Stavovi učitelja o inkluziji djece s posebnim potrebama u redovnim školama

Popov, Sanela

Master's thesis / Diplomski rad

2014

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:186381

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij pedagogije i filozofije

Sanela Popov

Stavovi učitelja o inkluziji djece s posebnim potrebama u redovnim školama

Diplomski rad

Dr.sc. Vesna Buljubašić-Kuzmanović, izv.prof.

Osijek, 2014.

Sadržaj

1. Uvod 3
2. Djeca s posebnim potrebama 4
   2.1. Djeca s teškoćama u razvoju 4
      2.1.1. Oštećenja vida 4
      2.1.2. Oštećenja sluha 5
      2.1.3. Poremećaji govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju 5
      2.1.4. Tjelesni invaliditet i kronične bolesti 6
      2.1.5. Mentalna retardacija 6
      2.1.6. Poremećaji u ponašanju uvjetovani organskim faktorima ili progredirajućim psihosomatskim stanjem 7
      2.1.7. Autizam 8
      2.1.8. Postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkome razvoju 8
   2.2. Darovita djeca 8
   2.3. Pravo na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju 9
3. Inkluzija 10
   3.1. Povijesni pregled 10
   3.2. Od integracije do inkluzije 10
   3.3. Opservacija i uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne škole 13
   3.4. Stvaranje inkluzivne kulture škole 14
4. Metodologija 16
   4.1. Cilj istraživanja 16
   4.2. Zadaci i hipoteze istraživanja 16
   4.3. Ispitanici 16
   4.4. Instrumenti istraživanja 16
   4.5. Postupak i analiza podataka 17
5. Rezultati i rasprava 18
6. Zaključak 32
7. Literatura 34
8. Prilozi 37

Sažetak

Tema rada vezana je za stavove učitelja o inkluziji djece s posebnim potrebama u redovnim školama U radu se daje uvid u teorijska polazišta o djeci s posebnim potrebama gdje su se razgraničili termini djeca s teškoćama u razvoju i darovita djeca te samainkluzija i njezine odrednice. Praktični dio rada daje uvid u rezultate provedenog istraživanja o stavovima učitelja o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole.Stoga je cilj rada bio istražiti te stavovete utvrditi moguće razlike u stavovima učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole. Istraživanje je provedeno anketiranjem na uzorku od 203 ispitanika. Obuhvaćeni su učitelji razredne (N=98) i predmetne nastave (N=105) na području Vukovarsko-srijemske i Osječko-baranjske županije. Pri analizi podataka koristila se deskriptivna analiza i t-test za nezavisne uzorke. Rezultati su prikazani na deskriptivnoj i grafičkoj razini, podijeljeni u dvije skupine, predmetnu i razrednu nastavu, što je omogućilo njihovu analizu i usporedbu. Kvantitativna i kvalitativna analiza pokazala je da su ispitani učitelji razredne nastave svoje inkluzivne stavove potkrijepili višim ocjenama od učitelja predmetne nastave te da su spremniji ići na dodatna stručna usavršavanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju u odnosu na učitelje predmetne nastave. S pedagoškog motrišta, važno je naglasiti da se inkluzivna kultura i inkluzivna praksa trebaju kontinuirano razvijati.

Ključne riječi: inkluzija, stavovi učitelja, razredna nastava, predmetna nastava

1. UVOD

Djecu s posebnim potrebama čine djeca s teškoćama u razvoju i darovita djeca. U ovom radu stavit će se naglasak na djecu s teškoćama u razvoju Kroz povijest su često djeca s teškoćama u razvoju bila stigmatizirana. Pitamo se zašto je to tako kad svi živimo u svijetu pravila i klasifikacija, a zaboravili smo na jedno od temeljnih ljudskih prava- prava na različitost. Razvojem društva stvarala se pozitivnija slika o djeci s teškoćama u razvoju. Došlo je do postepenog uključivanja u zajednicu, a samim time i u obrazovni sustav. Mnoge države svijeta prišle su ostvarenju koncepta inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Dugo vremena inkulzija i integracija su se interpretirali kao sinonimi no važno je utvrditi razlike između dva navedena pojma. Međutim, iako slični, izrazi objašnjavaju različite pristupe pri uključivanje djece s teškoćama u razvoju. Žiljak (2012) navodi da integracija stavlja naglasak na mijenjanje ili poboljšanje učenika s teškoćama, dok inkluzija govori o tome da se škola mora promijeniti. Integracija se zalaže za posebno obrazovanje i terapiju što na neki način i dalje stigmatizira učenike s teškoćama u razvoju i čini ih drugačijim od ostalih. S druge strane, inkluzija stavlja naglasak na dobro poučavanje za sve, bez obzira ima li učenik teškoće u razvoju ili ne. Igrić i suradnici (2009) smatraju da je osnovna ideja modela inkluzije da oštećenja koja postoje ne treba negirati i da su ta oštećenja društveno nametnuta. Važno je prihvatiti djecu s teškoćama u razvoju i pružiti im adekvatno obrazovanje na koje imaju pravo kao i svi drugi učenici. Provedba inkluzivnog obrazovanja utječe na razvoj svijesti o prihvaćanju i različitosti. Osim teorijske strukture, u kojoj se navodi klasifikacija teškoća u razvoju te inkluzija i njezine odrednice, rad ima i empirijsku strukturu koja pokazuje rezultate provedenog istraživanja kod učitelja razredne i učitelja predmetne nastave na temu stavovi učitelja o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole. U odgojno-obrazovnom procesu glavnu bi ulogu trebali imati učitelji koji pripremaju učenike za daljnji život stoga Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) navode da su pozitivni stavovi svih sudionika neophodni za uspješnosti inkluzije. Karamatić-Brčić (2012) smatra kako stavovi prema djeci s teškoćama u razvoju nisu urođeni, nego naučeni stoga bi svi ljudi,a osobito učitelji koji se svakodnevno susreću s učenicima s teškoćama u razvoju, trebali razvijati pozitivne stavove prema inkluziji. Problem se javlja u tome što određeni broj učitelja smatra kako im je inkluzija nametnuta i dodatno opterećenje, uz sve dodatne obveze. Važno je mijenjati stavove učitelja o inkluziji, davati im potporu u tom radu i timski djelovati, uključivati sve koji mogu pomoći, od obitelji, vršnjaka i različitih stručnjaka do asistenata u nastavi. Stoga se ovaj rad bavi upravo tim pitanjima, stavovima nastavnika o inkluziji.

2. DJECA S POSEBNIM POTREBAMA

Termin koji se koristi za opisivanje posebnih potreba povijesno je uvjetovan. Promjenom društvene svijesti u smjeru uklanjanja diskriminacije prema „različitosti“ i prihvaćanjem prava svih osoba na jednake mogućnosti mijenjaju se i termini za označavanje osoba s teškoćama. Nekadašnji termini za djecu s posebnim potrebama bili su stigmatizirajući i nerijetko stavljali invaliditet u prvi plan.Pri korištenju termina djeca s posebnim potrebama važno je razlikovati dva različita pojma koja spomenuti termin označava, to su: djeca s teškoćama u razvoju i darovita djeca.

2.1. Djeca s teškoćama u razvoju

Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) *dijete s teškoćama* je dijete s utvrđenim stupnjem i vrstom teškoće po propisima iz socijalne skrbi, koje je uključeno u redovitu i/ili posebnu odgojnu skupinu u dječjem vrtiću, ili posebnu odgojno-obrazovnu ustanovu.

Prema Pravilniku o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (59/1990) vrste teškoća u razvoju su:

1. oštećenje vida
2. oštećenja sluha
3. poremećaji govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. tjelesni invaliditet i kronične bolesti
5. mentalna retardacija
6. poremećaji u ponašanju uvjetovani organskim faktorima ili progredirajućim psihosomatskim stanjem
7. autizam
8. postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkome razvoju

2.1.1. Oštećenja vida

Prema Biondić (1993) oštećenja vida su termini koji označavaju stupnjevitost oštećenja, od potpune sljepoće, visoke slabovidnosti do približno normalnog vida. Pri pojavi oštećenja vida javljaju se karakteristična ponašanja odnosno simptomi koji mogu ukazati na smetnje vida. Zovko (1999) navodi najčešćesimptome poput čestog trljanja očiju rukama, razdražljivosti i

plača pri upotrebi vida na blizinu te pri gledanju u udaljene predmete, podizanje lica i gledanje prema gore, okretanje lica ili pogled u stranu, guranje glave naprijed, napetost tijela i slično. Autor navodi da za vrijeme čitanja slabovidno dijete konstantno trepće, drži knjigu predaleko ili preblizu, često mijenja udaljenost knjige, nije pažljivo za vrijeme čitanja, često prekida čitanje i pisanje, zatvara ili pokriva jedno oko, naginje glavu na jednu stranu, zamjenjuje slogove i riječi u čitanju, škilji kad čita, često gubi mjesto na stranici, zamjenjuje padeže i znakove interpunkcije. Zrilić (2011) navodi kako se učenici s oštećenjima vida teško orijentiraju i kreću u prostoru, imaju mučnine, vrtoglavice i glavobolje. Osim toga, često gube motivaciju i treba im puno više vremena za učenje nego učenicima koji nemaju oštećenja vida, brže se umaraju, a to uvelike utječe na smetnje pažnje i koncentracije.

2.1.2. Oštećenja sluha

Biondić (1993) navodi da se oštećenja sluha mogu svesti na poremećaje perifernog ili središnjeg dijela slušnog organa. Prema Zrilić (2011) postoje tri vrste nagluhosti. Blaga nagluhost od 20 do 40 decibela, umjerena nagluhost od 41 do 60 decibela i teška nagluhost od 61 do 90 decibela. Autorica također navodi i različite karakteristike u ponašanju učenika s oštećenjima sluha: previsok glas ili govor bez intonacije, slab izgovor riječi, naginjanje prema izvoru zvuka, povlačenje iz društva, često zapitkivanje i traženje ponavljanja izgovorenog. Zovko (1999) smatra da se kod djece sa slušnim smetnjama ponekad može javiti naglašena egocentričnost ili slabija emocionalna razvijenost koju djeca izražavaju u obliku grubosti, surovosti, agresivnosti, povlačenja u sebe, izbjegavanja okoline i slično.

2.1.3. Poremećaji govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju

Zrilić (2011) navodi da se poremećajima glasovno-jezično-govorne komunikacije smatraju sva stanja u kojima je komunikacija govorom otežana ili ne postoji. Prema Zovko (1999) poremećaji ili smetnja govora mogu se manifestirati u različitim oblicima:

1. u obliku izostavljanja glasova, zamjenjivanja glasova, iskrivljavanja glasova i dodavanja glasova,
2. u obliku slabog, bezvučnog, hrapavog, promuklog i nazalnog glasa,
3. u obliku brzopletog govora,

4. u obliku mucanja koje se karakterizira isprekidanim i nepravilnim govorom, naročito u području tempa i ritma govora, s naglašenim spoticanjima i pauzama u govoru, osobito u nazočnosti drugih,

5. u obliku zakašnjelog govora, pri čemu se manifestira oskudan rječnik, smanjena sposobnost formuliranja misli i usporen razvoj strukture rečenice,

6. u obliku govornog negativizma koji se može očitovati u prekidu komuniciranja s okolinom u trajanju od nekoliko sati, dana ili tjedana- govorna nijemost.

Prema Pravilniku o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (59/1990) teškoćama u učenju se smatraju smetnje u području čitanja kao što je disleksija koja se prema Zrilić (2011) očituje sporim, netočnim čitanjem i slovkanjem i aleksija gdje se javlja potpuna nemogućnost čitanja, smetnje u području pisanja kao što je disgrafija koja predstavlja poteškoće u pisanju s trajnim i tipičnim pogreškama i agrafija kod koje se manifestira potpuna nemogućnost pisanja te smetnje u području računanja kao što je diskalkulija kod koje se manifestiraju poremećaji matematičkih sposobnosti te akalkulija kao potpuna nesposobnost usvajanja gradiva iz matematike.

2.1.4. Tjelesni invaliditet i kronične bolesti

Tjelesni invaliditet označavaju deformacije, oštećenja, funkcionalne ili motoričke smetnje. Prema Pravilniku o osnovnoškolskomeodgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju razlikuju se oštećenja lokomotornog sustava koja se manifestiraju kao iščašenje kuka, uvrnuto stopalo, krivi vrat, upale kostiju,legije, paraplegije, zatim oštećenja središnjeg živčanog sustava gdje je najpoznatiji primjer cerebralna paraliza, oštećenja perifernog živčanog sustava kod kojih dolazi do atrofije mišića i najpoznatiji primjer je dječja paraliza te oštećenja nastala kao posljedica kroničnih bolesti drugih sustava kao što su tuberkuloza, oštećenja srca, dijabetes, astma i slično.

2.1.5. Mentalna retardacija

Zovko (1999) navodi da se pod mentalnom retardacijom označava stanje koje je povezano sa zaustavljenim ili nedovršenim razvojem intelektualnog funkcioniranja te utječe na otežano uključivanje u društveni život. Prema Vizek-Vidović (2003) postoje višestruki kriteriji za utvrđivanje mentalne zaostalosti poput niskog rezultata na testu inteligencije, niskog rezultata

na ostalim testovima postignuća te niska razina funkcioniranja u više raznih područja socijalne prilagodbe. Prema Zrilić (2011) stupnjevi mentalne retardacije su:

1. laka mentalna retardacija (IQ 55-70)
2. umjerena mentalna retardacija (IQ 40-55)
3. teža mentalan retardacija (IQ 20-40)
4. teška mentalna retardacija (IQ ispod 20)

Autorica navodi kako učenici s mentalnom retardacijom imaju smanjenu sposobnost razumijevanja i upotrebe verbalnih simbola, posjeduju slabije tjelesne i motoričke sposobnosti, imaju slabu finu motoriku prstiju i ruke, nisu svjesni vlastitog stanja i ne mogu predvidjeti posljedice svojih postupaka, u ponašanju su često hiperaktivni i impulzivni, imaju slabiju sposobnost zamjećivanja i učenja, duže ostaju na istoj razini usvojenih znanja i vještina, sporo napreduju, te brzo i lako zaboravljaju.

2.1.6. Poremećaji u ponašanju uvjetovani organskim faktorima ili progredirajućim psihosomatskim stanjem

Poremećajima u ponašanju smatramo sve one pojave u ponašanju koje u odnosu na dob odstupaju od uobičajenog i društveno prihvaćenog ponašanja. Koller-Trbović, Žižel, Bašić (2001) navode kriterije za određenje poremećaja u ponašanju: poremećaj traje 3-6 mjeseci, poremećaj se primjećuje kod kuće, u školi, udruženo je više oblika odstupanja (bježanje, laganje, loš uspjeh u školi i drugi), postoji odudaranje od društvenih normi, poduzete su ili treba poduzeti višekratne intervencije. Uzelac i Bouillet (2007) navode dvije skupine poremećaja u ponašanju: aktivni poremećaji u ponašanju (impluzivnost, hiperaktivnost, nepažnja, neposlušnost, nametljivost, prkos, svađanje, laganje, varanje, neopravdano izostajanje s nastavne, verbalna i fizička agresivnost i delinkvencija) i pasivni poremećaji u ponašanju (plašljivost, povučenost, potištenost, plačljivost, sram, depresija, nisko samopouzdanje, lijenost, dosada, razmaženost i neurotske smetnje).

Prema Ivančić (2010) kod učenika se često pojavljuju ponašanja kao što su grickanje noktiju, čupanje kose, obrva, njihanje glave, tikovi i slično koja se mogu pripisati psihogeno uvjetovanim oblicima poremećaja u ponašanju.

2.1.7. Autizam

. Prema Ivančić (2010) autizam pripada skupini pervazivnih razvojnih poremećaja u koju se svrstavaju dezintegrativan poremećaj u djetinjstvu, Asperger sindrom, Rett sindrom i pervazivni razvojni poremećaj. Kod osoba s poremećajem iz autističnog spektra prepoznatljivi su ponavljajući, stereotipni, jednolični obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti te javljanje otpora prema promjenama ustaljenih oblika. Djeca s autizmom često imaju problema s razvojem govora i jezika koji je javljaju u nešto kasnijoj dobi od uobičajene, javljaju se teškoće u pamćenju, razumijevanju i postupanju prema uputama. Učenici obuhvaćeni autističnim spektrom međusobno se razlikuju i posjeduju različite sposobnosti te nije rijetkost da su neka djeca posebno nadarena u likovnom, glazbenim ili matematičkom području.

2.1.8. Postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkome razvoju

Prema Pravilniku o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju Postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju uključuje dvije ili više njih predviđenih navedenom orijentacijskom listom.

2.2. Darovita djeca

Termin djeca s posebnim potrebama osim djece s teškoćama u razvoju podrazumijeva i darovitu djecu. Sindik (2010) navodi da darovito dijete napreduje puno brže od prosječnog djeteta u određenim područjima te počinje ovladavati neki područjima puno prije od djece svoje dobne skupine. Prema Pravilniku o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju. Darovitost je spoj triju osnovnih skupina, osobina: natprosječnih općih ili specifičnihsposobnosti, motivacije i visokog stupnja kreativnosti.

Prema sposobnostima područja darovitosti su:

1. opće intelektualne sposobnosti
2. stvaralačke (kreativne) sposobnosti
3. sposobnosti za pojedina nastavna i znanstvena područja
4. socijalne i rukovodne sposobnosti
5. sposobnosti za pojedina umjetnička područja
6. psihomotorne sposobnosti

2.3. Pravo na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju

Pravo na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju utvrđeno je nizom međunarodnih dokumenata. Najznačajniji dokument je Deklaracija o ljudskim pravima u kojoj se naglašava pravo svih ljudi na obrazovanje i participaciju u društvu. Konvencija o pravima djeteta, Obrazovanje za sve: Svjetska konferencija o obrazovanju za sve sa zaključkom o uključivanju sve djece u škole i pružanje adekvatnog obrazovanja; Jedinstvena politika rehabilitacije osoba s invaliditetom, u kojoj se definiraju uvjeti potrebni za uključivanje djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja naglašavajući potrebu osiguravanja posebnih rehabilitacijskih uvjeta za djecu predškolske dobi s izrazito teškim oštećenjima.Konvencija o pravima osoba s invaliditetom nalaže da svaka država potpisnica mora osigurati da djeca s teškoćama u razvoju ne budu isključena iz besplatnog i obaveznog osnovnog ili iz srednjeg obrazovanja na osnovi teškoća u razvoju te im mora olakšati obrazovanje na osnovi njihovih teškoća putem zapošljavanja stručnog kadra i zadovoljavanjem individualiziranih potreba djece s teškoćama u razvoju. Prema Deklaracija o pravima osoba s invaliditetom koju je donio Hrvatski Sabor navodi se da će se radi osiguranja adekvatnog obrazovanja Republika Hrvatska prilagoditi svoj obrazovni sustav potrebama osoba s invaliditetom, inzistirajući na prilagođavanju postojećih redovitih programa i sustava obrazovanja (predškolskom, osnovnom, srednjoškolskom, visokom i sustavu obrazovanja odraslih), te promicati korištenje novih tehnologija, obrazovanja na udaljenosti i e-obrazovanja. Sukladno Ustavu Republike Hrvatske osnovno školovanje je obvezno i besplatno. Akcijski plan Vijeća Europe za promicanje prava i potpunog sudjelovanja u društvu osoba s invaliditetom: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi 2006.-2015.navodi sljedeće ciljeve za ostvarenje inkluzivnog obrazovanja: osigurati da sve osobe, bez obzira na narav i stupanj oštećenja, imaju jednak pristup obrazovanju i razvijaju svoju osobnost, talente, stvaralaštvo te intelektualne i tjelesne sposobnosti do punog potencijala, osigurati da osobe s invaliditetom pronađu svoje mjesto u redovnom obrazovanju poticanjem relevantnih tijela na razvoj obrazovnih resursa usmjerenih ka zadovoljavanju potreba osoba s invaliditetom, podržavati i promicati cjeloživotno učenje osoba s invaliditetom svih dobi i olakšati učinkovit i djelotvoran prijelaz između faza obrazovanja te između obrazovanja i zaposlenja, poticati na svim razinama obrazovnog sustava, uključujući djecu od najranije dobi, poštivanje prava osoba s invaliditetom.

3. INKLUZIJA

3.1. Povijesni pregled

Razvojem društva i društveno-ekonomskih odnosa dolazi do promjene u odnosu cjelokupnog društva prema osobama s teškoćama u razvoju samim time i školovanje osoba s teškoćama u razvoju doživjelo je mnoge promjene. Daniels i Stafford (2003) navode da se do devetnaestoga stoljeća skrb za ljude s posebnim potrebama odvijala se u zatvorenim, odijeljenim ustanovama. U to vrijeme djeca su većinom bila zadržana u roditeljskom domu ili su poslana u posebne ustanove i većinom su predstavljala problem za obitelj. 1800. godine u Francuskoj javlja se prvi pokušaj odgoja djece s posebnim potrebama, a 1830. godine u SAD-u se osnivaju prve škole za slijepe i gluhe. 1917. Godine u Rusiji počinje proces posebne izobrazbe koja se odvijala izvan redovnih škola jer nisu bile osposobljen za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Sredinom šezdesetih godina dvadesetog stoljeća u SAD-u započinje Projekt Head Start koji predstavlja cjelovit program odgoja i zdravstvene skrbi predškolske djece i njihovih roditelja. 1972. Projekt Head Start uključuje djecu s posebnim potrebama u svoje redovne predškolske i školske programe. 1980. godine u Hrvatskoj se donosi Zakona o odgoju i obrazovanju kojim započinje edukacijsko uključivanje djece s teškoćama u redovan odgojno-obrazovni sustav.

3.2. Od integracije do inkluzije

Kroz povijest mijenjao se odnos prema osobama s teškoćama u razvoju. Razvojem društva dolazi do postepenog uključivanja osoba s teškoćama u razvoju u socijalno okruženje i sustav obrazovanja. Ivančić i Stančić (2013) govore o suvremenom pristupu kulturi obrazovanja gdje se ističe inkluzivna kultura škole koja uvažava različitost svih učenika obuhvaćenih obrazovanjem čime se unaprijedio odnos prema osobama s teškoćama. Mijenjanjem odnosa prema osobama s teškoćama razvila su se dva termina, integracija i inkluzija, koje mnogi označavaju kao sinonime no važno je naglasiti kako se ta dva termina razlikuju jedan od drugoga. Prema Ivančić i Stančić (2013) integracija je usmjerena na smanjenje ili otklanjanje čimbenika koji utječu na razvoj teškoća socijalne integracije, a očituje se u nastojanjima uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja. Nastala je kao rezultat snažnog utjecaja roditelja i djece s teškoćama u razvoju te kao rezultat znanstvenih i humanističkih spoznaja i gledišta. Lewis i Norwich (2005) tvrde da integracija predstavlja uključivanje djece s manjim teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Prema Žiljak (2013) integracija nastoji da se osoba s teškoćama promijeni, da bude „kao

ostali“. Integracija stavlja naglasak na korist koju učenici s teškoćama u razvoju imaju od uključivanja, dok inkluzija govori o koristi za sve učenike. Integracija u prvi plan stavlja specijalizirane stručnjake i formalnu podršku, dok je kod inkluzije naglasak na neformalnoj podršci i stručnosti redovnih nastavnika. Autor također navodi da se kod integracije govori o tehničkim intervencijama poput posebnog obrazovanja djece s teškoćama u razvoju i terapije, dok se kod inkluzije govori o dobrom poučavanju za sve.

Inkluzija predstavlja novi smjer uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovni sustav odgoja i obrazovanja. On je uveden jer se želi promijeniti pristup, način rada i mišljenja prema djeci i osobama s teškoćama u razvoju.Kobešćak (2002) navodi da je inkluzija proces koji poštuje individualnost svakog djeteta, njegovu osobnost i različitost.Karamatić- Brčić (2012) navodi da provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u redovnim školama podrazumijeva uvođenje novih metoda i oblika rada, niz novih aktivnosti te uključenost svih sudionika koji sudjeluju u inkluziji. Autorica također navodi da je cilj inkluzije nadići prepreke u učenju svih učenika bez obzira na teškoće u razvoju, s naglaskom na kontinuiranom procesu u kojem trebaju sudjelovati svi sudionici školskog okruženja. Ivančić i Stančić (2013) smatraju da se inkluzija rađa iz interakcije obiteljskih procesa, školskih procesa, proces u zajednici i socijalnih procesa.Inkluzija je proces koji predstavlja preobrazbu cijele zajednice, cijelog društva, a ne samoodgojno – obrazovnih ustanova. Preduvjet je, ali i posljedica inkluzije, promjena osobnihstavova. Trebamo razvijati one odnose koji se temelje na međusobnom povjerenju i nauvjerenju da su svi sudionici procesa inkluzije voljni promijeniti dosadašnji način odnosa,rada i udružiti svoja nastojanja za opću dobrobit društva. Prema Milenović (2011) inkluzija ima veliko značenje za djecu s teškoćama u razvoju, njihove roditelje no isto tako i za djecu bez teškoća, samu školu i učitelje koji su uključeni u taj proces. Prema Daniels i Stafford (2003) za djeca s teškoćama u razvoju biti član grupe vršnjaka znači jako puno. Ostali učenici predstavljaju model za komuniciranje te za razvojno-primjereno ponašanje. Kroz kontakt s vršnjacima dolazi do motivacije za učenje, većeg samopoštovanja, učenja novih socijalnih vještina te priznavanju vlastitih sposobnosti. Osim toga, omogućen im je određen razvoj spretnosti koje su potrebne za uspješno i neovisno djelovanje u zajednici odraslih.

Bitni dio inkluzije su učitelji koji imaju veliku ulogu u provedbi inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Prema Igrić, Cvitković i Jakab (2009) uspješnost procesa inkluzije ovisi o spremnosti učitelja da prihvate djecu s teškoćama u razvoju te da pronađu primjerene metode odgoja i obrazovanja. Da bi se ostvarila uspješna uključenost djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav obrazovanja potrebno je dodatno profesionalno razvijanje učitelja te stjecanje

novih kompetencija s kojima će biti u mogućnosti stvoriti pozitivno ozračje, osjećaj sigurnosti, prihvaćenost, poštovanje i doživljaj uspjeha. Zrilić (2011) smatra da učitelji mogu znatno pridonijeti boljoj integraciji djece s teškoćama u razvoju ako se dobro upozna s teškoćama koje dijete posjeduje, ako pripremi ostale učenike na dolazak učenika s teškoćama u razvoju, predvidi moguće reakcije drugih učenika te utvrdi učenikovo uvjerenje u vlastite sposobnosti učenja i njegove moguće reakcije na školske zadatke. Svaki učitelj koji ima dijete s posebnim potrebama u razredu treba učenje prilagoditi djetetovim mogućnostima, postaviti jasne granice i očekivanja, razumjeti djetetove potrebe i ponašanja, osigurati pozitivnu afirmaciju, omogućiti razvoj pozitivne slike o sebi, uočiti socijalne i emocionalne vještine, osigurati prilike za odgovorno ophođenje s vršnjacima i odraslima te sve ostale stvari koje utječu na pozitivnu inkuziju u kojoj će se dijete osjećati sigurno i prihvaćeno. Iskustvo koje učitelj stvori u inkluzivnim grupama u velikoj mjeri utječe na njegov rad. Daniels i Stafford (2003) navode kako učitelji koji sudjeluju u inkluzivnim grupama sigurnije opažaju različite stilove učenja djece, postaju samopouzdaniji, razvijaju sposobnost prijateljskog pristupa djeci koja imaju teškoće, osposobljavaju se za kvalitetnije daljnje ocjenjivanje i vrednovanje te uče nove metode pri planiranju rada i timskog rada s drugim stručnjacima.

Osim velike uloge učitelja u inkluziji djece s teškoćama u razvoju, veliku ulogu imaju i roditelji odnosno obitelj učenika. Ivančić i Stančić (2013) smatraju da su za stvaranje inkluzivnog ozračja bitni pozitivni stavovi roditelja djece s teškoćama u razvoju, ali isto tako i roditelja djece bez teškoća u razvoju prema inkluziji. Daniels i Stafford (2003) navode da obitelji čija djeca pohađaju inkluzivne grupe postaju manje izolirana i osjećaju određeno olakšanje jer njihova obiteljska iskušenja postaju ista kao i iskušenja drugih obitelji. Osim toga, roditelji osjećaju da je njihovo dijete prihvaćeno Osim toga, inkluzivne grupe koriste i roditeljima čija djeca nemaju teškoće u razvoju da spoznaju individualne razlike među djecom.

Veliku ulogu u provedbi inkluzije također imaju i drugi učenici u razredu, učenici koji nemaju teškoće u razvoju. Oni u velikoj mjeri mogu pridonijeti pozitivnom ozračju u razredu te osjećaju prijateljstva i prihvaćenosti. Špelić i Zuliani (2011) u svom radu navode rezultate različitih istraživanja koja pokazuju da su kod djece s teškoćama u razvoju zapaženi pozitivni rezultati razvoja socijalnih i interakcijskih vještina te osjećaja prihvaćenosti, a kod učenika bez teškoća u razvoju dolazi do razvoja većeg razumijevanja iskustva i izgradnje pozitivnih stavova, veće tolerancije i prihvaćanja djece s teškoćama. Kroz prijateljske odnose s učenicima s teškoćama u razvoju ostali učenici razvijaju osjećaje vlastite važnosti i vrijednosti te sposobnost boljeg odnosa prema vlastitim ograničenjima i nesposobnostima.

3.3. Opservacija i uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne škole

Prije upisa u osnovnu školu obavezno je utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta koje utvrđuje komisija koju čine liječnik, pedagog ili psiholog, defektolog i učitelj. Ukoliko se utvrdi da psihofizičko stanje djeteta nije u skladu s njegovom dobi, dijete se upućuje na postupak pedagoške opservacije. Pedagoška opservacija je postupak pri utvrđivanju teškoća u razvoju.Provodi se u školi koja je najbliža prebivalištu djeteta i može trajati najduže tri mjeseca. Škola u kojoj se provodi opservacija mora imati pedagoga ili psihologa, osiguranu suradnju defektologa, liječnika i socijalnog radnika, potreban prostor, opremu i specifična sredstva i pomagala te osiguran prijevoz i pratnju ukoliko to zahtijeva teškoća djeteta. Prema Članku. 13 Pravilnika o upisu djece u osnovnu školu Program opservacije obuhvaća praćenje uspješnosti djeteta u svladavanju programskihsadržaja, izbor specifičnih metoda i oblika rada s djetetom, praćenje psihičkih i fizičkihosobina djeteta, emocionalnih i socijalnih osobina djeteta, suradnju roditelja odnosnustaratelja i učitelja te vrijeme trajanja opservacije. Na osnovi dokumentacije koje je izrađena postupkom opservacije, komisija predlaže oblik školovanja za dijete koje je bilo u navedenom postupku.

Glavni oblici odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju u hrvatskom školskom sustavu su:

a) Potpuna odgojno-obrazovna integracija u redovni razredni odjel po prilagođenom nastavnom programu,
b) djelomična (parcijalna) integracija u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama gdje učenici s teškoćama savladavaju dio programa, a preostali program u matičnom (redovnom) razrednom odjeljenju,
c) posebne škole ili ustanove gdje se uključuju učenici s većim teškoćama u razvoju.

Pravilnikom o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju utvrđeni suprimjereni oblici školovanja učenika s posebnim potrebama. Učenici s lakšim teškoćamau razvoju u pravilu se uključuju u redovne razredne odjele te svladavaju redovnenastavne programe, uz individualizirani pristup ili prilagođene programe sukladnonjegovim sposobnostima. Prema Guberina-Abramović (2008) prilagođavanje nastavnog programa učeniku s teškoćama u razvoju može se odnositi na posebno određenje nastavnih sadržaja ,vremenskih dimenzija za određenje nastavne sadržaje i posebno određenje nastavnih oblika i metoda rada te nastavnih sredstava. Učenici s lakom mentalnom retardacijom bez utjecajnihteškoća u razvoju školuju se u sustavu djelomične integracije u posebnim razrednim odjelima u kojima svladavaju nastavne sadržaje hrvatskog jezika, matematike i prirode idruštva, dok nastavne sadržaje likovne, glazbene kulture i tjelesne i zdravstvene kulturesvladavaju u redovnom razrednom

odjelu, uglavnom prema prilagođenom programu.Nadalje, prema istom pravilniku, za učenike s većim teškoćama osnovno se školovanjeostvaruje u posebnim odgojno – obrazovnim ustanovama.

Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu učenici s teškoćama u razvoju koji su uključeni u razredne odjele osnovnih škola dobivaju cjelovitu i pojedincu primjerenu potporu koju izvodi odgojno-obrazovna ustanova u suradnji sa službama potpore na razini lokalne i područne zajednice.

Pravilnikom o broju učenika u razrednom odjelu je utvrđeno da razredni odjel u koji jeuključen jedan učenik s posebnim potrebama može imati najviše 28 učenika, ako suuključena dva učenika s posebnim potrebama onda taj razred može imati najviše 26učenika, a ako u jednom razredu postoje 3 učenika s posebnim potrebama, takav razredmože imati maksimalno 24 učenika.

Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (87/08, 86/09, 92/10 i 105/10.-ispr) sadrži Članak 5. koji se tiče vrednovanja učenika s teškoćama. Kod učenika s teškoćama treba vrednovati njegov odnos prema radu i postavljenim zadacima te odgojnim vrijednostima. Vrednovanje treba usmjeriti na poticanje učenika na aktivno sudjelovanje u nastavi i izvannastavnim aktivnostima, razvijati njegovo samopouzdanje i osjećaj napredovanja kako bi kvalitetno očuvao sposobnosti i razvio nove. Osim toga učenicima s teškoćama u glasovno-govornoj komunikaciji može se omogućiti provjeravanje u pisanom obliku, a učenicima s teškoćama u pisanoj komunikaciji treba se omogućiti provjeravanje u usmenom obliku u dogovoru s razrednim vijećem.

3.4. Stvaranje inkluzivne kulture škole

Suvremena pedagogija stavlja naglasak na razvoj inkluzivne kulture škole koja će biti usmjerena na sve učenike bez obzira na postojanje teškoća u razvoju. Ivančić i Stančić (2013) navode da se time izjednačavaju prava svih članova zajednice bez obzira na različitosti. Stvara se škola koja primjerenim rukovođenjem primjenjuje strategije koje omogućavaju učinkovito uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovni sustav obrazovanja. Takvim načinom rada razvija se inkluzivni etos koji podrazumijeva promicanje kulture škole koja se odražava na sve sudionike i sastavnice rada škole. Inkluzivna kultura predstavlja temelj izgradnje inkluzivne škole gdje se razvija prihvaćenost i podržavajuća okolina te podržavajući međusobni odnosi. Za provedbu kvalitetne inkluzije potrebno je stvoriti toleranciju na različitosti koja pridonosi stvaranju podržavajuće okoline koja učeniku pruža duhovnu i

emocionalnu skrb, osobni i društveni razvoj, kurikularno i strukovno vodstvo, motrenje napretka i postignuća čime se stvaraju uvjeti za aktiviranje socijalnih i kognitivnih potencijala učenika. Autorice smatraju da podržavajući odnos postaje presudan činitelj kada je u razredu učenik s teškoćama u razvoju. Baker (2006; prema Ivančić i Stančić, 2013) navodi da je istraživanjem ustanovljena važnost bliskog i pozitivnog odnosa između učitelja i učenika za bolje prilagođavanje učenika i ostvarivanje školskog uspjeha. Suvremena pedagogija zahtijeva od učitelja fleksibilnost i prilagodbu pri korištenju nastavnih materijala, tehnika i strategija kojima se zadovoljavaju obrazovne potrebe učenika sukladno njegovim sposobnostima i teškoćama. Važno je da učitelj koristi razlikovno poučavanje koje se provodi unutar kurikuluma usmjerenog na učenika koji treba zadovoljiti različite odgojno-obrazovne potrebe učenika. Uloga učitelja je da razlikovnim poučavanjem uz primjerenu interakciju uspostavi sklad između učenikovih sposobnosti i smjernica kurikuluma. Također, vrednovanje i ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju potrebno je provoditi sukladno njegovim sposobnostima i teškoćama.

Osim toga, autorice navode i ključnu ulogu pomoćnika u nastavi, mobilnih stručnih timova dobru materijalnu organizaciju i stručne resurse za ostvarivanje kvalitete rada škole. Pomoćnik u nastavi sastavni je dio rada škole u mnogim zemljama koji daje individualiziranu podršku učenicima, ali i učiteljima. U Hrvatskoj se također provodi zapošljavanje pomoćnika u nastavi, a istraživanja od Krampač-Grljušić(2010; prema Ivančić i Stančić, 2013)pokazala su da djeca s teškoćama u razvoju prihvaćaju potporu pomoćnika u nastavi te ga doživljavaju kao prijatelja koji im pomaže u savladavanju školskog sadržaja, obavljanju školskih zadataka, doprinosi njihovom većem uspjehu i utječe na bolje druženje s vršnjacima. Pomoćnici u nastavi u velikoj mjeri pomažu učiteljima koji se često žale na nedostatak materijalnih resursa i nedovoljnu razinu vlastitog obrazovanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Inkluzivna kultura škole je proces zajedničkog odrastanja, školovanja, života i rada učenika s teškoćama u razvoju s njihovim vršnjacima i ostalim članovima zajednice. Potrebno je stalno mijenjanje i usavršavanje kako bi se stvorili uvjeti za provođenje inkluzije. Stvaranjem odgoja i obrazovanja za sve učenike, prihvaćanjem različitosti i sustavima podrške stvaraju se temelji za provedbu kvalitetne inkluzivne škole.

4. METODOLOGIJA

4.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je dobiti uvid u stavove učitelja o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole te utvrditi moguće razlike u stavovima učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole.

4.2. Zadatci i hipoteze istraživanja

Zadatci istraživanja su:

- ispitati stavove učitelja razredne i predmetne nastave o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole,
- utvrditi moguće razlike u stavovima učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave prema inkluziji djece s posebnim potrebama.

Prema zadatcima ispitivanja postavljena je sljedeća hipoteza:

H1: Očekuje se da će učitelji razredne nastave svoje inkluzivne stavove pokrijepiti višim ocjene od učitelja predmetne nastave.

H2: Očekuje se veća spremnost učitelja razredne nastave za dodatna stručna usavršavanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

4.3. Ispitanici

Istraživanje je provedeno na uzorku od 203 učitelja razredne i predmetne nastave u 9 osnovnih škola na području Vukovarsko-srijemske i Osječko-baranjske županije. U Vukovarsko-srijemskoj županiji istraživanje je provedeno u 8 osnovnih škola u Vinkovcima, Mirkovcima, Starim Jankovcima i Novim Jankovcima, dok je u Osječko-baranjskoj županiji istraživanje provedeno u 1 osnovnoj školi u Đakovu.

4.4. Instrumenti istraživanja

Empirijsko istraživanje provedeno je putem anketnog upitnika. Anketni upitnik podijeljen je u dva dijela. Prvi dio anketnog upitnika odnosi se na sociodemgrafske varijable (spol i dob ispitanika, radni staž, područje rada te ima li ispitanik iskustva u radu s učenicima s teškoćama u razvoju) i sastavljen je od 7 zatvorenih pitanja. Drugi dio upitnika ispituje

stavove učitelja o inkluziji i sadrži skalu Likertovog tipa unutar kojeg je definirano 13 čestica (tvrdnji) koje učitelji procjenjuju brojevima od 1 do 5 gdje su mogući odgovori: 1- uopće se ne slažem, 2- uglavnom se ne slažem, 3 ne mogu se odlučiti, 4- uglavnom se slažem, 5- potpuno se slažem. Od 13 čestica (tvrdnji) rekodirano je njih 4 gdje manja procjena znači poželjniji odgovor. Osim navedenog, drugi dio upitnika zadrži jedno otvoreno pitanje pomoću kojeg ispitanici daju svoje vlastitom mišljenje o poboljšanju inkluzije u redovnim školama.

4.5. Postupak i analiza podataka

U ovom ispitivanju koristio se postupak anketiranja. Prema Mužiću (1999) anketiranje je postupak ukojem se pismeno odgovaraju pitanja koja se odnose na činjenice koje su im poznate ilina pitanja u svezi s njihovim mišljenjem u ovom slučaju ispitivanje se odnosi na djecu s teškoćama u razvoju i inkluziju djece s teškoćama u razvoju. Anketni upitnik nije tražio unaprijed određen vremenski period rješavanja, s obzirom na to da su pitanja kratka i suvisla. Uz prethodnu najavu ravnatelju ili pedagoguškole, upitnici su podijeljeni učiteljima i učiteljicama. Prikupljanje podataka provedeno je u travnju i svibnju 2014.godine u osnovnim školama na području Vukovarsko-srijemske i Osječko-baranjske županije. Obrada podataka je obuhvatila deskriptivnu statistiku (aritmetičku sredinu i standardnu devijaciju) i t-test za nezavisne uzorke koji ispituje razlike u procjenama između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave, odnosno koliko su one značajne. Prema etičkom kodeksu zajamčeno je dragovoljno sudjelovanje ispitanika, povjerljivost i anonimnost podataka o ispitanicima i školama u kojima se provodilo istraživanje.

5. REZULTATI I RASPRAVA

Pri odgovaranju na pojedina pitanja željeli smo analizirati stavove učitelja o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole.

Pri analizi podataka koristila se deskriptivan analiza i t-test. Deskriptivna analiza je statistička tehnika koja omogućava prepoznavanje onih varijabli, koje najbolje odvajaju ili diskriminiraju članove grupe prema nekim glavnim obilježjima i pomoću kojih se mogu analizirati i interpretirati rezultati. Mužić (1999) navodi da se t-test odnosi na testiranje statističke značajnosti razlike između dvije aritmetičke sredine.

Putem anketnog upitnika ispitano je 203 učitelja na području Vukovarsko-srijemske i Osječko-baranjske županije. Od 203 ispitanika njih 67 je muškog spola, dok je 136 ženskog spola, osim toga 98 ispitanika je navelo kao područje rada razrednu nastavu, dok je 105 ispitanika navelo kao područje rada predmetnu nastavu. Osim toga ispitivalo se iskustvo rada s učenicima s teškoćama u razvoju u redovnoj i posebnoj skupini. Od 203 ispitanika 108 ispitanika je radilo s učenicima s teškoćama u razvoju u redovnoj skupini, dok je njih 24 radilo s učenicima s teškoćama u razvoju u posebnoj skupini. U obradi podataka ispitanih varijabli uzimat će se samo dvije u obzir: razredna i predmetna nastava, sukladno cilju istraživanja.

Izvršena je usporedba rezultata učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave koji su dobiveni pomoću sljedećih tvrdnji:

1. Rado bih radio/la s učenikom/učenicom s teškoćama u razvoju
2. Djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole.
3. Za kvalitetan rad u razrednom odjeljenju redovne škole učenici s teškoćama u razvoju predstavljaju smetnju.
4. Učenici s teškoćama u razvoju u razrednim odjeljenjima redovne škole mogu negativno utjecati na postignuća cijelog razreda.
5. Priprema za rad s učenicima s teškoćama u razvoju loše bi utjecala na ostvarivanje zadanih ciljeva učenja i nastave.
6. Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u razrede redovnih škola korisno je za njihovo napredovanje na: a) kognitivnom (spoznajnom),b) afektivnom (doživljajnom), c) psihomotoričkom (djelatnom) području života.
7. Druženje s ostalim učenicima u redovnoj školi korisnije je za učenike s teškoćama u razvoju nego druženje s učenicima u posebnim razrednim odjeljenjima u školi s posebnim uvjetima.

8. Učitelji trebaju biti blaži prema učenicima s teškoćama u razvoju koji idu u redovnu školu.
9. Razina mog obrazovanja nije dovoljna za rad s djecom s teškoćama u razvoju.
10. Spreman/na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s djecom s teškoćama u razvoju.
11. Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u razredu kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju.
12. Uključivanjem djece s teškoćama u razvoju u redovne škole postiže se obogaćivanje sve djece, s ili bez privremenih ili stalnih teškoća.
13. Drugi učenici u razredu, u kojem su integrirana djeca s teškoćama u razvoju, mogu proširiti svoje spoznaje o različitosti.

Rezultati su prikazani u tablicama i slikama kako bi se lakše uočile razlike i/ili sličnosti među dobivenim podatcima na pojedinačna pitanja.

Prva tvrdnja ispituje želju ispitanih učitelja razredne i predmetne nastave za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Učitelji su ključni sudionici u procesu obrazovne inkluzije i vrlo je bitno koliko oni sami žele raditi s djecom s teškoćama u razvoju. Omjer rezultata ispitanih učitelja prikazan je u tablici 1.

Tablica 1. Rado bih radio/la s učenikom/učenicom s teškoćama u razvoju.

Razredna nastava N=98		Predmetna nastava N=105			
M	SD	M	SD	t	p
3,23	1,250	2,38	1,251	4,839	0,0001*

df=201; $p<0,05$

Utvrđena je statistički značajna razlika između učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave, $t(201)=4839, p<0.05$ na temelju želje za radom s učenicima s teškoćama u razvoju. Učitelji razredne nastave, u svojim procjenama najbliži su skalnoj vrijednosti tri (M=3,23, SD=1,250), odnosno ne mogu se odlučiti i nisu sigurni koliko rado žele raditi s učenikom/učenicom s teškoćama u razvoju, dok učitelji predmetne nastave uglavnom se ne slažu da bi rado radili s učenicima s teškoćama u razvoju(M=2,38, SD= 1,251).

Iako rezultati aritmetičkih sredina pokazuju da postoji veća želja za rad s učenicima s posebnim potrebama kod učitelja razredne nastave u odnosu na učitelje predmetne nastave , razvidno je da se takvoj zadaći ispitani nastavnici u prosjeku pretjerano ne raduju.To

potvrđuju , prema rezultatima istraživanja od Igrić (2009) učitelji imaju povoljniji stav prema djeci koja nemaju teškoće u razvoju i vide njihovo ponašanje pozitivnije što možemo povezati s dobivenim rezultatima ispitanih učitelja. Prema rezultatima provedenog istraživanja od Išmiragić (2012) da se stavovi o uključivanju djece značajno razlikuju s obzirom na program u kojem prosvjetni radnici rade (predškolski, niži razredi osnovne škole, viši razredi, srednja škola)

Osim toga rezultati pokazuju da je navedena hipoteza, H1: Očekuje se da će učitelji razredne nastave svoje inkluzivne stavove pokrijepiti višim ocjene od učitelja predmetne nastave, potvrđena.

Druga tvrdnja ispituje stavove učitelja o tome trebaju li djeca s teškoćama u razvoju pohađati redovne škole. Stančić (1982), Radovčić (1985) prema Dulčić i Bakota (2008) navode da su rezultati dosadašnjih istraživanja pokazali da učitelji nemaju povoljne stavove prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece s teškoćama u razvoju. Omjer rezultata ispitanih učitelja prikazan je u tablici 2.

Tablica 2. Djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole.

Razredna nastava N=98		Predmetna nastava N=105			
M	SD	M	SD	t	p
3,50	1,286	3,16	1,241	1,916	0,0567

df=201; p>0,05

Prema dobivenim rezultatima nije utvrđena statistički značajna razlika u mišljenju ispitanih učitelja razredne i predmetne nastave, t(201)=1,916,p>0.05 trebaju li djeca s teškoćama u razvoju pohađati redovne škole. Ispitani učitelji uglavnom se ne mogu odlučiti o navedenoj tvrdnji iako je tendencijada se uglavnom slažu (M=3.50, SD=1268) s navedenom tvrdnjom što se može povezati s prethodnom tvrdnjom gdje su učitelji razredne nastave pokazali veću želju za rad s djecom s teškoćama u razredu s obzirom na učitelje predmetne nastave.

Treća tvrdnja ispituje mišljenje učitelja razredne i predmetne nastave o tome predstavljaju li učenici s teškoćama u razvoju smetnju za kvalitetan rad u razrednom odjeljenju. Navedena tvrdnja je rekodirana što znači da manja procjena predstavlja poželjniji odgovor. Omjer rezultata ispitanih učitelja prikazan je u tablici 3.

Tablica 3. Za kvalitetan rad u razrednom odjeljenju redovne škole učenici s teškoćama u razvoju predstavljaju smetnju.

Razredna nastava N=98		Predmetna nastava N=105			
M	SD	M	SD	t	p
2,81	1,289	3,62	1,086	4,853	0,0001*

df=201; p<0,05

Utvrđena je statistički značajna razlika u rezultatima učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave, t(201)=4,853, p<0,05 na temelju tvrdnje koja ispituje mišljenje učitelja o tome predstavljaju li učenici s teškoćama u razvoju smetnju za kvalitetan rad u razrednom odjeljenju. Učitelji razredne nastave (M=2,81, SD=1,289) ne mogu se odlučiti, dok učitelji predmetne nastave procjenjuju(M=3,62, SD=1,086)da učenici s teškoćama u razvoju predstavljaju smetnju za kvalitetan rad u razrednom odjeljenju. Učitelji razredne nastave više vremena provode s učenicima što u velikoj mjeri utječe na dobivene rezultate. Učitelji predmetne nastave često dođu na sat samo kako bi obradili nastavnu jedinicu koja je predviđena kurikulumom bez stvaranja posebnog odnosa s učenicima.

Dobivenim rezultatima hipoteza, H1: Očekuje se da će učitelji razredne nastave svoje inkluzivne stavove pokrijepiti višim ocjene od učitelja predmetne nastave, je potvrđena.

Četvrta tvrdnja ispitivala mišljenje učitelja o negativnom utjecaju učenika s teškoćama u razvoju na postignuća cijelog razreda. Četvrta tvrdnja je rekodirana, ako i prethodna što znači da manja procjena predstavlja poželjniji odgovor. Omjer rezultata ispitanih učitelja prikazan je u tablici 4.

Tablica 4. Učenici s teškoćama u razvoju u razrednim odjeljenjima redovne škole mogu negativno utjecati na postignuća cijelog razreda.

Razredna nastava N=98		Predmetna nastava N=105			
M	SD	M	SD	t	p
2,98	1,284	3,30	1,029	1,965	0,0567

df=201; p>0,05

Prema dobivenim rezultatima nije utvrđena značajna statistička razlika u rezultatima učitelja razredne i učitelja predmetne nastave, t(201)=1,965,p>0,05. Rezultati učitelja razredne

nastave (M=2,98, SD=1,284) slični su rezultatima učitelja predmetne nastave (M=3,30, SD=1,029). Globalno gledajući, učitelji se nisu odlučili za određeni stav, te je najveći broj učitelja zaokružio da se ne može odlučiti o navedenoj tvrdnji. Prema rezultatima provedenog istraživanja od Ljubić, Kiš-Glavaš (2003) o razlikama u stavovima srednjoškolskih i osnovnoškolskih učitelja, osnovnoškolski učitelji u manjoj mjeri misle da bi učenici s teškoćama u razvoju mogli loše utjecati na uspjeh razreda što možemo povezati s dobivenim rezultatima ovog istraživanja gdje se vide sličnosti u odgovorima.

Peta tvrdnja ispitivala je mišljene učitelja o utjecaju pripreme za rad s učenicima s teškoćama u razvoju na ostvarivanje zadanih ciljeva učenja i nastave, Navedena tvrdnja je rekodirana kao i dvije prethodne što znači da manja procjena predstavlja poželjniji odgovor. Omjer rezultata ispitanih učitelja prikazan je u tablici 5.

Tablica 5. Priprema za rad s učenicima s teškoćama u razvoju loše bi utjecala na ostvarivanje zadanih ciljeva učenja i nastave.

Razredna nastava N=98		Predmetna nastava N=105			
M	SD	M	SD	t	p
2,59	1,165	3,52	1,177	5,653	0,0001*

df=201; p<0,05

Utvrđena je statistički značajna razlika u dobivenim rezultatima kod učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave, $t(201)=5,653$, $p<0,05$ na temelju tvrdnje koja ispituje mišljenje učitelja o lošem utjecaju pripreme za rad s učenicima s teškoćama u razvoju na ostvarivanje zadanih ciljeva učenja i nastave. Učitelji razredne nastave (M= 2,59, SD=1,165) većoj mjeri se ne mogu odlučiti o tome, dok se učitelji razredne nastave (M=3,52, SD=1,117) uglavnom slažu s navedenom tvrdnjom. Cassady (2011) navodi da mnogi učitelji smatraju da nisu i stanju u isto vrijeme učinkoviti raditi s učenicima s teškoćama u razvoju i s učenicima koji nemaju teškoće u razvoju. Autorica također navodi kako učitelji smatraju da rad s učenicima s teškoćama u razvoju bitno utječe na uspjeh i djelotvornost njihovih uputa. Hipoteza, H1: Očekuje se da će učitelji razredne nastave svoje inkluzivne stavove pokrijepiti višim ocjene od učitelja predmetne nastave, je potvrđena.

Šesta tvrdnja sadrži tri podtvrdnje u kojima su se ispitivala mišljenja učitelja o utjecaju uključivanja učenika s teškoćama u razvoju u razrede redovnih škola na njihovo napredovanje

u kognitivnom (spoznajnom), afektivnom (doživljajnom) i psihomotoričkom (djelatnom) području rada. Navedena tri područja poznata su kao cjelovit pristup djetetu, "razvoj glave, ruku i srca", razrađena Bloomovom taksonomijom koja predstavlja sustav klasifikacije odgojno obrazovnih ciljeva. Kognitivno (spoznajno) područje razvoja utječe na zapamćivanje, razumijevanje, primjenu, analizu, evaluaciju i kreiranje. Navedena područja afektivnog razvoja sadrže devet vještina pomoću kojih učenici pokazuju koliko su zapamtili, razumjeli, primijenili, analizirali, evaluirali i kreirali. Afektivno (doživljajno) područje razvoja sadrži pet razina: zamjećivanje fenomena, reagiranje na fenomen, kritičko vrednovanje fenomena, organiziranje i karakterizacija osobnosti. Psihomotoričko (djelatno) područje razvoja utječe na vještine pisanja te spretnosti u izražavanju.

Prvom podtvrdnjom ispitivalo se mišljene učitelja o utjecaju na kognitivno (spoznajno) područje rada. Omjer rezultata ispitanih učitelja prikazan je u tablici 6.1.

Tablica 6.1. Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u razrede redovnih škola korisno je za njihovo napredovanje na kognitivnom (spoznajnom) području života.

Razredna nastava N=98		Predmetna nastava N=105			
M	SD	M	SD	t	p
3,99	1,098	3,91	1,029	0,535	0,5925

df=201; p>0,05

Uvidom u rezultate ispitanika nije utvrđena statistički značajna razlika između učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave, t(201)=0,535,p>0,05. Prema dobivenim rezultatima može se vidjeti da su učitelji razredne nastave (M=3,99, SD=1,098) imali gotovo jednake rezultate kao i učitelji predmetne nastave (M=3,91, SD=1,029), odnosno uglavnom se slažu s navedenom tvrdnjom

Druga podtvrdnja ispitivala je mišljenje učitelja o utjecaju na afektivno (doživljajno) područje razvoja. Omjer rezultata ispitanih učitelja prikazan je u tablici 6.2.

Tablica 6.2. Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u razrede redovnih škola korisno je za njihovo napredovanje na afektivnom (doživljajnom) području života.

Razredna nastava N=98		Predmetna nastava N=105			
M	SD	M	SD	t	p
3,59	1,266	3,56	1,184	0,174	0,8617

df=201; p>0,05

Uvidom u rezultate nije utvrđena statistički značajna razlika između mišljenja učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave, t(201)=0,174, p>0,05 o utjecaju uključivanja učenika s teškoćama u razvoju u razrede redovnih škola na njihovo napredovanje na afektivnom (doživljajnom) području razvoja. Prema rezultatima učitelja razredne nastave (M=3,59, SD=1,266) i rezultatima učitelja predmetne nastave (M=3,56, SD=1,184) da se mišljenja o navedenom području gotovo podudaraju.

Treća podtvrdnja ispitivala je mišljenje učitelja o utjecaju uključivanja djece s teškoćama u razvoju u razrede redovnih škola na njihovo napredovanje na psihomotoričkom (djelatnom) području razvoja.Omjer rezultata ispitanih učitelja prikazan je u tablici 6.3.

Tablica 6.3. Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u razrede redovnih škola korisno je za njihovo napredovanje na psihomotoričkom (djelatnom) području života.

Razredna nastava N=98		Predmetna nastava N=105			
M	SD	M	SD	t	p
3,97	0,952	3,76	1,087	1,460	0,1459

df=201; p>0,05

Uvidom u rezultate nije utvrđena statistički značajna razlika između mišljenja učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave, t(201)=1,460, p>0,05. Kao i u prethodne dvije podtvrdnje rezultati učitelja razredne nastave (M=3,97, SD=0,952) slični su dobivenim rezultatima učitelja predmetne nastave (M=3,76, SD=1,087).

Iz dobivenih rezultata tri podtvrdnje koje je sadržavala šesta tvrdnja možemo zaključiti da učitelji razredne nastave imaju jednaka mišljenja kao i učitelji predmetne nastave o utjecaju uključivanja učenika s teškoćama u razvoju u razrede redovnih škola na njihovo napredovanje

u kognitivnom (spoznajnom), afektivnom (doživljajnom) i psihomotoričkom (djelatnom) području razvoja.

Sedma tvrdnja ispitivala je mišljenje učitelja o korisnosti druženja učenika s teškoćama u razvoju s ostalim učenicima u redovnoj školi u odnosu na druženje s učenicima u posebnim razrednim odijeljenima u školi s posebnim uvjetima. Druženje s ostalim učenicima u redovnoj školi pozitivno utječe na razvoj vještina i sposobnosti kod učenika s teškoćama u razvoju jer učenici koji nemaju teškoće u razvoju predstavljaju model ponašanja za učenike s teškoćama. Gledajući svoje vršnjake učenici s teškoćama uče prevladati svoje teškoće. Osim toga, nalaze se u jednakim uvjetima što ih ne stigmatizira od ostatka društva. Omjer rezultata ispitanih učitelja prikazan je u tablici 7.

Tablica 7. Druženje s ostalim učenicima u redovnoj školi korisnije je za učenike s teškoćama u razvoju nego druženje s učenicima u posebnim razrednim odjeljenjima u školi s posebnim uvjetima.

Razredna nastava N=98		Predmetna nastava N=105			
M	SD	M	SD	t	p
3,41	1,063	2,74	1,271	4,058	0,0001*

df=201; $p<0,05$

Utvrđena je statistički značajna razlika između rezultata učitelja razredne i predmetne nastave, $t(201)=4,058, p<0,05$, o korisnosti druženja učenika s teškoćama u razvoju s ostalim učenicima u redovnoj školi. Rezultati pokazuju da učitelji razredne nastave smatraju da je učenicima s teškoćama u razvoju korisnije druženje s ostalim učenicima u redovnoj školi, nego druženje s učenicima u posebnim razrednim odjeljenjima u školi s posebnim uvjetima. Iako je najveći broj učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave procijenio da se ne može odlučiti o navedenoj tvrdnji, razlika se očituje u tome da se veliki broj učitelja razredne nastave uglavnom slaže s navedenom tvrdnjom, dok se veliki broj učitelja predmetne nastave uglavnom ne slaže s navedenom tvrdnjom.

Prema dobivenim rezultatima postavljena hipoteza, H1:Očekuje se da će učitelji razredne nastave svoje inkluzivne stavove pokrijepiti višim ocjene od učitelja predmetne nastave, je potvrđena.

Osma tvrdnja ispitivala je mišljenje učitelja o tome trebaju li biti blaži prema učenicima s teškoćama u razvoju koji idu u redovnu školu. Razvija se ideja o jednakoj školi za sve učenike

što implicira i jednakom ocjenjivanju i vrednovanju učenika s teškoćama u razvoju ili bez teškoća. Potrebno je prilagoditi se situaciji i kao što mnogi navode razvijati nove metode i tehnike za rad u inkluzivnim grupama, a samim time i za vrednovanje učenika u navedenim grupama. Ivančić (2010) prema Buljubašić-Kuzmanović i Kelić (2012) kako će formativno vrednovanje omogućiti bolji uvid u napredovanje učenika bez obzira na teškoće u razvoju. Omjer rezultata ispitanih učitelja prikazan je u tablici 8.

Tablica 8. Učitelji trebaju biti blaži prema učenicima s teškoćama u razvoju koji idu u redovnu školu.

Razredna nastava N=98		Predmetna nastava N=105			
M	SD	M	SD	t	p
2,44	1,377	2,51	1,415	0,356	0,7216

df=201; p>0,05

Uvidom u dobivene rezultate nije utvrđena statistički značajna razlika između mišljenja učitelja razredne i učitelja predmetne nastave. Rezultati učitelja razredne nastave (M=2,44, SD=1,377) ne razlikuju se u velikoj mjeri od rezultata učitelja predmetne nastave (M=2,51, SD=1,415). Iz navedenih rezultata možemo zaključiti da učitelji razredne i predmetne nastave ne misle kako treba biti blaži prema učenicima s teškoćama u razvoju koji idu u redovnu školu.

Deveta tvrdnja ispitivala je mišljenje učitelja o razini njihovog obrazovanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Navedena tvrdnja je rekodirana što znači da manja procjena predstvalja poželjniji odgovor. Mnogi autori navode kako učitelji smatraju da nemaju dovoljno obrazovanja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Prepušteni su sami sebi i često gurnuti u novonastalu situaciju. Cassady (2011) smatra da nedostatak iskustva i cjelokupni skepticizam kod učitelja donosi dodatnu napetost i stres. Omjer rezultata ispitanih učitelja prikazan je u tablici 9.

Tablica 9. Razina mog obrazovanja nije dovoljna za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Razredna nastava N=98		Predmetna nastava N=105			
M	SD	M	SD	t	p
4,13	0,959	4,34	0,782	1,714	0,0879

df=201; p>0,05

Uvidom u rezultate nije utvrđena statistički značajna razlika između rezultata učitelja razredne i učitelja predmetne nastave, t(201)=1,714,p>0,05 o razini njihovog obrazovanja. Dobiveni rezultati pokazuju da učitelji razredne i predmetne nastave smatraju kako razina njihovog obrazovanja nije dovoljna za rad s djecom s teškoćama u razvoju što je zapravo i veliki problem današnjeg obrazovanja i obrazovne politike. Mnogi učitelji nisu pohađali dodatna stručna usavršavanja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju i nisu dovoljno kompetentna za rad u posebnim uvjetima.

Deseta tvrdnja ispitivala je spremnost učitelja za dodatna usavršavanja za rad s djecom s posebnim potrebama. Uspješnost obrazovnih postignuća povezana je s kvalitetom rada učitelja. Inkluzivno obrazovanje nailazi na određene teškoće u primjeni zbog nespremnosti učitelja. Nedostatak potrebnih znanja, razumijevanja, kompetencija postaju izvorište novih, različitih profesionalno-razvojnih potreba nastavnika u stvaranjuinkluzivne prakse.Omjer rezultata ispitanih učitelja prikazan je u tablici 10.

Tablica 10. Spreman/na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Razredna nastava N=98		Predmetna nastava N=105			
M	SD	M	SD	t	p
3,93	0,987	3,10	1,512	4,596	0,0001*

df=201; p<0,05

Utvrđena je statistički značajna razlika u dobivenim rezultatima učitelja razredne i učitelja predmetne nastave, t(201)=4,596, p<0,05.. Učitelji razredne nastave (M=3,93,SD= 0,987) uglavnom su spremnijiići na dodatna usavršavanja kako bi usavršili tehnike za rad s djecom s teškoćama u razvoju nego učitelji predmetne nastavekoji su po tom pitanju neodlučni (M=3,10, SD=1,512).

Postavljena hipoteza, H2: Očekuje se veća spremnost učitelja razredne nastave za dodatna stručna usavršavanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju, je potvrđena.

Jedanaesta tvrdnja ispitivala je sposobnost ispitanih učitelja prilikom stvaranja pozitivnog ozračja u razredu kako bi drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju. Karamatić-Brčić (2012) smatra da je za kreiranje pozitivne prakse u razrednom okružju potrebno primijeniti nove metode i oblike rada. Rezultati prethodne tvrdnje pokazuju da učitelji predmetne nastave nisu spremni ići na dodatna stručna usavršava što ujedno možemo vidjeti i

kao problem pri stvaranju pozitivnog ozračja u razredu. Omjer rezultata ispitanih učitelja prikazan je u tablici 11.

Tablica 11. Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u razredu kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju.

Razredna nastava N=98		Predmetna nastava N=105			
M	SD	M	SD	t	p
3,22	1,188	3,25	1,231	0,176	0,8601

df=201; p>0,05

Prema dobivenim rezultatima nije utvrđena statistički značajna razlika između rezultata učitelja razredne i učitelja predmetne nastave, t(201)=0,176,p>0,05. Rezultati učitelja razredne nastave (M=3,22, SD=1,118) slični su rezultatima učitelja predmetne nastave (M=3,25, SD=1,231). Jasno se može vidjeti da učitelji razredne i predmetne nastave nisu sigurni mogu li stvoriti pozitivno ozračje u razredu kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju. Ove rezultate bi mogli povezati s tim da učitelji nisu dovoljno sigurni u sebe i svoju spremnost na rad s učenicima s teškoćama u razvoju, a osim toga možemo povezati i s desetom tvrdnjom gdje ispitani učitelji razredne i predmetne nastave smatraju da razina njihovog obrazovanja nije dovoljna za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Dulčić i Bakota (2008) smatraju da je za učenika s teškoćama u razvoju od izuzetne važnosti da ga učitelj dočeka pripremljen te da stvori prijateljsko i toplo ozračje u razredu.

Dvanaesta tvrdnja ispituje mišljenje ispitanih učitelja o obogaćivanju sve djece, s ili bez privremenih ili stalnih teškoća uključivanjem djece s teškoćama u razvoju u redovne škole. Karamatić –Brčić (2012) navodi kako je cilj inkluzije stvaranje nove škole za sve učenike, bez obzira na različitosti. U „novoj“ školi dolazi do razvoja intelektualnih, emocionalnih i socijalnih osobina učenika. Omjer rezultata ispitanih učitelja prikazan je u tablici 12.

Tablica 12. Uključivanjem djece s teškoćama u razvoju u redovne škole postiže se obogaćivanje sve djece, s ili bez privremenih ili stalnih teškoća.

Razredna nastava N=98		Predmetna nastava N=105			
M	SD	M	SD	t	p
4,06	1,110	3,43	1,125	4,012	0,0001*

df=201; p<0,05

Uvidom u rezultate ispitanika utvrđena je značajna statistička razlika u rezultatima učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave, $t(201)=4,0127, p<0,05$. Učitelji razredne nastave (M=4,06, SD=1,110) procjenjuju da se uključivanjem djece s teškoćama u razvoju u redovne škole postiže obogaćivanje sve djece, s ili bez privremenih ili stalnih teškoća. Imširagić (2012) smatra da je inkluzija put kojima se stvaraju nastojanja kako bi svaka osoba, bez obzira na okolnosti i iskustva, dosegnula svoj puni potencijal u životu. Od inkluzije svaki učenik nešto dobiva, bez obzira imao teškoće ili ne. Učenici s teškoćama u razvoju osjećaju se prihvaćeno što je jako bitno za njihov daljnji život i napredak. Osim toga, učenici koji nemaju teškoće uče se solidarnosti i prihvaćaju različitosti. Razina diskriminacije opada i razvija se svijest o zajedništvu. Prema dobivenim rezultatima navedena hipoteza ‚H1: Očekuje se da će učitelji razredne nastave svoje inkluzivne stavove pokrijepiti višim ocjene od učitelja predmetne nastave, je potvrđena.

Trinaesta tvrdnja ispitivala je mišljenje ispitanih učitelja o utjecaju integracije djece s teškoćama u razvoju na proširenje spoznaja o različitosti kod drugih učenika u razredu u kojem su integrirana djeca s posebnim potrebama. Ukoliko je dijete od samih početaka svog obrazovanja u doticaju s učenicima s teškoćama u razvoju ono stvara pozitivniji stav prema različitostima. Stvaraju se prilike za učenje o razlikama te učenici spoznaju da pojedinac može prevladati svoje teškoće i tako postići uspjeh. Omjer rezultata ispitanih učitelja prikazan je u tablici 13.

Tablica 13. Drugi učenici u razredu, u kojem su integrirana djeca s teškoćama u razvoju, mogu proširiti svoje spoznaje o različitosti.

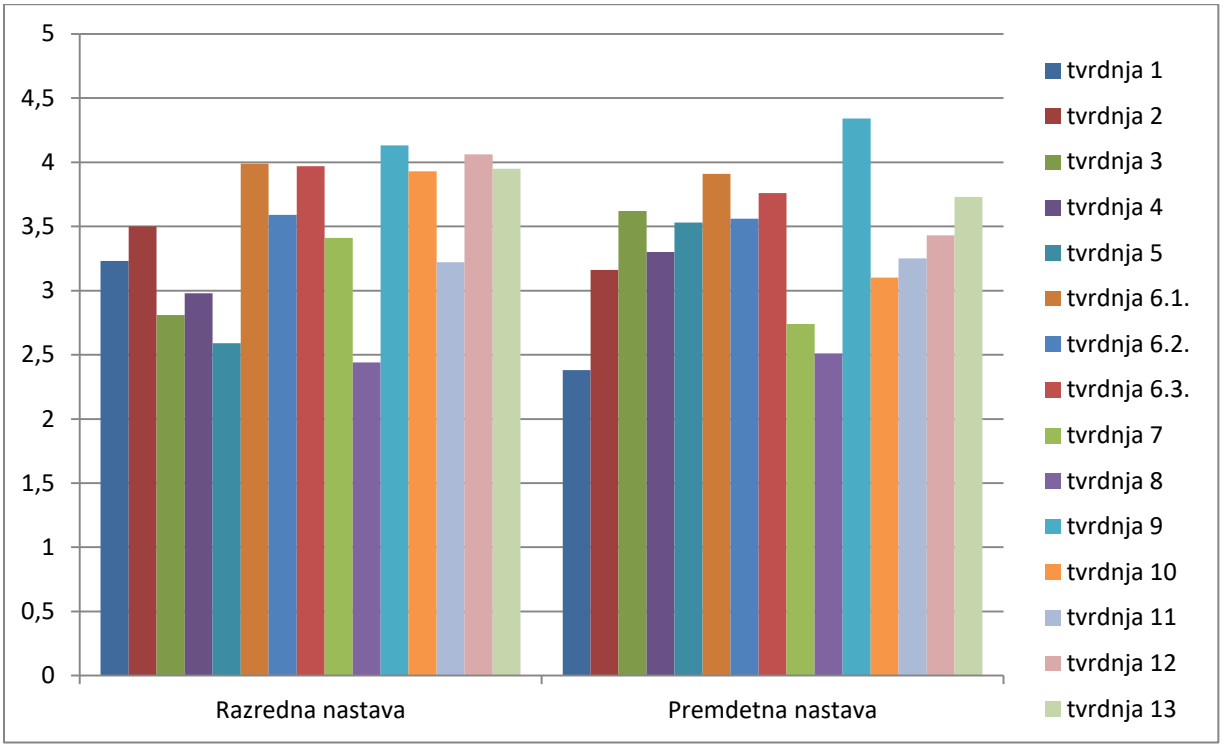
Razredna nastava N=98		Predmetna nastava N=105			
M	SD	M	SD	t	p
3,95	1,229	3,73	1,040	1,379	0,1692

df=201, p>0,05

Prema dobivenim rezultatima nije utvrđena statistički značajna razlika između rezultata učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave, $t(201)=1,379, p>0,05$. Ispitani učitelji uglavnom se slažu s navedenom tvrdnjom što bismo mogli potvrditi kao pozitivan rezultat jer inkluzija pomaže svim učenicima za stvaranje novih stavova o različitostima.

Prema omjeru aritmetičkih sredina ispitanih učitelja razredne i predmetne nastave vidljivi su slični rezultati gdje nije utvrđena statistički značajna razlika. S druge strane vidljivi su i

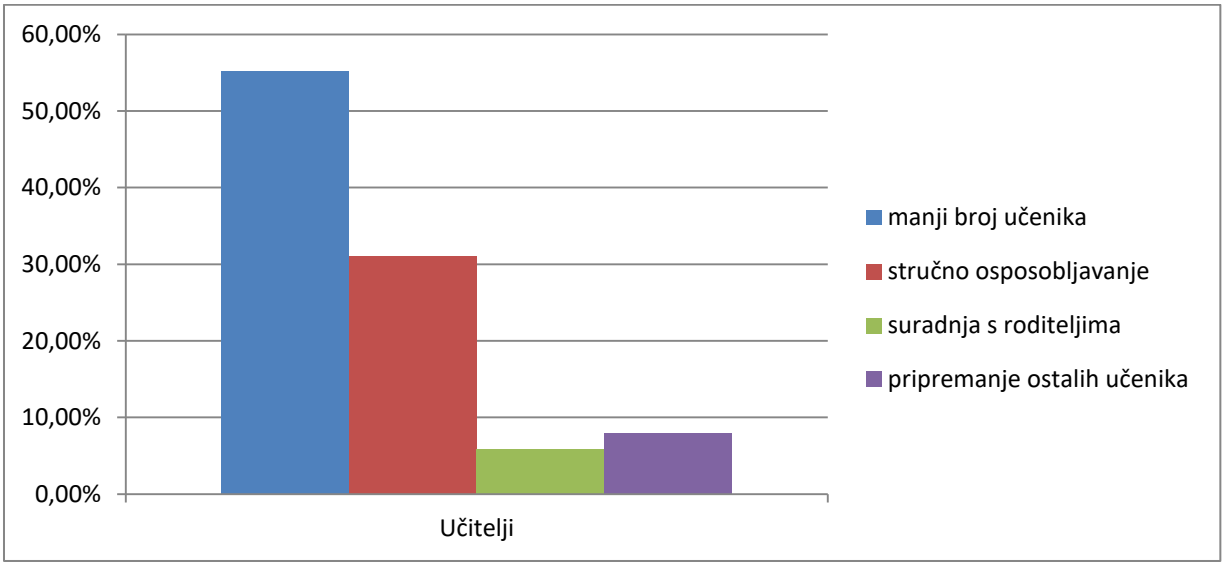
nepovoljniji stavovi o inkluziji djece s teškoćama u razvoju kod učitelja predmetne nastave u odnosu na učitelje razredne nastave, što se pripisuje specifičnostima njihovog rada: učitelj je četiri godine s učenikom, bolje ga poznaje i ostvaruje intenzivniju suradnju s roditeljima.



Slika 1. Omjer aritmetičkih sredina ispitanih učitelja

Osim navedenih tvrdnji upitnik je sadržavao jedno otvoreno pitanje čiji rezultati pokazuju mišljenje učitelje o tome što bi moglo pridonijeti boljoj inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole. Rezultate možemo svrstati u 4 najčešća odgovora: manji broj učenika, stručno osposobljavanje, suradnja s roditeljima te priprema ostalih učenika. Mnogi učitelji žale se na veliki broj učenika u razredu. Zbog velikog broja učenika nemoguće je posvetiti se svima podjednako i tu se gubi kvaliteta nastavnog procesa. Osim toga, kao što je već navedeno u rezultatima istraživanja učitelji smatraju da im je potrebno stručno usavršavanje za rad u inkluzivnim grupama. Učitelji su osposobljeni za svoja zanimanja, no javlja se veliki nedostatak osposobljenosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju osobito kod učitelja predmetne nastave. Nakon toga, bitan faktor za provedbu inkluzije je suradnja s roditeljima. Potrebno je dobro upoznati dijete s teškoćama u razvoju kako bi se mogao ostvariti kvalitetan rad, a za to su u velikoj mjeri potrebni roditelji. Nadalje, veliku ulogu u ostvarenju kvalitetnog rada i pozitivnog okružja u razrednom odjeljenju imaju ostali učenici. Potrebno je pripremiti

učenike za dolazak učenika s teškoćama u razvoju. Rezultati pokazuju da najveći broj ispitanika 55,17% mislim da manji broj učenika u razredu pridonosi boljoj inkluziji. 31,03% ispitanih učitelja smatra da stručno osposobljavanje nastavnika pridonosi boljoj inkluziji, 5,91% smatra da je to suradnja s roditeljima, a 7,88% da pripremanje ostalih učenika pridonosi boljoj inkluziji. Omjer rezultata ispitanika prikazan je na Slici 14.



Slika 14. Što pridonosi boljoj inkluziji djece s teškoćama u razvoju

Zadatak suvremene pedagogije je stvoriti inkluzivnu kulturu škole koja uvažava različitosti svih učenika. Potrebno je stvoriti obrazovanje koje je usmjereno na učenika i razvoj njegovih sposobnosti i vještina. Ključnu ulogu u stvaranju bolje inkluzije ima pedagog u suradnji s učiteljima, učenicima i roditeljima. Zadatak pedagoga je pripremiti sudionike inkluzivnog procesa za njegovu provedbu. Prema Ivančić i Stančić (2013) inkluzija traži da svaka škola razvije sustav podrške koji odgovara odgojno-obrazovnim potrebama njezinih učenika s teškoćama. Sustav podrške podrazumijeva pripremljenost škole za prijem učenika bez obzira na njihovu različitost, praćenje i evaluaciju poduzetih radnji svakog člana inkluzivnog procesa, učitelja, roditelja, pomoćnika u nastavi, stručnog suradnika i drugih. Kvaliteta inkluzivnog procesa u školi može se postići samo inkluzivnim djelovanjem na svim područjima rada škole te na intenzivnoj suradnji svih sudionika procesa.

6. ZAKLJUČAK

Osobe s teškoćama u razvoju često su stigmatizirana u društvu. Veliki broj ljudi odbacuje osobe s teškoćama u razvoju i ne zna kako bi se ponašali prema njima. Trebali bismo pružiti ruku osobama s teškoćama u razvoju, osobito djeci s teškoćama u razvoju i uključiti ih u zajednicu u koju oni prije svega i pripadaju. Upravo zbog toga važna je inkluzija koja je temelj ovog rada. Zovko (1993) je naveo da u budućnosti neće biti potrebno djecu s teškoćama u razvoju posebno označavati niti izdvajati iz opće populacije, nego će ona općenito pa tako i u području odgoja i obrazovanja ostvarivati sva svoja prava kao i ostali građani. To je bilo predviđanje budućnosti za djecu s teškoćama u razvoju i slobodno se može reći da smo na korak do toga. Iako polako koračamo tim stopama, vjerujem da ćemo na kraju doći do cilja i da će sva djeca s teškoćama u razvoju osjetiti na svojoj koži važnost inkluzije. Igrić i suradnici (2012) smatraju da unatoč zakonskim promjenama i usvajanjem međunarodnih konvencija koje zahtijevaju jednako pravo sve djece za obrazovanje, proces integracije djece s teškoćama u razvoju u Hrvatskoj još uvijek ide jako sporo. Nikako da osvijestimo činjenicu koliko je inkluzija važna za djecu s teškoćama u razvoju, ali i za djecu koja nemaju teškoće u razvoju. Prije svega prilika je za druženje s vršnjacima gdje djeca u drugim vršnjacima vide uzore za vještine i ponašanja. Razvija se veće samopoštovanje zbog boravka u redovnoj grupi, osim toga koristi i za ostalu djecu u programu. Djeca uče nove socijalne vještine, priznaju vlastite sposobnosti i spoznaju da pojedinac može prevladati svoje teškoće i tako postići uspjeh.

Dulčić i Bakota (2008) smatraju da je uloga učitelja u školovanju učenika od izuzetne važnosti jer on svojim moralnim i etičkim vrijednostima utječe na oblikovanje osobnosti učenika. Cilj ovog rada bio je dobiti uvid u stavove učitelja o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole te utvrditi moguće razlike u stavovima učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole. Dobiveni rezultati pokazuju da nažalost postoje razlike u stavovima učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave. 48,97% učitelja razredne nastave rado bi radilo s učenicima s teškoćama u razvoju, dok je taj broj kod učitelja predmetne nastave samo 20%. 44,89% učitelja razredne nastave smatra da učenici s teškoćama u razvoju ne predstavljaju smetnju za kvalitetan rad, dok samo 12,38% učitelja predmetne nastave dijeli isto mišljenje. Tu se mogu vidjeti velike razlike u stavovima učitelja razredne i predmetne nastave. Većina učitelja smatra da njihovo obrazovanje nije dovoljno za rad u inkluzivnim grupama što predstavlja veliki problem u provedbi inkluzije. S druge strane, 71,42% učitelja razredne nastave spremno

je ići na dodatna usavršavanja kako bi usavršili tehnike za rad s djecom s teškoćama u razvoju, dok je taj broj kod učitelja predmetne nastave samo 39,04%. Za provedbu uspješne inkluzije bitan je kvalitetan učitelj koji je spreman za dodatna stručna usavršavanja. Upravo zato bitno je staviti naglasak na napredovanje učitelja te im omogućiti dodatna stručna usavršavanja. Iako u nekim rezultatima postoje sličnosti u mišljenjima ipak možemo zaključiti da učitelji razredne nastave imajupozitivnijeinkluzivne stavove od učitelja predmetne nastave. Učitelji razredne nastave više vremena provode s učenicima i razvija se intenzivnija suradnja s roditeljima. Četiri godine gotovo svaki dan učitelj razredne nastave je uključen u život učenika s teškoćama u razvoju. Razvija se suradnički odnos, obogaćivanje učenika i učitelja, osjećaj prihvaćenosti i empatije što je jedan od bitnih razloga stvaranja pozitivnih inkluzivnih stavova. S druge strane, učitelji predmetne nastave ne provode toliko vremena s istim učenicima, nego konstantno mijenjaju razrede i učenike te ne razvijaju toliko intenzivnu suradnju s učenicima i roditeljima što u velikoj mjeri utječe na stavove učitelja. Ključnu ulogu u razvoju inkluzivne škole i formiranju stavova o inkluzivnoj školi ima stručni suradnik pedagog. U suradnji s učiteljima razredne i predmetne nastave pedagog može stvoriti pozitivno ozračje za kvalitetan rad u inkluzivnoj grupi. Kroz savjetodavni razgovor i radionice može pripremiti učitelja, druge učenike u razredu, ali i roditelje za dolazak učenika s teškoćama u razvoju. Pedagog bi trebao biti dostupan za sve sudionike u inkluzivnom procesu te u suradnji s njima stvoriti inkluzivnu kulturu škole.

7. LITERATURA

1. AKCIJSKI plan Vijeća Europe za promicanje prava i potpunog sudjelovanja u društvu osoba s invaliditetom: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi 2006. – 2015.: preporuka REC (2006) 5 Odbora ministara državama članicama. – Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, 2006
2. Biondić, I. 1993. *Integrativna pedagogija: odgoj djece s posebnim potrebama.* Zagreb: Školske novine
3. Buljubašić-Kuzmanović, V., Kelić, M. (2012). Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: vrednujemo li znanja ili sposobnosti?. *Život i škola,* 28, 58, 45-62
4. Cassady, J. (2011). Teachers' AttitudesTowardtheInclusionofStudentswithAutismandEmotionalBehavioralDisorder. *ElectronicJournal for InclusiveEducation,* vol 2, 7,
5. Daniels Ellen, R., Stafford, K., 2003. *Kurikulum za inkluziju: razvojno primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji
6. Deklaracija o pravima osoba s invaliditetom, 2005.
7. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja, NN, 63/2008.
8. Dulčić, A., Bakota, K. (2008). Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno-jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* vol 44, 2, 31-50
9. Guberina – Abramović, D. 2008. 3.izd. *Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama integriranim u razrednu nastavu u osnovnoj školi.* Zagreb: Školska knjiga
10. Igrić, LJ., Cvitković, D., Wagner-Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama u učenju u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* vol 45, 1, 31-38
11. Igrić, LJ., Cvitković, D., Wagner-Jakab, A. (2012). Samoprocjena i procjena ponašanja učenika s teškoćama u redovnoj školi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* vol 48, 1, 1-10

12. Imširagić, A. (2009). Stavovi roditelja učenika oštećenog sluha o suradnji obitelji i škole. *Život i škola,* 21,57, 73-80

13. Ivančić, Đ., 2010. *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama.* Zagreb, Alka script

14. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* vol 49, 2, 139-157

15. Karamatić-Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra Iadertina,* 7 (7), 101-109

16. Kobešćak , (2002).*Od integracije do inkluzije u predškolskom odgoju,* Zbornik radova sa okruglog stola: „Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece s posebnim potrebama“, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Zagreb.

17. Koller-Trbović, N., Žižak, A., Bašić, J. (2001). Određenje, prevencija i tretman poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Dijete i društvo*. 3 (3). 319-342.

18. Lewis, A., Norwich, B. 2005. *Specialteaching for specialchildren?*Cornwall: Bodmin.

19. Ljubić, M., Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* vol 39,2, 129-136

20. Milenović, Ž.M. (2011). Inclusiveeducation as a consequenceoftheglobalisation proces. *Metodički obzori,* 12, vol 6,2, 73-79

21. Mužić, V. ,1999.*Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Educa, Zagreb 49.

22. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Dostupno:http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685 od 5. svibnja 2011.

23. Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi, NN, 87/08,86/09.

24. Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, NN, 87/08, 86/09, 92/10 i 105/10.-ispr

25. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN, 59/1990.

26. Sindik, J., (2010). Povezanost emocionalne kompetencije te mašte i empatije odgojitelja sa stavovima o darovitoj djeci. *Život i škola*, br. 24 56., str. 65. – 90.

27. Špelić, A., Zuliani, Đ. (2011). Uloga empatije u socijalizaciji djece s teškoćama u razrednim sredinama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* vol 47, 2, 96-108

28. Uzelac, S., Bouillet, D. 2007. *Osnove socijalne pedagogije*. Školska knjiga, Zagreb.

29. Vizek Vidović,V., Rijavec, M.,Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. ,2003. *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.

30. Zrilić, S. 2011. *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje. Zadar: Sveučilište u Zadru

31. Zovko, G. 1999. *Učenici s osobitim potrebama*, u: *Osnove suvremene pedagogije*, 1999. ur. Antun Mijatović, HKPZ, Zagreb (369-397. str.)

32. Žiljak, O., (2013). Ishodi učenja i inkluzivna edukacija učenika s intelektualnim teškoćama. *Revija socijalne politike*, 20, 3, 275-291

Anketni upitnik

Poštovani,
cilj anketnog upitnika je ispitivanje stavova učitelja o inkuluziji djece s posebnim potrebama u redovne škole. Upitnik se provodi u svrhu istraživanja za diplomski rad. Upitnik je <u>anoniman,</u> stoga Vas molim da iskreno odgovorite na pitanja kako bi se što objektivnije dobili rezultati postavljenog cilja.

Molim Vas zaokružite ili dopišite odgovor.

1. Spol: **Ž M**
2. Koliko godina imate? _____
3. Koliko imate godina radnog staža? _____
4. Područje rada (zaokružite): a) razredna nastava

   b) predmetna nastava
5. Ukoliko je područje Vašeg rada predmetna nastava napišite koji predmet predajete
   _____
6. Radio/ la sam s učenicima s teškoćama u razvoju u redovnoj skupini DA NE
7. Radio/la sam s učenicima s teškoćama u razvoju u posebnoj skupini DA NE

Molim Vas zaokružite samo jedan broj, ovisno o razini vašeg slaganja s ponuđenim tvrdnjama.

1 - uopće se **<u>ne slažem</u>**

2 - uglavnom **<u>se ne slažem</u>**

3 - ne mogu**<u>se odlučiti</u>**

4 - uglavnom **<u>se slažem</u>**

5 - potpuno **<u>se slažem</u>**

Tvrdnje					
1.Rado bih radio/la s učenikom/učenicom s teškoćama u razvoju	1	2	3	4	5
2. Djeca s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole.	1	2	3	4	5
3. Za kvalitetan rad u razrednom odjeljenju redovne škole učenici s teškoćama u razvoju predstavljaju smetnju.*	1	2	3	4	5
4. Učenici s teškoćama u razvoju u razrednim odjeljenjima redovne škole mogu negativno utjecati na postignuća cijelog razreda. *	1	2	3	4	5
5. Priprema za rad s učenicima s teškoćama u razvoju loše bi utjecala na ostvarivanje zadanih ciljeva učenja i nastave. *	1	2	3	4	5

6.Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u razrede redovnih škola korisno je za njihovo napredovanje na					

a) kognitivnom (spoznajnom), b) afektivnom (doživljajnom) i c) psihomotoričkom(djelatnom) području razvoja	1 1 1	2 2 2	3 3 3	4 4 4	5 5 5
7.Druženje s ostalim učenicima u redovnoj školi korisnije je za učenike s teškoćama u razvoju nego druženje s učenicima u posebnim razrednim odjeljenjima u školi s posebnim uvjetima.	1	2	3	4	5
8.Učitelji trebaju biti blaži prema učenicima s teškoćama u razvoju koji idu u redovnu školu.	1	2	3	4	5
9.Razina mog obrazovanja nije dovoljna za rad s djecom s teškoćama u razvoju.*	1	2	3	4	5
10.Spreman/na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s djecom s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
11.Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u razredu kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
12.Uključivanjem djece s teškoćama u razvoju u redovne škole postiže se obogaćivanje sve djece, s ili bez privremenih ili stalnih teškoća.	1	2	3	4	5
13.Drugi učenici u razredu, u kojem su integrirana djeca s teškoćama u razvoju, mogu proširiti svoje spoznaje o različitosti.	1	2	3	4	5

*R- rekodirano

14. Prema Vašem mišljenju, što bi moglo pridonijeti boljoj inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Hvala na suradnji!