno može (u subjektivnom smislu) da amplificira osjećaj izgaranja. Provjere ovih hipoteza još snažnije nameću potrebu utvrđivanja doprinosa varijabli u vezi sa učenicima na dinamiku odnosa stavova o inkluziji i izgaranja na radnom mjestu, uz diferenciranje subjektivnih i objektivnih aspekata i eksperimentalnu provjeru kauzalnosti. Utvrđivanje konkretne prirode ovih relacija od velike je važnosti, iz očiglednih razloga adekvatnog planiranja i sprovođenja mitigacije štetnih efekata i unaprjeđenja nastavnog procesa u cjelini, kako za prosvjetne radnike, tako i za same učenike (sa i bez disabiliteta).

Izostanak veze broja učenika sa posebnim potrebama i izgaranja donekle iznenađuje. Međutim, u svjetlu još relativno niskog broja djece sa posebnim potrebama u redovnim razredima, očekivati je da će, kako inkluzija postane raširenija, ovaj parametar takođe postajati relevantnijim. Zbog veličine i strukture uzorka, nije bilo moguće razmotriti doprinose ove varijable na izgaranje nezavisno za učitelje i nastavnike, te ovo pitanje, kao i obuhvatniji doprinos socio-demografskih karakteristika, tek treba da se rasvijetle nakon proširenja uzorka.

## Zaključak

Premda pilot karaktera, ova studija pruža koristan uvid u određene aspekte inkluzivne reforme u Republici Srpskoj. Tim prije što se u reformu ušlo bez ekstenzivne empirijske provjere mogućnosti aktuelnog ekonomskog i obrazovnog sistema za njenu uspješnu realizaciju, te niskog stepena empirijske evaluacije ishoda inkluzivne nastave. Istraživanje pruža preliminarni uvid u strukturu stavova o inkluziji edukatora u zemlji i predstavlja upitnik koji može da bude od koristi u izučavanju ove problematike u aktuelnim, ranim fazama reforme. Takođe, istraživanje pruža legitimitet manje zastupljenom pristupu izučavanja inkluzije, u kontekstu distresa koji ostavlja na same edukatore. Premda nalazi zahtijevaju replikaciju na proširenom uzorku i eksperimentalnu provjeru kauzaliteta, sugerišu da su određeni aspekti inkluzije u značajnoj vezi sa intenzitetom izgaranja prosvjetnih radnika, što posredno može da ima mnogo šire implikacije na cijeli nastavni proces. Evaluacije efekata inkluzivne nastave u

Republici Srpskoj na same učenike i iz perspektive učenika, tek predstoje.

## Literatura

Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62, 139-149.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.

Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 28, 80-94.

Cook, B. G., Semmel, M. I., & Gerber, M. M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities: Critical differences of opinion. *Remedial and Special Education*, 20, 199-207.

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *The Council for Exceptional Children*, 67, 115-135.

Coombs-Richardson, R., & Mead, J. (2001). Supporting general educators' inclusive practices. *Teacher Education and Special Education*, 24, 383-390.

Fejgin, N., Talmor, R., & Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, 11, 29-50.

Ghorpade, J., Lackritz, J., & Singh, G. (2007). Burnout and personality: Evidence from academia. *Journal of Career Assessment*, 15, 240-256.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.

Kalyva, E., Gojković, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22, 30-35.

Kašić, K. (2009). *Zadovoljenje bazičnih psiholoških potreba, self-orientacija i sindrom izgaranja na poslu kod prosvetnih radnika* (Neobjavljeni master rad). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21, 279-296.

McLean, M., & Hanline, M. F. (1990). Providing early intervention services in integrated environments: Challenges and opportunities for the future. *Topics in Early Childhood Special Education, 10*, 62-77.

O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instrumentation, and Computers, 32*, 396-402.

Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. W. (2010). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention, 24*, 266-286.

Reeves, J. R. (2006). Secondary teacher attitudes toward including English-language learners in mainstream classrooms. *The Journal of Educational Research, 99*, 131-142.

Richmond, V. P., Wrench, J. S., & Gorham, J. (2001). *Communication, affect, and learning in the classroom*. Acton, MA: Tapestry Press.

Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education, 20*, 114-126.

Scruggs, T. E. and Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perception of mainstreaming / inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children, 63*, 59-74.

Stoiber, K. C., Goettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 107-124.

Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20*, 215-229.

Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice, 1*, 157-174.

Zuckerman, M., & Kuhlman, D. M. (1993). *Norms for the Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire (ZKPQ)*. Newark: University of Delaware.

## Teacher's attitudes towards inclusion and burnout in Republic of Srpska: pilot study

This study, following the assumption of stressfulness of inclusion reform on teachers, addressed two questions: the structure of teacher's attitudes towards inclusion in The Republic of Srpska, and the relationship of these attitudes with teacher's burnout. The study comprised 115 teachers from 11 elementary schools from Prijedor region of The Republic of Srpska. Based on the results of two previous focus groups, an Attitude towards Inclusion Questionnaire – SINKL was constructed. After eliminating poor metric characteristics items, total of 27 items remained in the final version of the questionnaire, organized in 3 Promax factors (explaining 37.94% shared variance): Partial inclusion, Acceptance and adaptedness, and Cooperation and support. All scales had good psychometric properties. Relationship with burnout was investigated using a linear regression analysis. Independent variables were 3 SINKL factors, 5 personality traits and Infrequency score measured by Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire, and a number of disabled students that teacher works with. Dependant variable was a burnout score, measured by 20-item Teacher Burnout Scale. The obtained regression model of moderate effect strength was statistically significant ( $R^2 = .211, p < .01$ ), with SINKL factor Acceptance and adaptedness as a neagtive, and Neuroticism / Anxiety as a positive partial predictor of burnout levels, thus confirming the existence of a relationship between working in an inclusive classroom and perceived teacher's distress. These results suggest the importance of examining the underlying mechanisms responsible for this relationship, in order to mitigate negative effects, and improve the school process as a whole.

**Key words:** attitudes towards inclusion, burnout, personality traits, inclusive educational reform in The Republic of Srpska