Školska postignuća djece s poteškoćama u razvoju

Đitko, Željko

Master's thesis / Diplomski rad

2016

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:142:929075

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 povijesti

Željko Đitko

Školska postignuća djece s poteškoćama u razvoju

Diplomski rad

Mentor: izv. prof. dr. sc. Vesna Buljubašić Kuzmanović

Osijek, 2016.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

Diplomski studij pedagogije i povijesti

Željko Đitko

Školska postignuća djece s poteškoćama u razvoju

Diplomski rad

Društvene znanosti, Pedagogija, Pedagogija djece s teškoćama u razvoju

Mentor: izv. prof. dr. sc. Vesna Buljubašić Kuzmanović

Osijek, 2016.

SADRŽAJ

1. Uvod.....1
2. Povijest obrazovanja djece s poteškoćama u razvoju.....3
   2.1 Obrazovanje djece s poteškoćama u razvoju do 20. stoljeća.....3
   2.2 Učenici s poteškoćama u razvoju u redovnoj školi.....7
3. Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju.....11
   3.1 Zakonske uredbe i pravila.....11
   3.2 Pristup učenicima s teškoćama u razvoju prilikom praćenja i ocjenjivanja.....13
   3.3 Modeli evaluacije uspjeha učenika s poteškoćama u razvoju.....17
      3.3.1 Eksterna evaluacija.....17
      3.3.2 Interna evaluacija.....18
      3.3.3 Interaktivna evaluacija.....19
4. Utjecaj školske klime i roditelja na školska postignuća djece s poteškoćama u razvoju.....21
   4.1 Sociometrija i školska postignuća djece s poteškoćama u razvoju.....21
   4.2 Stavovi učitelja i uspješnost učenika s poteškoćama u razvoju.....23
   4.3 Uloga roditelja u školskom uspjehu djece s poteškoćama u razvoju.....27
5. Metodologija istraživanja.....29
   5.1 Cilj istraživanja.....29
   5.2 Uzorak istraživanja.....29
   5.3 Instrumenti i tehnike istraživanja.....29
   5.4 Postupak istraživanja.....30
6. Rezultati istraživanja i interpretacija podataka.....30
   6.1 Prosječni opći uspjeh učenika na kraju školske godine.....30
   6.2 Opći uspjeh po područjima: predmeti prirodnih i predmeti društvenih znanosti...36
   6.3 Ocjena iz vladanja.....41
7. Zaključak.....44
8. Popis literature.....45

SAŽETAK

Tema rada su školska postignuća djece s poteškoćama u razvoju. U uvodnom dijelu se prikazuje povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s poteškoćama u razvoju. Ona su kroz povijest bila odbacivana od strane društva i nisu imala pravo školovanja. Razvojem humanističke svijesti i ideja solidarnosti status djece s poteškoćama u razvoju u društvu se mijenja te se sve više pozornosti pridaje njihovom odgoju i obrazovanju. Dalje rad analizira pristup suvremene pedagogije u odgoju i obrazovanju djece s poteškoćama u razvoju koji zagovara integraciju u redovne škole kao poželjni model njihova odgoja i obrazovanja. Znanstvena literatura je pokazala da taj proces traži dodatno osposobljavanje stručnog osoblja škole, moderniziranje nastavnih metoda i pomagala te interdisciplinarnost u pristupu. Ukazuje se i na potrebu za formiranjem pozitivne školske klime koja će biti poticajna djeci s poteškoćama u razvoju za kontinuirani rad i napredovanje što uključuje angažman svih sudionika procesa odgoja i obrazovanja; od školskog osoblja do preostalih učenika. Iznose se zakonski akti te metode i pristupi u praćenju i ocjenjivanju učenika s poteškoćama u razvoju. Na kraju se iznose rezultati istraživanja školskog uspjeha učenika s poteškoćama u razvoju koje je provedeno u OŠ Nikole Andrića u Vukovaru analizom njihovih ocjena.

Ključne riječi: djeca, poteškoće u razvoju, integracija, interdisciplinarnost, školski uspjeh.

1. Uvod

U zakonima i provedbenim propisima, općim i stručnim specifičnim naputcima i operativnim postupcima za ostvarivanje prava i obveza odgoja, školovanja i rehabilitacije, učenicima s teškoćama u razvoju smatraju se učenici : s oštećenjem vida, s oštećenjem sluha, s poremećajima glasovno –govorne komunikacije, s mentalnom retardacijom, s tjelesnom invalidnošću, s autizmom, s poremećajima u ličnosti prouzročenim organskim čimbenicima ili psihozom, s više vrsta i stupnjeva ometenosti u psihičkom ili fizičkom razvoju (Naputak o praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj i srednjoj školi, 1996.).

Postupanje s osobama s teškoćama u razvoju prošlo je u povijesti, kako u svijetu, tako i u Hrvatskoj, kroz cijeli niz faza, od izravne diskriminacije, preko samilosnog pristupa, do konačnog priznavanja i donošenja propisa o obrazovanju. Glavni oblik obrazovanja onih s posebnim potrebama tradicionalno je bilo školovanje u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama, gdje stručnjaci poučavaju djecu s teškoćama u razvoju odvojeno od ostale djece. Ovaj pristup predstavlja odraz društva u cjelini, smatrajući djecu s teškoćama ″različitima″ ili ″posebnima″. Takvo ″posebno″ obrazovanje također je moglo uključiti i osposobljavanje za strukovna zanimanja, ali su učenici vrlo rijetko uspijevali završiti višu razinu obrazovanja ili se zaposliti (Rački, 1997.).

Odgojno-obrazovna izolacija nastavila se do početka sedamdesetih godina 20. stoljeća, kada su se osobe s posebnim obrazovnim potrebama u gospodarski naprednijim nacijama počele postupno tretirati na ravnopravnoj osnovi s drugim građanima, trend koji se sada započeo primjenjivati i u Republici Hrvatskoj od 1980. godine (Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju). Osobama s posebnim potrebama tako se postupno pružila mogućnost pristupa jednakom obrazovanju i obuci, što im omogućuje da do maksimuma razviju svoje potencijale. Obrazovna izolacija u posebnim ustanovama odgoja i obrazovanja zamjenjuje se politikom inkluzije - procesom uključivanja osoba s različitim formama poteškoća u razvoju u redovni školski sustav.

Politika inkluzije kao vrlo humana ideja je naišla na određene praktične probleme kao što su nedovoljna stručna osposobljenost nastavnika za rad s djecom s poteškoćama u razvoju

i nedovoljna opremljenost škola po pitanju nastavnih pomagala za rad s djecom takvog profila. Još jedan faktor koji se pokazao kao presudan jest i svijest nastavnika, a i djece o potrebama učenika s poteškoćama u razvoju i svakodnevnim preprekama sa kojima se ti učenici suočavaju (Cvetko, Gudelj, Hrgovan, 2000).

Prvi dio rada će prikazati povijesni kontekst institucionaliziranog obrazovanja djece s poteškoćama u razvoju koji je u svojim ranim fazama bio segregirajući i nehuman. Detaljizirati će se i obrazovna politika te pristup ocjenjivanju djece s poteškoćama u razvoju te faktori koji utječu na njihovu uspješnost u školovanju – počevši od samog sustava obrazovanja u općem smislu, zatim pristupa nastavnika u radu sa učenicima s teškoćama u razvoju, pa sve do utjecaja roditelja i vršnjaka.

Uvidom u stručnu literaturu će se obraditi praktični problemi u školovanju i ocjenjivanju djece s poteškoćama u razvoju te ukazati na smjer kojim je zahvalno krenuti kako bi djeca s poteškoćama u razvoju imala jednaku priliku kao i sva ostala djeca maksimizirati svoje potencijale i osjećati se ravnopravnim članovima društva u svakom pogledu.

Drugi dio rada će prikazati istraživanje provedeno u OŠ Nikole Andrića u Vukovaru kroz koje se analizirao uspjeh učenika koji spadaju u profil djece s poteškoćama u razvoju. Rezultati istraživanja će demonstrirati jedan dio trenutnog stanja obrazovanja ove djece i njihovih školskih postignuća te potvrditi teorijski aspekt ovog rada.

2. Povijest obrazovanja djece s poteškoćama u razvoju

2.1 Obrazovanje djece s poteškoćama u razvoju do 20. stoljeća

Kroz povijest društvo je imalo vrlo netolerantan stav prema djeci i osobama s teškoćama. U gotovo svim starim kulturama njihove potrebe se nisu uvažavale, niti su ostali članovi zajednice bili prilagodljivi. Teškoće sa kojima su se ta djeca suočavala smatrane vidom Božje kazne i djeca s teškoćama su bivala izolirana od ostatka svoje zajednice. U školama koje su postojale u starom i srednjem vijeku, djeca s teškoćama nisu imala pravo na obrazovanje jer su smatrana nesposobnim za bilo kakvo učenje i poučavanje (Zrilić, 2013).

U Sparti su djecu s teškoćama najčešće odvodili u planinu Tajget smatrajući da društvo nema nikakve koristi od njih – tamo bi bila prepuštena sama sebi i najčešće pogibala zbog izloženosti, bolesti ili predatora. Vrijednost čovjeka u Ateni mjerila se socijalnom upotrebljivošću. Iako je zakon propisivao prvi put ravnopravnost svih ljudi bez obzira na podrijetlo, isključivao je djecu i osobe s teškoćama jer oni nisu sposobni za rat niti mogu doprinijeti u ekonomiji ili politici. Stav je bio toliko netolerantan da se dijete moglo ostaviti pored puta ili u šumi. U rimskoj državi roditelji su dijete s teškoćom puštali niz rijeku Tiber u košari od pruća. Kod Hebreja djecu s teškoćama prodavali su kao roblje. O položaju djece s teškoćama u Staroj Kini i Indiji zasad nema pouzdanih podataka, ali se u Kini smatralo da slijepi imaju razvijeno pamćenje i mišljenje. U srednjem vijeku teškoće su povezivali s opsjednutošću tih osoba zlim duhom. U 11. i 12. stoljeću utemeljuju se institucije koje osiguravaju stalnu brigu i pomoć bolesnima, starima i osobama s teškoćama. Netolerantan stav se postupno transformira u tolerantan stav temeljen na ideologiji kršćanstva koja zagovara samilost prema slabima i nemoćnima. U doba humanizma i renesanse djeca s teškoćama postaju sve više predmetom interesa, najprije istaknutih pojedinaca, a zatim i društva. Oni su svojim djelima direktno ili indirektno ukazivali na probleme djece s teškoćama i njihov položaj u društvu i sustavu obrazovanja (Zrilić, 2013).

Zrilić (2013) dalje navodi da se tek u 17. i 18. stoljeću javlja ideja školovanja djece s teškoćama. Objavljeni su izvještaji liječnika i pedagoga Itarda iz 1802. i 1806. o brizi i odgoju za jedanaestogodišnje dijete nađeno u šumama (divlje dijete – Viktor) koji je rastao bez ljudske zajednice. On ga je želio socijalizirati. Zaključuje kako je socijalizacija bitna u odgoju

i kako su upravo deficiti u socijalizaciji učinili to dijete divljim djetetom. Spomenimo i neka značajnija imena iz toga razdoblja. Juan Luis Vives izražava vjeru u mogućnost školovanja i osposobljavanja slijepih, čime je imućnije pojedince svoga vremena potaknuo da organiziraju njihovo obrazovanje. I niz drugih mislilaca kao F. Rabelais, M. Montaigne, Erazmo Roterdamski i drugi u svojim su djelima ukazivali na probleme djece s teškoćama i njihov položaj u društvu i sustavu obrazovanja. U tom pogledu značajan je i engleski filozof i pedagog J. Locke u čijim je djelima došao do izražaja njegov empirizam i pedagoški optimizam izražen frazom "tabula rasa". On daje prednost odgoju nad nasljeđem. R. Descartes te E. B. Condilac dali su indirektnu podršku djeci s teškoćama. U Švicarskoj je Johann Heinrich Pestalozzi odgajao socijalno neprilagođenu djecu koje je želio učiniti sposobnima i korisnima za život.

Neki su učenje, tj. upoznavanje objektivnoga vanjskog svijeta svodili na razum i tvrdili da je ono neovisno o svakom osjetnom iskustvu, a drugi na osjetila, odnosno da su osjetila, a ne um primarni u učenju, tj. da osoba zdravog uma, bez obzira na stanje osjetila, može učiti (tvrde racionalisti), odnosno osoba zdravih osjetila, bez obzira na stanje uma, također može stjecati znanje (tvrde senzualisti, prema kojima ništa nema u ljudskom umu što prethodno nije prošlo kroz osjetila). U tom pogledu posebno mjesto pripada materijalistima 18. stoljeća (La Mettrie, Holbach, Helvetius, Diderot). D. Diderot poznat je po čuvenim pismima "*Pismo slijepima namijenjeno onima koji vide*" i "*Pismo gluhima namijenjeno onima koji čuju*", 1751. godine tadašnjim tijelima vlasti u Francuskoj (i općenito francuskoj javnosti) skreće pažnju na slijepe i gluhe osobe, a indirektno i na druge vrste teškoća s prijedlogom da se sustavnije izučavaju i rješavaju njihovi obrazovni i socijalni problemi. To je pismo imalo odjeka ne samo u Francuskoj nego i širom svijeta, a za njega je Maks Sefler u svom djelu "*Slijepi u životu naroda*" (1956.) rekao da predstavlja most preko kojega su slijepe osobe iz srednjeg vijeka ušle u 19. stoljeće.

Prva škola za slijepe osobe otvorena je u Parizu 1785. godine, kao i za osobe s intelektualnim teškoćama 1837.godine. Broj tih škola postupno se povećavao najprije u Francuskoj, a zatim i u drugim europskim zemljama. Prva škola za slijepe osobe u Hrvatskoj i uopće na jugu Europe otvorena je u Zagrebu (Vinko Bek, 1895.), a za gluhe osobe također u Zagrebu (Adalbert Lampe, 1885.). Obrazovanje djece s intelektualnim teškoćama započinje u obliku posebnoga razrednog odjeljenja u osnovnoj školi u Zagrebu 1930. godine. Od druge polovice 19. stoljeća do Drugog svjetskog rata izrastao je poseban sustav specijalnog školstva.

Tako su nastala dva odvojena i samostalna sustava: redoviti i specijalni obrazovni sustav. Pozornost se usmjerava na pojedinca i njegovu teškoću. Shodno takvom pristupu segregacija je rezultat same prirode teškoće, a segregacijske mjere radi socijalne zaštite potencirale su njihove teškoće i dovodile do tzv. sekundarnih posljedica koje su umanjivale njihove šanse da ih se promatra u terminima socijalne integracije i još više potencirale njihovo izdvajanje iz društvene sredine. Rezultat je bila višestruka diskriminacija s rezultatom separacije, getoizacije i socijalne isključenosti. To je bila, a djelomično je i danas, bitna povijesna značajka odnosa društva i društvenih ustanova prema osobama s teškoćama koja je marginalizirala otprilike 10% cjelokupne populacije stanovništva. U takvim okolnostima osobe s teškoćama su učile, radile i živjele u zatvorenim i otuđenim oblicima života koji nije osobito korespondirao sa životom otvorene društvene sredine. Njihovo je separiranje u posebne škole, radne organizacije, stambena naselja, posebna društva itd. dovelo do njihova izdvajanja i izoliranja iz stvarnoga života.

Zrilić (2013) navodi da se od 50-ih godina 20. stoljeća počinje mijenjati stav društva prema osobama s teškoćama u razvijenim državama svijeta. Koncept normalizacije, solidarnost, izjednačavanje mogućnosti, inkluzija i integracija - novi su principi prihvaćanja djece i osoba s teškoćama. Prema OECD-u postoje četiri modela odnosa prema djeci i osobama s teškoćama: U *medicinskom modelu* koji je prevladavao 70-ih godina 20. stoljeća, dijete i osoba s teškoćom tretira se kao problem. U središtu pozornosti bio je "nedostatak" (teškoća), a ne dijete ili osoba.

Cilj rehabilitacije je pomoći djeci kako bi se ona mogla uklopiti u okolinu, zbog čega društvo poduzima mjere kojima se osnivaju specijalne službe i postupci i kojima se nastoje ublažiti ili otkloniti posljedice teškoće. Ako to nije moguće postići, tada se takva osoba izdvaja iz obitelji te isključuje iz lokalne zajednice i društva u ustanove na marginama zajednice. Socijalni kontakt koji osoba može ostvariti ograničen je samo na stručnjake koji se usmjeravaju na "ozdravljenje", dok su potrebe poput onih za ljubavlju, sigurnošću, pripadanjem, nezavisnošću, kao i mnoge druge, zanemarene i ne priznaju se. Između 70-ih i 80-ih godina kao prijelaz od medicinskog prema socijalnom modelu javlja se *model deficita* koji naglašava značenje utvrđivanja i zadovoljavanja "posebnih potreba" osoba s teškoćama. Međutim, i tu je proces dijagnosticiranja usmjeren utvrđivanju onog što osoba ne može, u čemu ima teškoće, a rehabilitacijom se nastoji smanjiti ili otkloniti ono što čini teškoću.

U tom se razdoblju javlja pokret integracije koji je uglavnom usmjeren na uključivanje djece s manjim teškoćama u razvoju u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Integracija se isključivo odnosi na dijeljenje zajedničkog prostora i nekih aktivnosti koje su vremenski ograničene i kontrolirane od djece bez teškoća u razvoju. No, na taj način ne dolazi do istinskog uključivanja i prihvaćanja. *Socijalni model* suvremeni je pristup, a u razvijenim zemljama svijeta on prevladava od 90-ih godina. Polazi od pretpostavke da su položaj osoba i djece s teškoćama i njihova diskriminacija društveno uvjetovani te se kao osnovni problem naglašava odnos društva prema njima. Naime, oštećenje koje objektivno postoji ne treba negirati, međutim to oštećenje ne umanjuje vrijednost osobe kao ljudskog bića. To znači da nije teškoća ono što ih isključuje iz društva, već su to predrasude, neznanje i strahovi koji prevladavaju u društvu. Stoga socijalni model naglašava prava pojedinca, a rješenje vidi u restrukturiranju sustava. U okviru socijalnog modela javlja se filozofija inkluzije koja naglašava da svatko pripada društvu i na svoj mu način pridonosi. Inkluzija ne znači da smo svi jednaki, niti da se svi slažemo, već stvara novi odnos prema svemu što je različito. To je pristup kojim se naglašava da je različitost u snazi, sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna, pa u skladu s time socijalni model ne gleda na osobe s teškoćama kroz njihova ograničenja i teškoće, nego kroz njihove sposobnosti, interese, potrebe i prava.

Snažnu potporu integraciji djece s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav dale su ideje o demokratizaciji obrazovanja, to jest zahtijevanju prava na jednak odgoj i obrazovanje za sve ljude, bez obzira na postojeće razlike među njima (na osnovi Deklaracije o pravima čovjeka iz 1948. godine). Ti zahtjevi su brzo našli svoje mjesto u dokumentima, preporukama većine uglednih svjetskih organizacija, posebno Ujedinjenih naroda i UNESCO-a, što je rezultiralo Deklaracijom o pravima osoba s mentalnom teškoćom (UN, 1971.), Deklaracijom o pravima osoba s posebnim potrebama (UN, 1975.), Konvencijom o pravima djeteta (UN, 1989.). Svi ti zahtjevi ubrzo su prerasli u zakonske odredbe kojima se obrazovanje ozakonjuje kao integrirano školovanje djece s teškoćama u razvoju i one bez njih. Takav zakon se pojavio prvo u Švedskoj i nekim drugim skandinavskim zemljama 60-ih godina 20. stoljeća, a u Hrvatskoj 1980. godine. Ovim idejama integracije dana je velika podrška posebno od UNESCO-a i OECD-a.

Promjene su nastale i u samom terminološkom određenju učenika s teškoćama, pa se u znanstvenoj i stručnoj literaturi više ne koriste termini poput: abnormalnost, anomalnost, defektnost, suficijentnost, ometenost u razvoju, psihofizična oštećenja, invalidnost, hendikep,

zaostalost i sl. Termin *teškoće u razvoju* podrazumijeva djecu s teškoćama u mentalnom, motornom, senzornom i emocionalno-socijalnom razvoju.

Isto tako, treba naglasiti kako se kroz povijest podrazumijevalo da su osobe i djeca s teškoćama one koje imaju mentalni ili tjelesni deficit te oštećenje sluha ili vida. Danas su definirani i brojni drugi poremećaji koji zahtjevaju uvažavanje i poseban pristup u odgojno-obrazovnom kontekstu. Uključuju hiperaktivnost s poremećajem pažnje i impulzivnošću, disleksiju, disgrafiju, diskalkuliju, poremećaje iz autističnog spektra, gdje je osim mentalnog deficita naglasak i na socijalnoj (ne)prilagodljivosti, brojni poremećaji u ponašanju te poremećaji uvjetovani teškoćama iz obiteljskog okruženja (zanemarenost, zapuštenost, zlostavljanje).

2.2 Učenici s poteškoćama u razvoju u redovnoj školi

Još ne tako davno problem obrazovanja djece s posebnim potrebama rješavao se smještajem djece u posebne ustanove, npr. u specijalne škole ili u posebna odjeljenja, ako je riječ o blažim smetnjama. Neke teškoće (hiperaktivnost, specifične teškoće učenja) nisu ni detektirane kao takve, djeca su smatrana neposlušnima, lijenima, nezainteresiranima za školu i slično. Specijalne škole djecu s teškoćama u razvoju osposobljavaju za život u grupama sebi sličnim. Takvo odvajanje djece s teškoćama u razvoju od ostalih ima niz negativnih posljedica i na osobe bez teškoća koje, ne nauče prepoznavati i uvažavati različitosti, prepoznavati vrijednosti osoba s teškoćama u razvoju. Naprotiv, iz neznanja, formiraju prema njima niz predrasuda, te se uvijek ističu područja na kojima nisu uspješna, ne uvažavajući tako njihove posebne potrebe, ali i posebne potencijale u područjima gdje mogu biti uspješni.

Učenici s teškoćama dugi niz godina bili su institucionalizirani i marginalizirani u društvu. Pravo na obrazovanje u redovitim školama RH ozakonjeno je 1980. Zakonske odredbe kojima se jamči pravo školovanja učenicima s teškoćama u redovitim razrednim odjelima još uvijek nije doseglo odgovarajuću razinu. Razloge možemo potražiti u velikom broju učenika u razrednim odjelima, nedovoljnom broju stručnih suradnika u školama, nedostatku stručne edukacijsko-rehabilitacijske podrške, (ne)kompetentnosti učitelja i sl. Postojeće programe za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama potrebno je osuvremeniti i

ususta viti, a nužno je i ustrojiti sustav praćenja nakon završetka njihova osnovnoškolskog obrazovanja. Unatoč dobrim propisima još uvijek nije postignuta razina inkluzije.

Oblici rada koji se nude unutar osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja RH za učenike s teškoćama provode se u redovitim osnovnim školama kroz potpunu ili djelomičnu integraciju. Potpuna integracija ostvaruje se uključivanjem učenika s teškoćama u redoviti razred gdje učenik savladava redovite ili prilagođene nastavne programe uz primjenu individualiziranih postupaka u radu. Učenik s teškoćama ima pravo na posebnu dodatnu pomoć edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka, koja se provodi u posebno opremljenom prostoru škole te uključivanje osposobljenih asistenata u nastavu. Oblik djelomične integracije provodi se u redovnoj osnovnoj školi, najčešće za učenike sa sniženim intelektualnim sposobnostima. Dio sadržaja svladavaju u posebnom razrednom odjelu, a dio (najčešće odgojne predmete) u matičnom razredu. Obrazovne predmete vodi rehabilitator u suradnji s učiteljem, a odgojne sami učitelji.

Suvremena hrvatska škola pretpostavlja integraciju učenika s teškoćama. Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2003. do 2006. (Vlada RH, 2003.), kao i Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece 2006.-2012. predviđaju niz mjera u području obrazovanja usmjerenih odgojno obrazovnoj integraciji djece s teškoćama: stručno usavršavanje učitelja, međuresorna suradnja i suradnja s civilnim sektorom, osuvremenjivanje nastavnih planova i programa, mobilne službe podrške i dr. Konvencija o pravima djeteta zalaže se za potpun i dostojanstven život djece s posebnim obrazovnim potrebama u društvenoj zajednici. Odbor UN-a za prava djece, koji prati izvršenje Konvencije u zemljama članicama, dao je Hrvatskoj 2004. godine preporuke za unapređenje prava i zaštite djece, te su one uključene i u Nacionalni plan aktivnosti za dobrobit, prava i interese djece, prihvaćen od Vlade RH 22. ožujka 2006.

Prema Planu razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010., usvojenom od Vlade RH 2005., predviđeno je i za učenike s teškoćama besplatno i obvezno osnovnoškolsko obrazovanje, s težištem školovanja u blizini mjesta stanovanja, čime se osigurava pravo djece na odrastanje u vlastitoj obitelji. Pretpostavke za ostvarivanje suvremenih pristupa učenicima s teškoćama, između ostalog, podrazumijevaju i promjene u terminologiji, uvođenju raznolikih sadržaja i oblika rada, osposobljenosti učitelja i promjene unutar zakonskih odredbi. Pozornost se usmjerava na mogućnosti i potrebe učenika, individualizaciju odgojno

obrazovnoga rada, te osiguravanje dodatne podrške učenicima primjenom rehabilitacijskih programa, uključivanjem osposobljenih asistenata u nastavi i dr.

Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard rabi terminologiju u skladu sa suvremenim poimanjem ljudskih prava, kako se nazivljem ne bi podržavali stereotipi koji označavaju učenike s teškoćama kao manje vrijedne. Najveći broj učenika s teškoćama potpuno je uključen u redovite razredne odjele.

Kao krajnji oblik integracije daljnjim se napretkom razvija pokret inkluzije. Ova dva termina često se koriste kao sinonimi, iako to nisu. Integracija naglašava potrebe djece s teškoćama, a inkluzija njihova prava. Isto tako u integraciji je isti odnos prema svim učenicima, gdje je naglasak na procesu, a inkluzijom svako dijete dobiva podršku koja mu je potrebna da bi maksimalno razvio svoje potencijale, a naglasak je na rezultatima.

Inkluzija podrazumijeva uvažavanje različitosti svakog pojedinca. U tome i jest njezina vrijednost, jer nam kroz razvoj opće tolerancije prema individualnim razlikama i potrebama omogućava širenje spoznaja, obogaćivanje iskustava i razvoj čovječnosti. Inkluzija svakom pojedincu pruža mogućnost odlučivanja o vlastitom životu i preuzimanja odgovornosti. Inkluzija je pristup u kojem se naglašava da je različitost u snazi, sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna. Također, nastoji objasniti kako se predrasude prema djeci s poteškoćama u razvoju baziraju na neznanju, strahu i krivo formiranim stavovima – faktorima koje je nužno mijenjati (Cvetko, Gudelj, Hrgovan, 2000).

Cvetko, Gudelj i Hrgovan (2000) dalje navode kako je danas općeprihvaćen socijalni model koji kao osnovni problem naglašava odnos društva prema osobama s teškoćama u razvoju. Osnovna je ideja modela da oštećenje koje objektivno postoji ne treba negirati, no ono ne umanjuje vrijednost osobe kao ljudskog bića. Ono što osobe i djecu s teškoćama isključuje iz društva su neznanje, predrasude i strahovi koji prevladavaju u tom društvu. Stavovi prema osobama s teškoćama u razvoju, kao, uostalom, i stavovi prema svim manjinskim grupama, nisu urođeni, nego su naučeni, između ostalog, predrasudama i neznanjem drugih. Mijenjanje stavova složen je i dugotrajan proces koji se velikim dijelom zasniva na iskustvu. Dakle, želimo li da se stavovi društva promijene treba stvarati uvjete u kojima će doći do interakcije između osoba s teškoćama i osoba bez teškoća u razvoju. Prvi korak k tomu treba biti uključivanje djece u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Dosadašnja praksa pokazala je da se takvom interakcijom stječu pozitivna iskustva.

Iako različiti aspekti teškoća imaju brojne specifičnosti u etiološkom, fenomenološkom i intervencijskom smislu, jedno im je zajedničko: sve se, više ili manje izravno, odražavaju na socijalno funkcioniranje djece u organiziranim odgojno-obrazovnim okruženjima, odnosno u dječjim vrtićima i školama (Bouillet, 2010.). Da bi se navedene vrijednosti poticale u odgojno-obrazovnom procesu, potrebno je ostvariti individualizirano učenje i poučavanje na uvjerenju kako je svaki učenik jedinstven, te da nastava mora biti diferencirana kako bi se uvažavale različitosti i omogućilo svakom djetetu ostvarenje njegovih punih potencijala (Buljubašić-Kuzmanović, Livazović, 2010.).

3. Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju

3.1 Zakonske uredbe i pravila

U zakonskim propisima koji reguliraju ovu materiju, učenicima s teškoćama smatraju se: učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i jezičnim čimbenicima (Članak 65. NN 87/08.).

Osnovno i srednje školovanje učenika s teškoćama u razvoju uređeno je Zakonom o osnovnom školstvu ("Narodne novine", broj 59/1990.), Pravilnikom o upisu djece u osnovnu školu ("Narodne novine", broj 13/1991.), Naputkom za provođenje pedagoške opservacije djece s teškoćama u razvoju (Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete, 2/1993), Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, ("Narodne novine", broj 23/1991.), Zakonom o srednjem školstvu ("Narodne novine", broj 19/1992.) i Pravilnikom o srednjoškolskom obrazovanju mladeži s teškoćama u razvoju ("Narodne novine", broj 86/92).

Osnovno školovanje učenika s lakšim teškoćama u razvoju provodi se u osnovnoj školi uz primjenu individualnih i individualiziranih postupaka i produljenih stručnih - rehabilitacijskih postupaka, a kada je to nužno u posebnim, odgojno-obrazovnim skupinama i razrednim odjelima u sklopu škole. Iznimno, za učenike s većim teškoćama u razvoju odgoj i osnovno školovanje obavlja se u posebnim ustanovama odgoja, obrazovanja, osposobljavanja i rehabilitacije prema posebnim planovima i programima rada za djecu - učenike s većim teškoćama u razvoju.

Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi u odnosu prema učenicima s teškoćama u razvoju primjenjuje se na načine predviđene Naputcima o ocjenjivanju učenikova uspjeha (Glasnik Ministarstva prosvjete i športa, br. 2/96), poštujući vrstu i stupanj teškoće u razvoju učenika, posljedice na socio-psiho-pedagoškom planu i vrstu odgojno-obrazovno-rehabilitacijskog programa rada u koji je učenik uključen. Zadaće Pravilnika su višeznačne: praćenje, provjeravanje, upisivanje, ocjenjivanje znanja, vještina, sposobnosti i primjene stečenih znanja, vještina i sposobnosti. Primjena Pravilnika o načinu

praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, u radu s učenicima s teškoćama u razvoju je specifična, pretpostavlja razlikovan pristup, postupnost, odmjerenost (doziranost), ovisno o vrstu i stupnju teškoće u razvoju. Pojedina vrsta teškoća u razvoju i njihove posljedice na psihofizički razvitak nalažu posve određene načine primjene praćenja, provjeravanja, ispitivanja i ocjenjivanja, ponajprije uzimajući u obzir intelektualne (mentalne) sposobnosti i mogućnosti učenika i mogući načini komuniciranja - izražavanja (usmeno, pismeno, gestom, praktičnom izradbom i sl.).

Tako će, primjerice, učenicima sa tjelesnom invalidnošću u pismenoj provjeri znanja često biti potrebno dulje vrijeme za rješavanje nego što je to uobičajeno; ponekad će biti potrebno prilagoditi pisani materijal (uvećati prostor za upisivanje odgovora, napraviti kontrolni rad iako da učenik samo podcrta točan odgovor ili zaokruži broj ili slovo ispred točnog odgovora. Prilikom usmene provjere znanja učitelj će trebati imati strpljenja i čekati dok učenik odgovori, ako ima teškoća u govoru ne prekidati ga i ne sugerirati mu odgovor; postavljati pitanja na koja se može odgovoriti sa DA ili NE (i odgovarajućim znakom, ako učenik uopće ne govori); koristiti se pismenim oblicima provjere znanja, ako učenik može pisati; koristiti se komunikacijskim tablicama na kojima učenik pokazuje odgovor.

Ako učenik ima teškoća u čitanju (disleksija) znanje je potrebno provjeravati usmeno, ili da mu netko čita pitanje na koje će on odgovoriti usmeno ili pismeno; slične su metode i kod disgrafije. Disleksične smetnje mogu utjecati i na provjeru znanja iz matematike, učeniku netko mora pročitati problemski zadatak, a matematički sadržaj računanja on će moći riješili; − ako učenik ima teškoća u svladavanju matematike (diskalkulija) potrebno je raditi po prilagođenom planu i programu i provjeravati ona znanja koja se po tom planu i programu obrađuju. Ako se radi o učenicima sa smanjenom koncentracijom znanje je potrebno provjeravati češće, u kraćim vremenskim jedinicama i s malim brojem zadataka ili pitanja u jednom ispitivanju (Naputak o praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj i srednjoj školi, 1996.) .

Provjeravanje učenika tijekom nastavnog procesa, u ostvarivanju zadaća nastavnog predmeta ili područja, pretpostavlja uočavanje, utvrđivanje i vrednovanje učenikovih postignuća (uspjeha, neuspjeha), razine usvojenosti znanja, vještina i navika, sudjelovanja prilikom procesa učenja stečenih sposobnosti i vještina u primjeni naučenoga u svagdašnjim situacijama. Načini i oblici provjeravanja moraju biti primjereni učeniku i njegovim

specifičnostima, djelovati afirmativno i poticajno na učenike, kako bi kvalitetno iskoristili očuvane sposobnost, i razvi nove. Moraju se ostvariti tako da djeluju i na razvitak sposobnosti samoocjenjivanja. Praćenje i provjeravanje učenikovih, znanja i naučenih vještina u funkciji je procjenjivanja primjerenosti pripremljenog programa s obzirom na objektivne i subjektivne okolnosti učenika i zadovoljavanje njegovih specifičnih potreba. Praćenje, provjeravanje i ispitivanje dijelovi su procesa kojima se nastoji prikupiti mnoštvo elemenata o učeniku da bi se postiglo objektivno ocjenjivanje učenikovih postignuća. Ispitivanje učenika je postupak koji se u velikoj mjeri poklapa s provjeravanjem učenikovih znanja, vještina i sposobnosti, a čini osnovu za ocjenjivanje. Ispitivanje, kao i ostali postupci, ovisi o učenikovim sposobnostima i mogućnostima i mogućim načinima komuniciranja i izražavanja (usmeno, pismeno, gestovno, izradbom nekog rada i sl.).

Ocjenjivanje je postupak koji mnogi učitelji smatraju razmjerno zasebnom pedagoškom cjelinom u odgojno-obrazovnom procesu. Ono se smatra posljednjom etapom u pedagoškom postupku praćenja i provjeravanja i usko je vezano za spoznaje o učeniku prikupljene upravo u tim etapama. Ocjenjivanje mora biti objektivno, utemeljeno na broju i vrsti pitanja, koje će učeniku omogućiti da izrazi svoje znanje, vještine i sposobnosti. Način ispitivanja i ocjenjivanja ne smije biti neugodan i opterećujući za učenika, kako se ne bi javio otpor, neugodnost. Treba nastojati uspostaviti ugodno ozračje koje će učenika osloboditi straha, u kojem će učenik biti potaknut da izrazi sve svoje znanje, vještine i sposobnosti, da se osjeća ugodno i da stekne pozitivnu sliku o sebi i svojim sposobnostima (Naputak o praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj i srednjoj školi, 1996.).

3.2 Pristup učenicima s teškoćama u razvoju prilikom praćenja i ocjenjivanja

Biassol Babić (2008) navodi kako se u radu s učenicima s poteškoćama u razvoju podrazumijeva primjena pojedinačnih i individualiziranih i produljenih stručnih rehabilitacijskih postupaka, a kada je to potrebno u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama i razrednim odjelima u okviru škole. U određivanju oblika školovanja odlučujuće su učenikove intelektualne sposobnosti i mogućnosti. Osnovni pristup u radu i pedagoška potreba sveobuhvatno je poznavanje i razumijevanje sljedećeg: vrste teškoća i njihovih karakteristika, uzroka oštećenja, vremena nastanka oštećenja, sposobnosti i mogućnosti nakon

medicinske obrade, u odnosu prema pedagoškim zahtjevima, posljedica oštećenja na širem medicinsko-psihološko-sociološko-pedagoškom planu, kompenzacijske mogućnosti i sposobnosti učenika s obzirom na vrstu teškoće, sredstva i pomagala koja se mogu koristiti i koriste se u radu, sredstva i pomagala za zaštitu i nadomjestak oštećenih ili izgubljenih funkcija i organa.

U sklopu odgojno-obrazovnog procesa djece s poteškoćama u razvoju krucijalno je osigurati primjerene programe oblike pomoći u skladu sa sposobnostima te djece, zatim opća i posebna nastavna pomagala, informatička i druga suvremena tehnička i rehabilitacijska pomagala. Deschenes, Ebeling, Sprange (1994) navode kako učenici s teškoćama nemaju često mogućnosti pokazati svoja znanja i vještine kao i ostali učenici stoga je bitan individualizirani kurikulum koji jasno određuje ciljeve, vrijeme za njihovo ostvarivanje, strategije učenja, resurse za ostvarivanje tih ciljeva. Dalje isti autori navode da kod praćenja, provjeravanja, ispitivanja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju treba naročito obratiti pozornost na primjeren stupanj empatije i razumijevanja te pristupiti tim aktivnostima uz temeljitu pripremu kako bi učenik mogao demonstrirati svoj maksimalni kapacitet.

Po Mustać i Vicić (1995) proces napredovanja učenika s teškoćama u razvoju vrednuje se primjenom primjerenih metoda rada i metoda ispitivanja, korištenjem prilagođenih ispitnih materijala i individualiziranim. Prilagođeni uvjeti trebaju biti omogućeni učenicima koji tijekom cijelog školovanja ili dužeg razdoblja imaju poteškoće u razvoju ili posebne odgojno-obrazovne potrebe i onima kod kojih je došlo do promjena u zdravstvenome stanju koje uvjetuje prilagodbu u polaganju ispita. Širok spektar formi i programa školovanja ovih učenika zahtijeva individualizirani pristup u njihovom praćenju i ocjenjivanju.

Buljan – Flander (2016) u svojem priručniku ¨I ja mogu uspjeti″ navodi kako je praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje znanja i sposobnosti učenika sa teškoćama u razvoju vrlo osjetljiv i složen postupak koji može ostaviti ozbiljne posljedice na učenika ukoliko se ne izvrši sa primjerenom dozom strpljenja i suosjećanja za učenikovo stanje. Praćenje učenika odnosi se na utvrđivanje njegovog realnog psihofizičkog stanja, na zapažanja mogućnosti za razvoj kompenzacijskih vještina i sposobnosti u djelu funkcija koje su oštećenjem potpuno ili djelomično izgubljene te na utvrđivanje teškoća i problema koji su stalni (Biassol Babić, 2008).

Mustać i Vicić (1995) ističu da se za provjeravanje i ispitivanje učenika s teškoćama u razvoju treba adekvatno pripremiti te pažljivo izabrati metode ispitivanja ili forme ispita. Nekim učenicima će se morati dati više vremena za pismeno rješavanje nekih zadaća nego što je to uobičajeno, pisani materijal će ponekad biti potrebno prilagoditi na određeni način (povećati prostor za upisati odgovor, sačiniti kontrolni test tako da učenik samo zaokruži broj ili slovo ispred točnog odgovora, da samo podcrta točan odgovor, ako se učenik ne može služiti geometrijskim priborom priznati mu i skicu sačinjenu slobodnom rukom ili ponuditi nekoliko crteža među kojim učenik na određen način odabere i obilježi točan ili da od serije crteža učenik treba da sačini niz od crteža prema redoslijedu izrade itd.).

Ispitivač treba imati strpljenja kod usmene provjere te čekati dok učenik odgovori, a ako ima probleme u govoru ne prekidati ga i ne sugerirati mu odgovor, postavljati tako pitanja da učenik može odgovarati samo potvrdno (DA) ili niječno (NE) ili (ako učenik ne govori) s odgovarajućim grafičkim znakom; rabiti se oblicima pismenog ispitivanja ako to učeniku odgovara te koristiti druge alate (komunikacijske tablice) kojima se olakšava komunikacija s učenikom, znanje potrebno provjeravati usmeno ako učenik ima problema s čitanjem (disleksija), ili da učeniku netko drugi čita pitanja na koja ce on odgovarati pismeno ili usmeno; slične se metode koriste i kod disgrafije, diskalkulije – teškoće u svladavanju matematike. U potonjem slučaju potrebno je potrebno je raditi po prilagođenom programu i provjeravati ono što je predviđeno po tom programu, znanje je potrebno provjeravati češće ako se radi o učenicima sa smanjenom koncentracijom, dakle u kraćim vremenskim intervalima i s malim brojem zadataka ili pitanja na jednom provjeravanju (Biassol Babić, 2008).

Učenicima s perceptivnim smetnjama potrebno je ispitni materijal tako sastaviti da bude bez suvišnih pojedinosti te davati zadatak po zadatak. Potrebno je prilagođavati ciljeve ili krajnja očekivanja koristeći iste materijale odnosno ako to ne uspijeva osigurati različite upute i materijale kojima se udovoljava učenikovim individualnim potrebama i ciljevima Schmidt (1999).

O vremenu za provjeravanje posebno treba voditi računa u radu s učenicima sa velikim teškoćama u razvoju i učenju. Ti učenici brže zaboravljaju i imaju slabije pamćenje, sporije razmišljaju i sporije dolaze do zaključaka, a pažnja i fokus su im labilni – stoga se postupci provjeravanja i ocjenjivanja u najvećoj mogućoj mjeri moraju prilagoditi karakteristikama tih učenika te zahtjevima programa. Isto tako učenici koji imaju teška oštećenja vida i koriste se ili Brailleovim pismom ili uz pomoć asistenta u nastavi prilikom pristupanja ispitu mora se prilagoditi vrijeme trajanja ispita (Oberman – Babić i Joković – Turalija, 1997).

Tijekom nastavnog procesa provjeravanje učenika u ostvarivanju zadaća nastavnog predmeta ili područja podrazumijeva uočavanje, utvrđivanje i vrednovanje učenikovih postignuća (uspjeha, neuspjeha) razine usvojenosti znanja, vještina navika, suradnja i sudjelovanje prilikom procesa učenja stečenih sposobnosti i vještina u primjeni naučenoga u svakodnevnim aktivnostima i situacijama (Biassol Babić, 2008).

Pehar (2003) navodi kako je od apsolutne važnosti prepoznati učenikove jake strane te njihove potrebe u učenju; to daje nastavniku, a i pedagogu pristup otključavanju učenikovih potencijala, a time mu i omogućavaju da iskaže svoj maksimalni potencijal. Načini i oblici provjeravanja trebaju biti prilagođeni učeniku i njegovom posebnostima, djelovati afirmativno i poticajno na učenike kako bi kvalitetno iskoristili očuvane sposobnosti i razvili nove. Osiguravajući im okolinu u kojoj se osjećaju sigurno i ugodno, stvara se prostor u kojem je vjerojatnije da će se ostvariti prihvatljivo ponašanje i suradnja. Pokazivanje interesa za dijete (primjerice: pažljivo slušanje kad govori) često je mnogo uspješnije i značajnije nego pohvale. Proces donošenja odluka jest proces kojem je vrlo teško naučiti djecu s poteškoćama u učenju radi njihovog nedostatka samopoštovanja. Osiguravanjem i ohrabrivanjem donošenja jednostavnih odluka, usavršit će se ta vještina, ali i djelovati na djetetovo samopouzdanje (Buljan – Flander, 2016).

3.3 Modeli evaluacije uspjeha učenika s poteškoćama u razvoju

Evaluacija je bitan postupak svakog sustava upravljanja, budući da je ona središte procesa regulacije nekog sistema te pretpostavlja prikupljanje podataka o stvarnosti (opservaciju), uspoređivanja rezutlata s ciljem (tj. ocjenjivanje) i, konačno, korektivnu akciju (otklanjanje nedostataka). Zbog toga evaluacija u integraciji djece s poteškoćama u razvoju u redovni školski sustav ima jedno od glavnih mjesta te predstavlja ozbiljan izazov za učitelje, školu i školski sustav uopće (Biondić, 1993).

Prema stručnoj literaturi mogu se izdvojiti tri evaluativna modela koji se razlikuju s obzirom na epistemiološka polazišta i praktične implikacije (Cardinet, 1989): eksterna evaluacija, interna evaluacija i interaktivna evaluacija.

3.3.1 Eksterna evaluacija

Eksterna evaluacija je naročito vezana za bihevioriste i ″tejloristička″ paradigmu odgoja, tj. orijentirana je prema paradigmi industrijske proizvodnje. Zato i ocjenjivanje, u tom slučaju ima ulogu kontrole kvalitete u svakoj etapi industrijske proizvodnje. Biondić (1993) navodi kako je eksterna evaluacija uglavnom komparativna i bazira se na utvrđivanju prosjeka koji se želi ostvariti te donošenju korektivnih strategija u slučaju da dođe do odstupanja od tog prosjeka. Predmet evaluacije bi prema tome bili gotovi ″proizvodi″ (vještine, navike i znanja) te se stoga ovdje radi i o sumativnoj evaluaciji, tj. o vrednovanju koje se temelji na postignutim rezultatima.

Njezin tijek je sljedeći: određuju se prvo ciljevi specijalnog školskog postupka; zatim se operacionaliziraju ciljevi u formi mjerljivih indikatora; na kraju se prikupljaju odgovarajući podaci o djeci s teškoćama u razvoju i djeci bez teškoća u razvoju kako bi se napravila na kraju komparacija tih rezultata. Ta usporedba bi, prema bihevioristima, trebala pokazati da li se djeca s poteškoćama u razvoju i djeca bez njih mogu zajednički školovati.

Iako ovaj postupak djeluje kao jednostavan i logičan, ipak, u praksi ne funkcionira na što ukazuje Biondić (1993) uočivši brojne parazitarne varijable koje mogu ometati eksperimentalnu valjanost rezultata eksterne evaluacije – navode npr.: različit angažman učitelja u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini, kao i različit angažman roditelja; zatim međusobne različitosti djece s poteškoćama u razvoju, i sa medicinskog stajališta i sa

stajališta njihova karakternog profila; razlikovnost među školama po njihovoj socijalnoj strukturi i učinkovitosti itd.

Prema Cardinet (1989) teško možemo osporiti značaj eksperimentalno – istraživačkog postupka te njegovu primjenu u odgoju – ono što je diskutabilno jest da je to jedini legitiman postupak da bismo ostvarili znanstvene spoznaje. Dalje Cardinet navodi kako je opasno pouzdati se u potpunosti isključivo u statističku zakonitost ako taj površinski fenomen ne možemo objasniti međudjelovanjem subjekata i njihove okoline.

3.3.2 Interna evaluacija

Zbog navedenih ograničenosti bihevioralnog modela eksterne evaluacije, kao alternativa, javlja se interna evaluacija (unutarnje ocjenjivanje), izgrađena po modelu humanističkih znanosti. Polazna joj je teza da treba sudjelovati u društvenom kontekstu na koji želimo utjecati, ako se želimo identificirati s akterima te stoga moramo naučiti razumjeti i anticipirati njihove reakcije (Cardinet, 1989). Kako su, kao što je već navedeno, u osnovi ovog modela humanističke znanosti naglasak je na sferi subjektivnog, polazi se od izvanjske ljudske akcije i prihvaćaju se subjektivnost, raznovrsnost i individualnost, zatim određenost psihičkim čimbenicima te smislenost, značenje i vrijednost svih ljudskih radnji. Interno – evaluativni model korespondira s tzv. ″romantičarskom edukativnom paradigmom (Kujundžić, 1986) prema kojoj se odgoj više ne utemeljuje i ne izvodi iz modela industrijskog rada, nego iz spontaniteta i stvaralaštva. Na tim su se pretpostavkama pojavili ″Free school movement″, ″alternativne škole″ i sl.

S obzirom na te pretpostavke evaluacija se prvenstveno bavi predodžbama sudionika kojima se objašnjavaju njihova stajališta i njihov izbor; dosljedno tome, ovaj metodički postupak polazi više od kvalitativnih informacija koje se prikupljaju putem intervjua, analiza sadržaja i sl., odnosno informacija putem kojih se ispravno može shvatiti i objasniti svako subjektivno stajalište. Cardinet (1989) objašnjava interno – evaluativni model:

> Budući da se više ne može oslanjati na ciljeve što ih je utvrdio nastavnik, ocjenjivanje se provodi na općenitiji način, tako da ga učenik može preuzeti sam na sebe: analiza vlastite aktivnosti (što je učinio da bi ostvario svoju namjeru); analiza dobivenog proizvoda (odgovara li rezultat onome što je želio ostvariti?); analiza početnog cilja (kako preformulirati plan nakon ovakvog iskustva?). Tako dolazimo do nedirektivnog ocjenjivanja u kojem sve vrijednosne sudove donosi sam sudionik (str. 167-168).

Interna evaluacija ili samoevaluacija je opravdana kritika pretjeranosti pozitivizma koja više vodi računa o predodžbama i subjektivnim vrijednostima. No, i unutar nje se ne mogu zanemariti pojedine manjkavosti kao npr. odnos prema učenicima (ne mogu se uspoređivati iz vana), odnos prema školi(jer nisu svi učitelji spremni prilagoditi se učenicima) ili odnos prema školskom sustavu – manjkavosti koje otežavaju teorijsku i praktičnu razradu modela interne evaluacije.

3.3.3 Interaktivna evaluacija

Integracija učenika s poteškoćama u razvoju u redovni školski sustav, kao i nastojanja da im se prilagode programski sadržaji, kako bi im se proširio djelokrug, relevantna je školska inovacija (Biondić, 1993). Kako Beart i sur. (1989) navode to ″pretpostavlja modifikaciju metoda evaluacije koja više pažnje poklanja dijagnosticiranju individualnog napredovanja nego selekciji među učenicima.″ (str. 60). Zato je, u kontekstu integracije te djece u redovni školski sustav, osobito mjerodavna tzv. ″programska evaluacija″, koja je osnovna sastavnica trećeg evaluativnog modela, tj. interaktivna evaluacija. Tim se modelom prevladavaju poteškoća i ograničenja ranijih modela; ona je zato naročito zanimljiva za uvođenje inovacija u školski sustav i njezina je prednost u tome što ona najviše odgovara interaktivnoj i dinamičkoj nastavi.

Istovremeno, interaktivni model ne negira pojedinačne vrijednosti spomenutih modela (internog i eksternog) nego ih sintetizira na način da, kako navodi Cardinet (1989) ″zadržava njihove glavne vrijednosti, želju, kao u drugom modelu, da dobivene informacije imaju neko značenje za sudionike i da imaju veze s odlukama što ih ovi moraju donijeti, ali također, kao u prvom modelu, brinu o tome da informacije budu što objektivnije, suprotstavljanjem svih subjektivnih mišljenja u okviru referentnih zajednica u kojima se razrađuje neki sporazum.″.

Interaktivni model evaluacije, odnosno programska evaluacija, zagovara metodologijski pluralizam odnosno uporabu više istraživačkih strategija te se po Cook i Shadish (1986) ona promatra kao ″worldly science″ tj. kao znanost koja za predmet ima socijalni svijet u njegovu realitetu. Ona je u osnovi formativna evaluacija no istovremeno sadrži oba cilja – planiranje i vrednovanje – koji se vremenski preklapaju i prožimaju. U programskoj evaluaciji osobito mjesto imaju nove komunikacijske i informatičke tehnologije.

Mužić (1990) navodi kako ″ u tradicionalnoj frontalnoj nastavi praktički je neostvariva individualizacija, a time i kanal evaluacije. tim se onemogućuje nastavnikova regulacijska aktivnost, tj. dijagnoza poteškoća, te na toj osnovi pomoć svakom pojedinačnom učeniku.″.

Uzevši u obzir da je programska evaluacija proces socijalne interakcije, za razliku od prijašnjih modela, u tom je modelu zato poželjno da u procesu aktivno sudjeluje i evaluator. Naime, on utječe svojim ponašanjem na osobe nazočne u programu, ali i obrnuto, što znači da u programskoj evaluaciji nije moguća evaluacija ″izvana″ - u tome i jest njezina prednost jer time pridonosi eksperimentu pošto evaluator stavlja na raspolaganje sebe i svoje sposobnosti, a i samoj evaluaciji jer međusobnom interakcijom sudionika on dublje spoznaje situaciju te može lakše utvrditi uzroke uspjeha ili neuspjeha.

U interaktivno – evaluativnom modelu, za razliku od prijašnjih modela, polazi se od razumijevanja situacije svakog pojedinca, a ne od analize varijabli objektivnog tipa; polazi se od svestrane i međusobne komunikacije koja pomoću sporazumijevanja, usuglašavanja, uvjeravanja, polemike i konzensusa malo pomalo ostvaruje više oblike racionalizacije rada, života i stvaralašta (Kujundžić, 1986).

U osnovi tog modela je tzv. ″formativna evaluacija″ koja polazi od toga da učenik mora biti upoznat s ciljevima i zadacima odgoja, kojim putem mora krenuti da bi se takvi ciljevi postigli i kako dobiti povratnu informaciju o svojem napredovanju. Zato se smatra da će učenje i uspješan razvoj učenika zavisiti o zahtjevima koji se postavljaju pred dijete, tj. da li su prilagođeni njegovim sposobnostima i mogućnostima i da li su mu svi zadaci jasni. Učenik pri tome stalno treba dobivati potporu i poticaje izvana, odnosno iz odgojne sredine u kojoj se nalazi. Učenje bi se u tom sklopu moglo shvatiti kao rezultat međusobnog dogovora i kao pozitivan ishod interakcije između učitelja i učenika.

Pomoću tog modela lakše je uključiti učenike s poteškoćama u razvoju u redovan školski sustav te im je lakše prilagoditi programske sadržaje (Biondić, 1993). Matijević (2005) navodi da interaktivno – evaluativni model pruža optimalne mogućnosti praćenja i procjenjivanja odgojnih aktivnosti i efekata u školi te ima ambicije pripremiti mlade za budućnost za rad i život u vremenu koje karakterizirano brzim i čestim promjenama.

4. Utjecaj školske klime i roditelja na školska postignuća djece s poteškoćama u razvoju

4.1 Sociometrija i školska postignuća djece s poteškoćama u razvoju

Jedno od najistraživanijih područja jest ono u kojem se ispituje kako su djeca s teškoćama u razvoju prihvaćena od ostale djece u razredima koje polaze, jer se to smatra jednim od glavnih čimbenika njihove uspješne socijalizacije. Već u jednoj od najstarijih publikacija s tog područja ukazuje se na to da se, ukoliko ta djeca ne uspiju u svojim razredima uspostaviti povoljne socijalne odnose, u njih mogu razviti takvi obrambeni mehanizmi koji će kasnije ugrožavati njihove odnose u obiteljskom, radnom i društvenom životu, a samim time otežati njihovu integraciju (Gosiin, 1969). Nažalost, rezultati mnogobrojnih istraživanja pokazuju da se položaj učenika s teškoćama u razvoju i učenika bez takvih teškoća u redovnim razrednim odjeljenjima u mnogočemu razlikuje. Te se razlike najviše iskazuju u ispitivanjima socijalnog statusa učenika, jer se upravo socijalni status koji ta djeca imaju u razredima koje pohađaju smatra jednim od glavnih prediktora uspješnosti njihove cjelokupne socijalizacije.

Provedena istraživanja pokazuju nepovoljniji socijalni položaj djece s teškoćama u razvoju u redovnim razrednim odjeljenjima, čak i nakon njihovog dugogodišnjeg zajedničkog školovanja (Asher i Dodge, 1986), iako neka komparativna istraživanja pokazuju da među pojedinim zemljama postoje neke manje razlike u prihvaćenosti djece s teškoćama u razvoju u redovnim školama (Daniels i Hogg, 1992), koje se tumeče raznim čimbenicima. Rezultati istraživanja ove problematike u svijetu u potpunosti se slažu s rezultatima u nas provedenih istraživanja (Zovko, 1976; Zovko, 1980; Brdar, 1980; Sekulić-Majurec, 1983; Stančić, 1988; Stančić, 1990; Nazor i Buj, 1991; Nazor i Nikolić, 1992). Rezultati tih ispitivanja nesumnjivo pokazuju da djeca s teškoćama u razvoju u našim školama ne uspijevaju ostvariti dobre socijalne kontakte s ostalim učenicima u razrednom odjeljenju, što se moglo i očekivati s obzirom na rezultate sličnih istraživanja u svijetu i osobitosti naše škole. Značajno je da se tijekom petnaestogodišnjeg iskustva s provođenjem integracije u odgoju i obrazovanju u nas nije pridonijelo poboljšanju položaja djece s teškoćama u razvoju u redovnim školama, već se kroz cijelo to vrijeme dobivaju slični rezultati.

Položaj djece s teškoćama u razvoju u redovnim razrednim odjeljenjima uvelike ovisi o vrsti i stupnju prisutnih teškoća. Zovko (1976) nalazi da se to pojavljuje čak i u učenika s nekim lakšim oštećenjima. Tako se npr. učenici s lakšim oštećenjima govora te s kroničnim bolestima i lakšim invaliditetom rjeđe biraju kao vođe, što se ne odnosi na učenike s lakšim oštećenjima vida (Zovko, 1976). Uz to, ti učenici imaju i više indekse isključenja (Zovko, 1976) u odnosu na ostale učenike. Općenito najveće teškoće u socijalizaciji imaju mentalno retardirana djeca. Ta su djeca u sociometrijskim ispitivanjima najčešće izolirana ili odbacivana (Stančić, 1988; Stančić, 1990). Među čimbenicima koji otežavaju njihovo prihvaćanje u redovnim razredima navode se njihova kognitivna disfunkcija, koja se izražava u lošoj verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji, neke njihove fizičke osobine, posebno one koje nagrđuju njihov izgled, te njihovo neprilagođeno ponašanje koje se često izražava u neodgovornom, nepristojnom i agresivnom ponašanju kao odrazu njihove niže socijalne kompetencije (Gottlieb, 1978; Igrić, 1992).

I djeca s ostalim vrstama teškoća u razvoju često imaju većih teškoća u socijalizaciji povezanih s njihovom neprihvaćenošću u redovnim razredima. Kao jedan od najčešćih razloga navodi se njihova siromašnija komunikacija (Gottlieb, 1978; Brdar, 1980), koja je često posljedicom, ali i uzrokom, njihovog reduciranog socijalnog iskustva. To je prisutno u gotovo sve djece s teškoćama u razvoju. Zbog prisutnih teškoća ta su djeca često zakinuta u usvajanju socijalnih uloga koje se velikim dijelom uče imitacijom, često imaju teškoća u govornoj komunikaciji, a stjecanje socijalnog iskustva otežava im i to što ne mogu sudjelovati u puno igara (Scott, 1969).

Istovremeno, vrlo je teško razloge lošeg socijalnog statusa djece s teškoćama u razvoju u redovnim razredima pripisati samo u njih prisutnim vrstama i stupnju teškoća u razvoju, jer je u njih prisutno i mnogo drugih čimbenika za koje se zna da mogu utjecati na loš socijalni status (Asher i Dodge, 1986). Tako je, primjerice, poznato da na njihovu prihvaćenost u redovnim razredima utječe i to kako oni sami prihvaćaju vlastite teškoće. Dječacima općenito veće poteškoće u socijalizaciji zadaju oštećenja koja im otežavaju kretanje, a djevojčicama one s posljedicama na njihovom izgledu (Richardson, 1969), ponajviše stoga što oni sami takve teškoće teže prihvaćaju.

Mnogobrojni su razlozi kojima se nastoji objasniti loš socijalni položaj djece s teškoćama u razvoju među vršnjacima u redovnim školama. Općenito, te je razloge moguće grupirati u nekoliko skupina. To su najčešće razlozi koji govore o toj djeci kao učenicima, pa razlozi koji govore o njihovim ličnim osobinama, a najrjeđe su to razlozi osobne naravi (Nazor i Buj, 1991). Loš socijalni status najčešće imaju djeca koja postižu loš školski uspjeh (posebno uspjeh u čitanju), u koje se javljaju različiti oblici neprilagođenog ponašanja, koja imaju neuredan ili nagrđen izgled i koja potiču iz obitelji lošeg socioekonomskog statusa (Lazić, 1967; Furman i Masters, 1980; Lučić, 1989; Buj i Nazor, 1991; Nazor i Nikolić, 1992).

Slab uspjeh u učenju gotovo redovito dovodi do lošeg socijalnog položaja djece u svojim razrednim odjeljenjima. To se može tumačiti time što zbog neuspjeha u učenju češće dolazi do sukoba i nesuglasica između djece koja postižu takav uspjeh i učitelja, što uvjetuje pogoršavanje učiteljeva odnosa prema njima. Taj se loš odnos između njih i učitelja prenosi i na loš odnos ostalih učenika u razredu prema njima, pa uvjetuje njihov loš socijalni položaj u razredu (Benček, 1977). Stavovi učitelja prema djeci s teškoćama u razvoju u njihovim razredima općenito snažno utječu na socijalni status tih učenika u razredu. Nažalost, oni su često negativni (Sekulić-Majurec, 1983; Radovančić, 1985; Radovančić, 1994) i prenose se na ostalu djecu u razredu. Ove rezultate donekle potvrđuju i mnogobrojna svjetska komparativna istraživanja te problematike, iako se u rezultatima dobivenim u raznim zemljama javljaju manje razlike (Leyser, Kapperman i Keller, 1994; Norwich, 1994), uvjetovane nekim socio-političkim i psihološkim čimbenicima.

4.2 Stavovi učitelja i uspješnost učenika s poteškoćama u razvoju

Učiteljima se u procesu integracije pripisuje veoma značajna uloga, jer o njihovoj spremnosti da prihvate djecu s teškoćama u razvoju i da iznađu primjerenije oblike odgoja i obrazovanja umnogome ovisi uspješna realizacija tog procesa (Kiš – Glavaš, Nikolić, Igrić, 1998). Uspjeh učenika s teškoćama u razvoju u integriranom uvjetima ovisi stoga i o stručnoj kompetentnosti učitelja, ali isto tako i o stavovima prema djeci s teškoćama u razvoju i posebno prema njihovoj integraciji.

Isti autori ističu zahtjev da se u nastavne programe za obrazovanje učitelja uključe sadržaji ″specijalne pedagogije″. Također smatraju da se svrha integracije ne može postići ako učitelji ne poznaju probleme djece s teškoćama u razvoju, njihove specifične potrebe i mogućnosti učenja, uzroke oštećenja i didaktičke mogućnosti koje treba realizirati u zajedničkoj nastavi djece sa smetnjama i one bez smetnji.

Thomas (1992) i Sekulić-Majurec (1983) navode još u 90-tim godinama 20. stoljeća kako je osposobljenost učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju neadekvatna i nedostatna, a čak 80 % učitelja izjavljuje da su kroz vlastito obrazovanje nedovoljno pripremljeni za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Čitav je niz autora u svijetu i u Hrvatskoj pristupio ispitivanju stavova učitelja prema integraciji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole i razini utjecaja tih stavova na integriranu situaciju. Shotel i McGettingan (1972), Horne i Harasimiw (1986), Stančić i Mejovšek (1982) utvrđuju nepovoljne stavove učitelja što autori objašnjavaju kao posljedicu negativnih stavova opće populacije ili pak nedovoljne informiranosti učitelja. Cartledge (1985) navodi i fizički izgled djeteta kao jedan od faktora koji utječe na stavove učitelja; zatim spol, poznavanje IQ-a djeteta (Beez, 1971) te razina prihvaćanja djeteta od strane vršnjaka (Corman. Gottlieb, 1978).

Rezultati istraživanja stavova učitelja redovnih osnovnih škola prema djeci sa smetnjama u razvoju i prema njihovoj edukacijskoj integraciji u Hrvatskoj prije praktične provedbe procesa integracije ukazuju na činjenicu da znatan postotak učitelja nema pozitivan stav prema integraciji (Stančić, Mejovšek, 1982; Stančić, 1989). Štević- Vuković (1986) utvrđuje da postoje razlike u stavovima učitelja u odnosu na pojedine vrste smetnji u razvoju, a najpozitivniji stavovi utvrđeni su prema djeci usporenog kognitivnog razvoja. No, Levandovski (1982) je uočila da učitelji redovnih osnovnih škola pokazuju tendenciju nerealne procjene obrazovnih sposobnosti spomenutih učenika, što možda objašnjava ovakve stavove i ističe potrebu adekvatne edukacije učitelja.

Naglašavajući značaj stavova učitelja McEvoy, Nordquist, Cunningham (1984) su istaknuli da stavovi učitelja prema djeci usporenog kognitivnog razvoja ne utječu samo na uspješnost procesa integracije već i na smjer intelektualnog, socijalnog i emocionalnog razvoja djeteta. Stoga se čini nužnim, u stvaranju pretpostavki inteligencije, modificrati stavove učitelja, u smislu prihvaćanja djece s teškoćama u razvoju. Dalje navode da se s

integracijom nipošto ne treba čekati dok stavovi učitelja ne postanu optimalni jer sama integracija mijenja i svijest učitelja.

Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić (1998) prvi u Hrvatskoj provode istraživanje vezano za stavove učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja nakon ozakonjenja programa integracije djece s teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole 1980. godine. Istraživanje je provedeno na uzorku od 194 učitelja iz 17 zagrebačkih osnovnih škola. Faktorskom analizom upitnika ″Stavovi prema integraciji″ autori su nastojali utvrditi latentnu strukturu stavova spomenutih učitelja prema djeci usporenog kognitivnog razvoja i njihovoj integraciji u redovne osnovne škole. Izdvojeno je 5 faktora:

1. Faktor uočavanja prednosti integracije za učenike usporenog kognitivnog razvoja;
2. Faktor odnosa prema stručnoj ekipiranosti redovne škole;
3. Faktor utjecaja integracije na ostale učenike
4. Faktor poznavanja značajki i potreba učenika usporenog kognitivnog razvoja;
5. Faktor stava prema parcijalnim oblicima integracije;

Analiza navedenih faktora je ukazala da stavovi učitelja prema djeci usporenog kognitivnog razvoja i njihovoj integraciji u redovne osnovne škole nisu povoljni. Ovakvi nalazi su pokazali da učitelji i nakon 15-godišnjeg iskustva integracije još nisu uočili prednosti integriranog odgoja i obrazovanja za djecu usporenog kognitivnog razvoja i njihov opći razvoj (Kiš-Glavaš, Nikolić, Igrić, 1998). Isti istraživači smatraju kako problemi proizlaze iz preopterećenosti učitelja, prevelikih razreda, nedostatka didaktičkog materijala i strogo propisanih nastavnih programa. Dalje navode kako osnova problema najvjerojatnije leži u nedostatnoj i neadekvatnoj dodiplomskoj edukaciji učitelja za rad s takvim učenicima te ukazuju potrebu pa i entuzijazam za dodatnom defektološkom edukacijom, kao i potrebu za defektologom u školi. Pozitivno je i što učitelji u kontekstu utjecaja integracije na ostale učenike smatraju kako učenici usporenog kognitivnog razvoja ne djeluju negativno na ponašanje i uspjeh ostalih učenika u razredu.

Autori su utvrdili da su spol i dob učitelja jedan od diskriminativnih faktora u odnosu prema djeci usporenog kognitivnog razvoja – naime, najpovoljnije stavove prema djeci usporenog kognitivnog razvoja i njihovoj integraciji u redovne osnovne škole iskazuju ispitanici ženskog spola do 36 godina sa radnim stažom do 5 godina i učitelji razredne nastave. S druge pak strane najnepovoljnije stavove iskazuju učitelji muškog spola, dobi preko 36 godina, s radnim stažem u redovnoj osnovnoj školi dužim od 15 godina i učitelji predmetne nastave. Predmetni učitelji imaju značajno negativnije stavove prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja i njihovoj integraciji u odnosu na razredne učitelje. Predmetni učitelji ne prihvaćaju ove učenike i ne uočavaju prednosti integracije (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić,1998). Ovakvi stavovi bili su očekivani s obzirom na pretpostavku da razredni učitelji, koji se svakodnevno susreću s ovim učenicima i stoga ih bolje poznaju, imaju i pozitivnije stavove. Osim toga, predmetni učitelji susreću ovu djecu u starijoj osnovnoškolskoj dobi (10-14) godina kada su i više izražene razlike među ovim i prosječnim učenicima i kada su zahtjevi u odnosu na učenike mnogo veći nego u mlađoj dobi.

Ova analiza je istakla i jedan zabrinjavajući faktor, kako autori napominju, a to je da što učitelji duže rade u redovnoj osnovnoj školi to imaju sve negativnije stavove prema integraciji. Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić (1998) smatraju kako su takvi stavovi učitelja posljedice umora i zasićenosti poslom koji obavljaju te frustriranost doista velikim zahtjevima posla. Autori ističu kako se stanje po pitanju odnosa prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja i njihovoj integraciji u redovne osnovne škole nije značajno promijenilo u odnosu od uvođenja edukacijske integracije 1980. godine te da se i dalje mora značajno raditi na osposobljavanju učiteljskog kadra za rad s djecom usporenog kognitivnog razvoja te na unaprjeđenju samog procesa njihove integracije.

Pehar (2003) navodi kako specijalna pedagogija kao znanstvena pedagoška disciplina kojoj je predmet proučavanja odgoj osoba s posebnim potrebama, odnosno specifični problemi odgoja, obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja djece s teškoćama u razvoju time ovdje dobiva na značaju. Pedagog može poslužiti kao katalizator i medijator u prilagodbi nastavnika i djece u ostvarenju pozitivnog ozračja i zdrave klime za rad i napredak djece s poteškoćama u razvoju unutar svoje školske zajednice.

4.3 Uloga roditelja u školskom uspjehu djece s poteškoćama u razvoju

Roditelji igraju važnu ulogu u školskom uspjehu i ohrabrivanju te podržavanju neovisnosti u školi i kući. Uspjeh i neuspjeh sami po sebi ne utječu na djetetovu motivaciju za učenjem, no reakcija roditelja, učitelja i ostalih važnih odraslih osoba na djetetov uspjeh ili neuspjeh mogu imati snažan učinak. Stoga je iznimno važno ohrabrivati dijete u nastojanju da ovlada nekom aktivnošću koja vodi do svladavanje određene vještine. Svaki je napor postignuće za sebe. Važan je trud, a ne krajnji rezultat (Buljan – Flander, 2016).

Oberman – Babić i Joković – Turalija (1997) su proveli istraživanje o stavovima roditelja učenika redovne škole prema integraciji djece sa oštećenim vidom u redovne škole. Jedan od aspekata koji su ispitivali jest i odnos roditelja prema školskom uspjehu svoje djece. Rezultati su ukazali na nesigurne stavove roditelja, ali uz tendenciju ka negativnim stavovima roditelja ili ka postojanju predrasuda prema djeci oštećena vida. Autori ističu kako roditelji nisu sasvim sigurni kakve sposobnosti imaju učenici oštećena vida, a i da su skloniji zauzimanju negativnijeg stava o tim sposobnostima – primjerice, mišljenje roditelja da bi prema djeci sa oštećenjem vida trebali imati blaže kriterije kad je ocjenjivanje u pitanju jer takva djeca teže i sporije prate gradivo u odnosu na ostalu djecu. Takav nalaz Oberman – Babić i Joković – Turalija (1997) smatraju logičnim budući da su roditelji učenika redovne škole bez oštećenja vida pripadnici opće populacije koja još uvijek vrlo vjerojatno nema dovoljno adekvatnih informacija o učenicima oštećena vida i njihovim sposobnostima. Stoga vrlo vjerojatno kao i ostali pripadnici opće populacije možda prema slijepim i slabovidnim osobama imaju i stanovite predrasude. Po Oberman – Babić i Joković – Turalija (1997) ove činjenice tj. mišljenja o slijepima ne odgovaraju realnosti budući da slijepe i slabovidne osobe ne moraju nužno biti one koje teško uče (iako među njima neke doista teško uče). Isto tako, slijepe i slabovidne osobe ne moraju nužno imati teškoće pažnje i koncentracije, iako neke među njima imaju i takve teškoće. Također, u redovnoj školi nije potrebno imati blaži kriterij ocjenjivanja prema tim osobama (iako ga nastavnici često imaju).

Uzelec (1993) i Pehar (2003) se slažu da je jedna od zadaća pedagoga u situaciji postojećih predrasuda prema djeci s poteškoćama u razvoju upoznati roditelje sa obilježjima i osobitostima poteškoće sa kojima se djeca tih roditelja suočavaju te ih uputiti na tehnike prevladavanja tih teškoća; i u školskom i u svakodnevnom životu djece tih roditelja. Isto vrijedi i za predrasude koje pokazuju preostala djeca.

Fulgosi-Masnjak (1989) je ispitivala gledišta roditelja čija su djeca bez teškoća u razvoju pohađala nastavu u razredima u koje su bili integrirana djeca s blagom mentalnom retardacijom, te je otkrila da su njihovi stavovi bili skoro neutralni. Kobeščak (1997, prema Oberman – Babić i Joković – Turalija, 1997) je istraživala gledišta roditelja djece sa i bez poteškoća, a vezano za integraciju djece sa vidnim oštećenjima, došavši do zaključka da su roditelji u cjelini prihvatili integraciju i da su smatrali da je to pozitivan način obrazovanja za djecu s vidnim oštećenjima. Međutim, također se pokazalo da bi, po mišljenju roditelja, djeca s vidnim oštećenjima mogla negativno utjecati na okruženje i školski uspjeh drugih učenika. Ovo istraživanje je ukazalo na potrebu sustavnijih nastojanja u informiranju i edukaciji roditelja.

Uvidom u stručnu literaturu može se zaključiti kako su roditelji djece s poteškoćama u razvoju nedovoljno informirani o teškoćama sa kojima im se djeca suočavaju. Djeca s poteškoćama u učenju zahtijevaju posebnu pozornost u procesu odgoja i obrazovanja. U tom cilju roditelji su izravna pomoć djetetu i to odmah čim se uoče teškoće, podrazumijevajući niz postupaka u radu s djetetom koji počivaju na određenom stavu roditelja u odnosu prema djetetu koje treba pomoć i razumijevanje. Suradnjom sa stručnjacima u školi omogućuje se individualizirani pristup djetetu, tj. prilagođeno, postupno, modificirano i inteligentno vođeno učenje nastavnog gradiva te dijete usvaja učinkovite mehanizme učenja i postaje svjesno svojih sposobnosti, pa tako izgrađuje i pozitivnu sliku o sebi, kao i samopouzdanje. Dakle, važna je bliska suradnja roditelja s učiteljem, a i s drugim stručnjacima u školi. Takvom suradnjom omogućuje se bolji i kvalitetniji razvoj djetetove osobnosti i emocionalne dobrobiti (Buljan – Flander, 2016).

5. Metodologija istraživanja

5.1 Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je utvrditi stupanj školskog uspjeha učenika sa poteškoćama u razvoju predmetne nastave u OŠ Nikole Andrića u Vukovaru. Također, nastoji se istražiti postoji li razlika u školskom uspjehu učenika s poteškoćama u razvoju u odnosu na spol i postoji li razlika u školskom uspjehu učenika u odnosu na društvene i prirodne predmete. U tu svrhu analizirat će se opći uspjeh učenika na kraju školske godine, opći uspjeh učenika u društvenim i prirodnim predmetima te opći uspjeh na kraju godine iz vladanja.

5.2 Uzorak istraživanja

Uzorak ispitanika obuhvaća 16 učenika (6 djevojčica i 10 dječaka) s poteškoćama u razvoju u dobi od 11 do 14 godina. Od 16 ispitanika 2 učenika su polaznici osmog razreda, 3 učenika su polaznici sedmog razreda, 8 učenika su polaznici šestog razreda i 3 učenika su polaznici petog razreda.

5.3 Instrumenti i tehnike istraživanja

Instrumenti za potrebe ovog rada nisu konstruirani već su svi potrebni podaci bili dostupni u pedagoškoj dokumentaciji (imeniku). Istraživanje je provedeno na temelju analize školskog uspjeha ispitanika, odnosno njihovih ocjena. Izračunom aritmetičke sredine analizirao se njihov opći školski uspjeh na kraju godine te uspjeh na kraju godine iz vladanja. Također, analizirao se uspjeh iz društvenih i prirodnih predmeta gdje su u društvene predmete uvršteni: hrvatski jezik, engleski, njemački jezik, povijest, geografija, vjeronauk, likovna i glazbena kultura; u prirodne predmete su uvršteni: matematika, fizika, kemija, biologija/priroda, tehnička kultura, informatika. Rezultati su se dalje analizirali uzimajući se u obzir spol ispitanika te se analizirao opći uspjeh po dobi (po razredima).

5.4 Postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno u OŠ Nikole Andrića u Vukovaru u razdoblju od 27. lipnja 2016. do 29. lipnja 2016. godine. uz poštivanje *Etičkog kodeksa za istraživanje studenata pedagogije*. Dogovorena je suglasnost o provođenju istraživanja sa ravnateljicom OŠ Nikole Andrića te su podaci (ocjene) prikupljeni uz pomoć i nadzor pedagoga i nastavnice hrvatskog jezika pritom pazeći na zaštitu anonimnosti učenika.

6. Rezultati istraživanja i interpretacija podataka

U skladu sa ciljem istraživanja analizirale su se ocjene učenika s poteškoćama u razvoju te se utvrdio njihov opći uspjeh na kraju školske godine i uspjeh iz vladanja. Ispitivane su i razlike u uspjehu po spolu i dobi (razredima) te razlike u uspjehu po predmetima (društveni i prirodni predmeti).

6.1. Prosječni opći uspjeh učenika na kraju školske godine

Ocjene su iz školskog imenika prikupili i ustupili na uvid pedagog i nastavnica hrvatskog jezika uz zaštitu anonimnosti učenika. Prikupljene ocjene su za školsku godinu 2015./2016.

Tablica 1. prikazuje pojedinačni prosječni opći uspjeh uzorka te razlike u ostvarenom uspjehu u odnosu na spol i dob (razred). Svaki učenik je označen slovom. Tablica navodi kojeg je spola učenik, koji razred pohađa i koji je uspjeh ostvario na kraju školske godine sa navedenom preciznom aritmetičkom sredinom ispod općeg uspjeha. Iz Tablice 1. se vidi da od 16 učenika koji su ušli u uzorak, 10 je dječaka i 6 djevojčica. Od toga su 3 učenika petog razreda (2 dječaka i 1 djevojčica), 8 je učenika šestog razreda (6 dječaka i 2 djevojčice), 3 učenika sedmog razreda (2 dječaka i 1 djevojčica) te 2 učenika osmog razreda (1 dječak i 1 djevojčica).

Tablica 2. pokazuje prosječni opći uspjeh učenika s obzirom na spol i dob (razred). Analizom Tablice 1. i Tablice 2. se vidi da raspon ostvarenog uspjeha učenika ide od ocjene nedovoljan (1) do ocjene vrlo dobar (4). 2 učenika sedmog razreda imaju ocjenu nedovoljan

(1), 1 učenik osmog razreda ima ocjenu dovoljan (2); 9 učenika ima ocjenu dobar (3), od kojih je 1 učenik petog razreda, 5 je učenika i 2 učenice šestog razreda te 1 je učenica osmog razreda. 4 učenika imaju ocjenu vrlo dobar (4) od kojih su 1 učenik i 1 učenica peti razred, 1 učenik je šesti razred te je jedna učenica sedmi razred.

Peti razred ima očekivano najbolji prosječni opći uspjeh, s obzirom da je gradivo petog razreda najmanje zahtjevno i tolerancija nastavnika prilikom ispitivanja i ocjenjivanja je vjerojatno veća nego kad su u pitanju stariji učenici. Zanimljivo je da postoje dva učenika sedmog razreda koji imaju ocjenu nedovoljan (1) što znači da su pali razred. Škole generalno nastoje omogućiti pozitivnu ocjenu na kraju školske godine kad su u pitanju djeca s poteškoćama u razvoju stoga se postavlja pitanje koji su točno uzroci pada dva navedena učenika – uvid u razloge njihova pada nije bilo moguće dobiti. Sedmi i osmi razred imaju nešto niži ostvareni prosječni opći uspjeh na kraju školske godine u odnosu na peti i šesti razred. Točni razlozi tome su nepoznati no kao neki od mogućih faktora se mogu uzeti utjecaj puberteta na ponašanje učenika, zatim veći opseg i intenzitet gradiva za savladati te i viši kriteriji koje nastavnici postavljaju pred učenike.

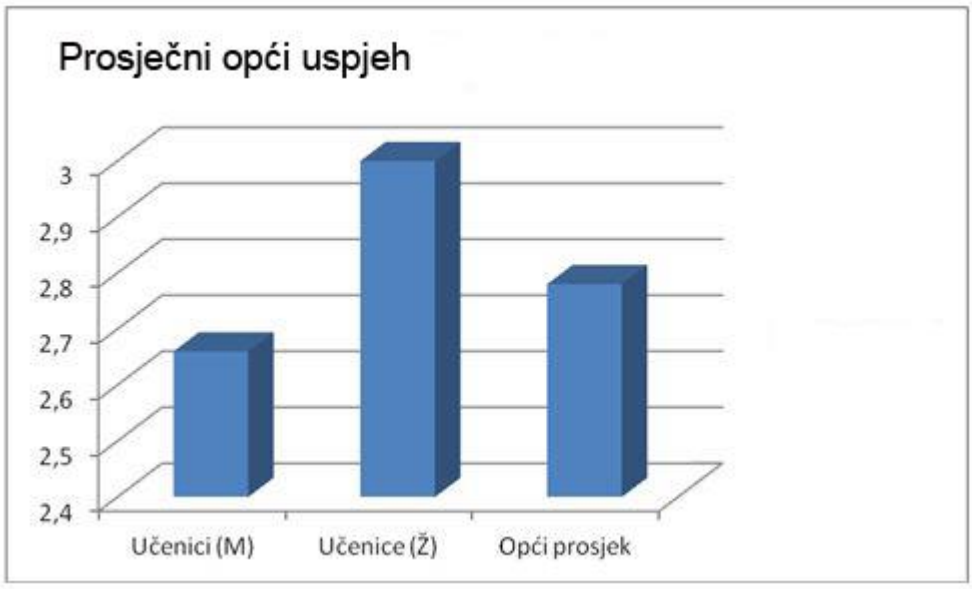
Tablica 1. Prosječni opći uspjeh učenika prema dobi i spolu

Učenik	Spol		Razred				Uspjeh				
	ženski	muški	Peti	Šesti	Sedmi	Osmi	1	2	3	4	5
A		1	1						3,09		
B	1		1							3,58	
C		1	1							3,64	
D		1		1					3,00		
E		1		1					3,00		
F	1			1					2,67		
G		1		1					2,55		
H		1		1					2,82		
J	1			1					2,82		
K		1		1						4,00	
L	1			1					2,82		
M		1			1		1,00				
N		1			1		1,00				
O	1				1					3,54	
P	1					1			2,54		
Q		1				1		2,46			
Ukupno	6	10	3	8	3	2	2	1	9	4	0

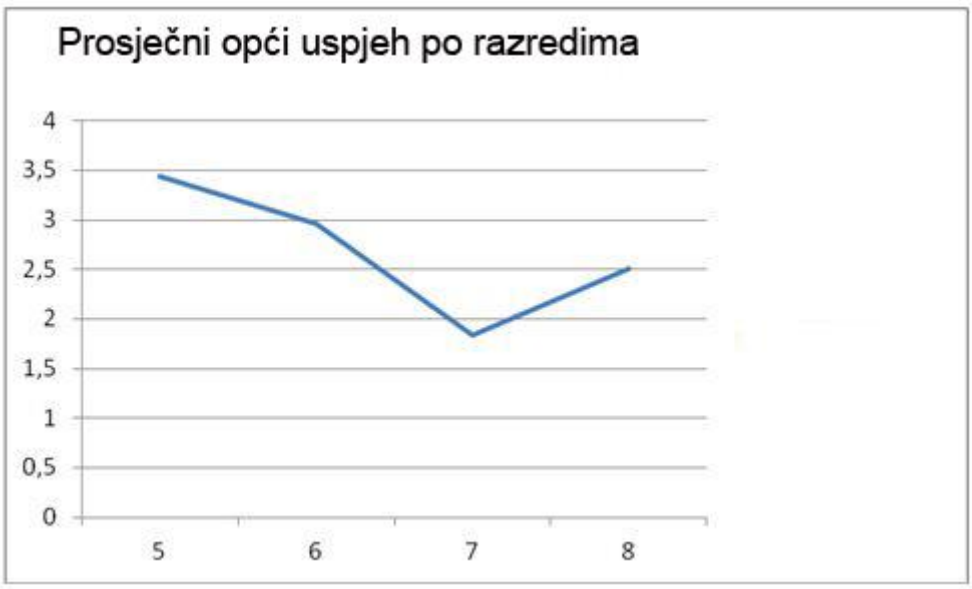
Tablica 2. Prosječni opći uspjeh učenika po razredima

Razred	5	6	7	8
Opći prosjek	3,44	2,96	1,84	2,51
Prosjek učenika	3,36	3,07	1	2,48
Prosjek učenica	3,58	2,77	3,54	2,54

Grafovi u nastavku prikazuju odnos između prosječnog općeg uspjeha uzorka i prosječnog općeg uspjeha uzorka u odnosu na spol i dob. Graf 1. prikazuje da učenice imaju viši stupanj općeg uspjeha (3.00) u odnosu na učenike (2.66) te da svojim uspjehom i nadmašuju prosječni uspjeh uzorka (2.78). Učenici su svojim uspjehom ispod prosječnog rezultata uzorka. Promatrajući uspješnost uzorka po razredima (Graf 2.) uočavamo kako je peti razred najuspješniji (3.44), a slijede ga šesti razred (2.96), osmi razred (2.51) te sedmi razred kao najmanje uspješan (1.84).



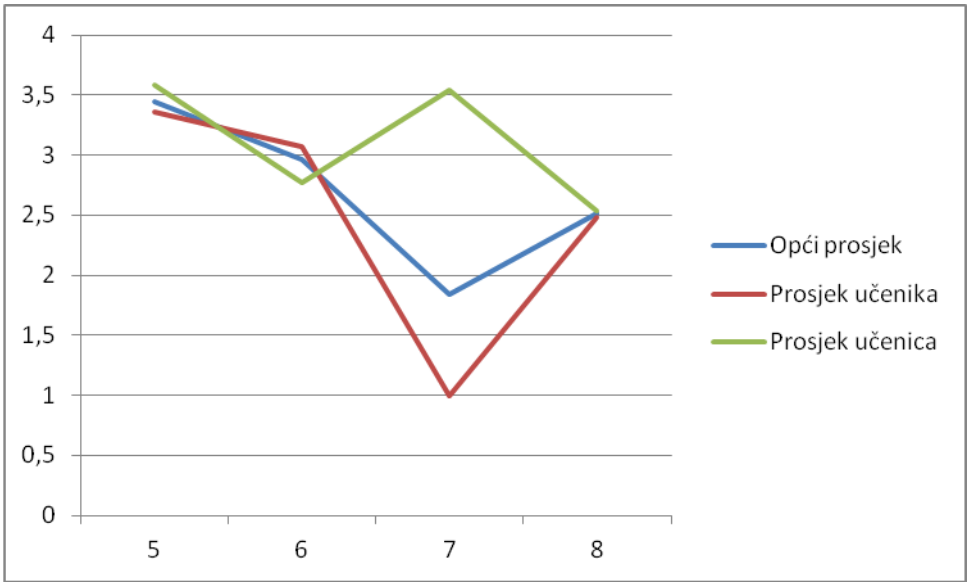
Graf 1. Prosječni opći uspjeh učenika s obzirom na spol



Graf 2. Prosječni opći uspjeh po razredima

Graf 4. prikazuje opći uspjeh učenika po razredima, a Graf 5. opći uspjeh učenica po razredima. Iz Grafa 4. se vidi kako su učenici petog razreda najuspješniji (3.36); slijede ih učenici šestog razreda (3.07), osmog razreda (2.48) te na kraju učenici sedmog razreda (1). Graf 5. pokazuje kako su najuspješnije učenice petog razreda (3.58), zatim sedmog razreda (3.54), šestog razreda (2.77) te na kraju osmog razreda (2.54). Uočava se kako se uspjeh učenika po razredima posve poklapa sa općim uspjehom uzorka po razredima dok učenice odstupaju od prosječnog uspjeha uzorka.

Uvidom u Graf 3. vidimo da su učenice petog, sedmog i osmog razreda uspješnije od učenika istih razreda te i od općeg prosjeka tih razreda. Učenici su uspješniji od učenica jedino u šestom razredu gdje imaju i viši stupanj uspjeha od prosječnog uspjeha razreda. Sedmi razred je najmanje uspješan po općem prosjeku i općem prosjeku učenika, no ono što je zanimljivo jest da su učenice sedmog razreda drugorangirane po općem uspjehu razreda i značajno utječu na opći uspjeh razreda. Peti razred je najuspješniji i po općem prosjeku uzorka i po općem uspjehu učenika i učenica.



Graf 3. Prosječni opći uspjeh učenika i učenica po razredima, usporedni prikaz



Graf 4. Prosječni opći uspjeh učenika po razredima



Graf 5. Prosječni opći uspjeh učenica po razredima

Na osnovu analiziranih grafova uočava se da prosječni opći uspjeh učenika s obzirom na dob pada. Prelaskom u više razrede učenicima zahtjevi školovanja postaju sve složeniji; pojačan je broj predmeta i obaveza koje učenici moraju ispuniti, što predstavlja veliki izazov individualizaciji nastave. To se osobito vidi kod učenika 7. razreda koji razred ponavljanju, što je gledajući iz pedagogijske perspektive, ali i inkluzivnog obrazovanja neprihvatljivo.

Razlozi tome nisu poznati, s obzirom da se za potrebe rada analizirao samo opći uspjeh učenika. No, može se nagađati da su utjecaj imali kvaliteta školske prilagodbe te problemi odrastanja koji su se mogli pokazati kao bitni faktori u procesu adaptacije učenika na izazove školovanja.

Suvremena pedagogija zagovara na prvom mjestu humanistički pristup i prilagodbu učeniku, a tek zatim ispunjavanje određenih kriterija i normi u sklopu sustava ocjenjivanja. Imperativ odgojno – obrazovnog procesa je da maksimizira potencijal koji učenik ima te da ga ohrabri u daljnjem radu i napredovanju, nikako da ga obeshrabri u svojoj samoaktualizaciji. Sa pedagogijskog stajališta uspješnost maksimiziranja učenikovih potencijala će uvelike ovisiti o sposobnosti kompromisa i komunikacije između učenika i učitelja, a u prevladavanju potencijalnih problema na ovim poljima svoju pomoć i stručnost mora staviti na raspolaganje pedagog škole.

6.2 Opći uspjeh po područjima: predmeti prirodnih i predmeti društvenih znanosti

Predmeti prirodnih znanosti: matematika(M), fizika (F), kemija(K), biologija/priroda(B/P), tehnička kultura(TK), informatika(I);

Predmeti društvenih znanosti: hrvatski jezik(H), engleski(E), njemački jezik(NJ), povijest(P), geografija(G), vjeronauk(V), likovna(L) i glazbena kultura(GK);

Tablica 3. Prosječni opći uspjeh po predmetima društvenih znanosti s obzirom na spol

Učenik	Spol		PREDMET / OCJENA							
	ženski	muški	H	L	GK	E	P	G	V	NJ
A		1	2	3	2	2	2	2	3	-
B	1		2	4	2	2	2	2	4	-
C		1	3	5	5	2	3	5	5	-
D		1	1	3	2	1	1	1	3	-
E		1	1	3	2	2	1	1	3	-
F	1		2	4	4	2	2	2	4	-
G		1	4	4	5	3	3	4	5	-
H		1	2	4	5	2	2	2	4	-
J	1		2	3	5	2	2	2	4	-
K		1	2	2	2	2	2	2	5	-
L	1		2	3	3	2	2	2	5	-
M		1	2	4	4	2	2	2	5	-
N		1	2	3	3	2	2	2	5	
O	1		3	4	5	4	2	3	5	-
P	1		3	5	5	2	2	3	5	-
Q		1	2	5	5	2	2	2	-	-
Ukupno	6	10								

Tablica 4. Prosječni opći uspjeh u društvenim predmetima s obzirom na spol

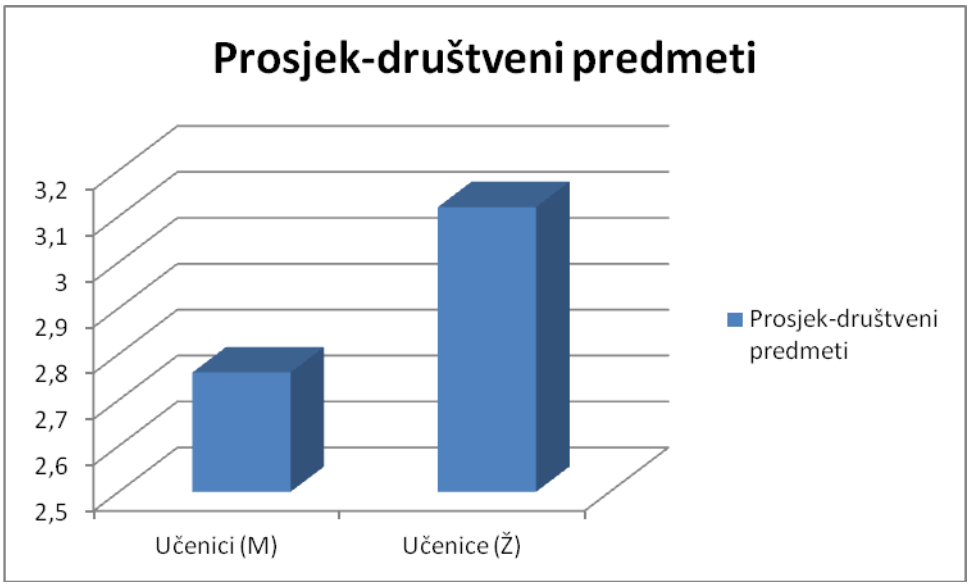
Učenici (M)	**2,76**
Učenice (Ž)	**3,12**

Tablica 3. prikazuje ostvareni uspjeh svakog učenika na području društvenih znanosti uz naznaku spola učenika. Svaki učenik je označen slovom. Tablica 4. prikazuje opći uspjeh učenika na području društvenih znanosti s obzirom na spol. Uočeno je da samo dva učenika

imaju negativne ocjene i to obojica iz hrvatskog jezika, povijesti i geografije. Točni razlozi zbog kojih su ova dva učenika ocjenjeni negativnom ocjenom iz navedenih predmeta su nepoznati – postavlja se pitanje je li im opsežnost gradiva povijesti i geografije bio problem za savladati i jesu li potencijalno i kriteriji nastavnika bili presudni. Posebno je to moguć slučaj kad je u pitanju hrvatski jezik za kojeg se očekuje da će nastavnik imati više kriterije ocjenjivanja jer se radi o materinjem jeziku.

Najbolje ocjene ostvarene su iz vjeronauka gdje ima 5 ocjena odličan (5), 4 ocjene vrlo dobar (4) i 3 ocjene dobar (3), zatim kod glazbene kulture gdje ima 7 ocjena odličan (5), 2 ocjene vrlo dobar (4) i dobar (3) te 5 ocjena dovoljan (2) te kod likovne kulture gdje ima 3 ocjene odličan (5), 6 ocjena vrlo dobar (4) i dobar (3) te jedna ocjenu dovoljan (2). Najlošije ocjene se vide kod hrvatskog jezika, engleskog jezika, povijesti i geografije gdje su najzastupljenije ocjene dovoljan (2) uz već spomenute dvije negativne ocjene iz hrvatskog jezika, geografije i povijesti te jedna negativna ocjena iz engleskog jezika.

Pretpostavka je da nastavnici tradicionalno imaju niže kriterije i niži je opseg gradiva kad su u pitanju glazbena i likovna kultura te vjeronauk stoga je viši opći prosječni uspjeh učenika u tim predmetima očekivan. Hrvatski i engleski jezik te povijest i geografija iziskuju više uloženog vremena u savladavanje i razumijevanje gradiva, s obzirom da je opseg gradiva za savladati opsežniji u odnosu na glazbenu i likovnu kulturu i vjeronauk. Analizom podataka iz tablica, kao što je vidljivo na Grafu 6., učenice su ostvarile bolji opći uspjeh (3.12) od učenika (2.76). Viši uspjeh učenica se može objasniti time da učenice generalno u većoj mjeri gravitiraju ka društvenim predmetima u odnosu na učenike – odnosno da postoji utjecaj spola na izbor predmeta u koji će učenici ulagati više truda i vremena.



Graf 6. Prosječni opći uspjeh u društvenim predmetima s obzirom na spol

Tablica 5. Prosječni opći uspjeh po predmetima prirodnih znanosti s obzirom na spol

Učenik	Spol		PREDMET / OCJENA					
	ženski	muški	M	B/P	K	F	TK	I
A		1	2	2	2	2	3	-
B	1		2	2	2	2	3	-
C		1	2	2	3	2	4	-
D		1	1	1	1	1	3	-
E		1	1	1	2	2	2	-
F	1		2	2	-	-	4	-
G		1	4	3	-	-	4	4
H		1	2	2	-	-	3	-
J	1		2	2	-	-	3	-
K		1	2	2	-	-	2	-
L	1		2	2	-	-	3	3
M		1	2	2	-	-	3	-
N		1	2	2	-	-	4	5
O	1		2	3	-	-	4	-
P	1		2	3	-	-	4	4
Q		1	2	2	-	-	4	3
Ukupno	**6**	**10**						

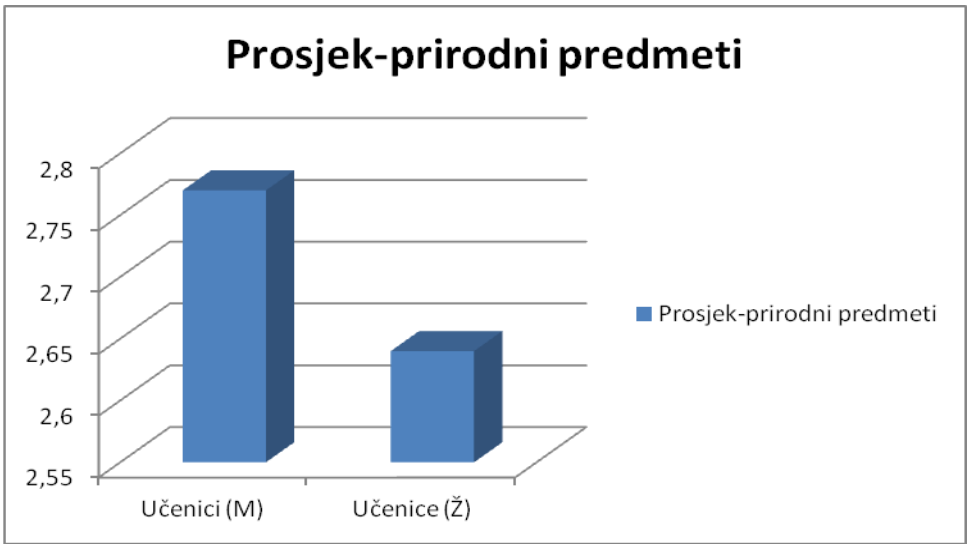
Tablica 6. Prosječni opći uspjeh u prirodnim predmetima s obzirom na spol

Učenici (M)	**2,77**
Učenice (Ž)	**2,64**

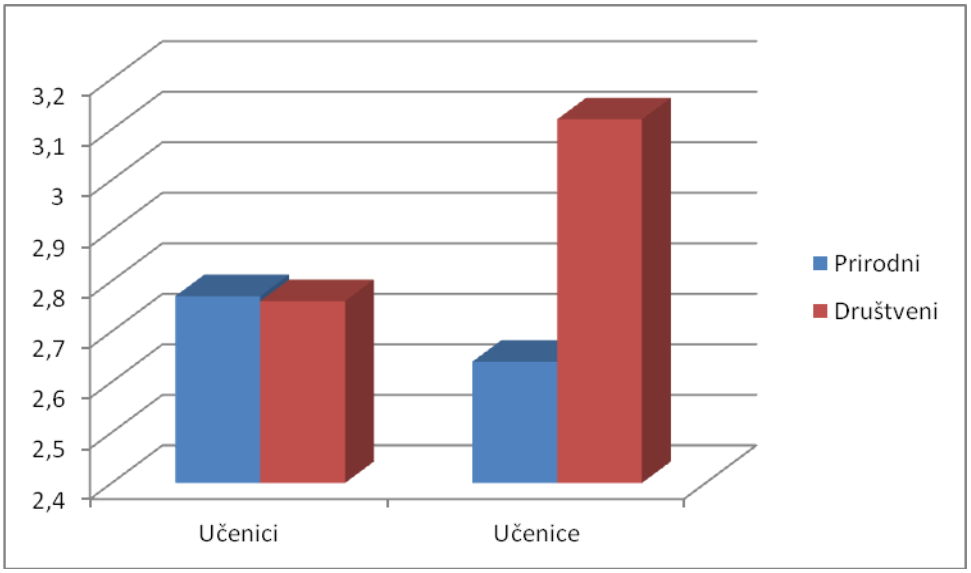
Tablica 5. prikazuje ostvareni uspjeh svakog učenika na području prirodnih znanosti uz naznaku spola učenika. Svaki učenik je označen slovom. Tablica 6. prikazuje opći uspjeh učenika na području prirodnih znanosti s obzirom na spol. Uočavaju se značajno lošije ocjene zaključene iz prirodnih predmeta u odnosu na ocjene zaključene iz društvenih predmeta. Vidi se čak 6 negativnih ocjena i to po 2 negativne ocjene iz matematike i biologije/prirode te po 1 negativna ocjena iz kemije i fizike. Točni razlozi negativnim ocjenama su i ovdje nepoznati.

Ostatak ocjena varira od ocjene dovoljan (2) pa do dobar (3) kad su u pitanju matematika, biologija/priroda, kemija i fizika uz jednu ocjenu vrlo dobar (4) iz matematike. Kod tehničke kulture i informatike se uočava viši ostvareni prosječni uspjeh učenika. Ocjene iz tehničke kulture su u rasponu od dovoljan (2) pa do vrlo dobar (4), a iz informatike od dobar (3) pa do odličan (5). Razlozi nejednakosti u ostvarenom prosječnom općem uspjehu između kemije, biologije/prirode, fizike i matematike u odnosu na tehničku kulturu i informatiku i ovdje se potencijalno mogu pripisati razlikama u težini i opsegu gradiva te kriterijima nastavnika. Za očekivati je da će gradivo matematike i fizike npr. biti izrazito zahtjevnije svojim opsegom, intenzitetom i vremenom koje će se morati uložiti u savladavanje tog gradiva u odnosu na gradivo iz tehničke kulture ili informatike koje je svojim opsegom manje, a kriteriji nastavnika su tradicionalno niži.

Grafovi 7. i 8. prikazuju odnos općeg uspjeha učenika u prirodnim znanostima s obzirom na spol.



Graf 7. Prosječni opći uspjeh u prirodnim predmetima s obzirom na spol



Graf 8. Usporedni prikaz prosječnog općeg uspjeha s obzirom na spol u prirodnim i društvenim predmetima

Iz predočenih podataka (Graf 7.) je vidljivo kako su u prirodnim predmetima učenici ostvarili bolji opći uspjeh (2.77) u odnosu na učenice (2.64). Usporedbom općeg uspjeha učenica i učenika u društvenim i prirodnim predmetima (Graf 8.) vidljivo je kako su učenici podjednako uspješni i u društvenim i u prirodnim predmetima dok su učenice znatno uspješnije u društvenim predmetima. Ostvareni bolji prosječni opći uspjeh učenika iz prirodnih predmeta u odnosu na učenice se vjerojatno jednim dijelom može objasniti razlikama u preferencijama između spolova kad su vještine i sposobnosti kojima se gravitira u pitanju. Dječacima su tradicionalno privlačnije praktične vještine poput tehničke kulture ili predmeti vezani za egzaktne znanosti i tehnologiju poput fizike ili informatike u odnosu na

društvena područja poput jezika i gramatike ili razne grane umjetnosti kao što su npr. književnost, glazba i likovna kultura kojima u većoj mjeri gravitiraju djevojčice.

6.3 Ocjena iz vladanja

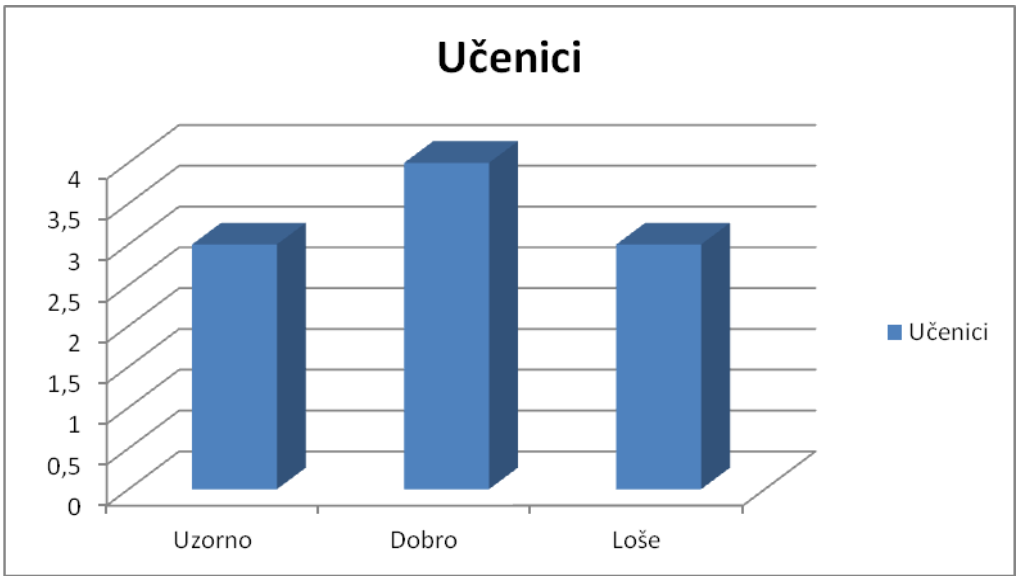
Tablica 7. Ocjena iz vladanja s obzirom na spol

Učenik	VLADANJE					
	loše		dobro		uzorno	
	ženski	muški	ženski	muški	ženski	muški
A				1		
B			1			
C						1
D		1				
E		1				
F		1				
G						1
H			1			
J	1					
K				1		
L					1	
M						1
N				1		
O					1	
P					1	
Q				1		
Ukupno	**1**	**3**	**2**	**4**	**3**	**3**

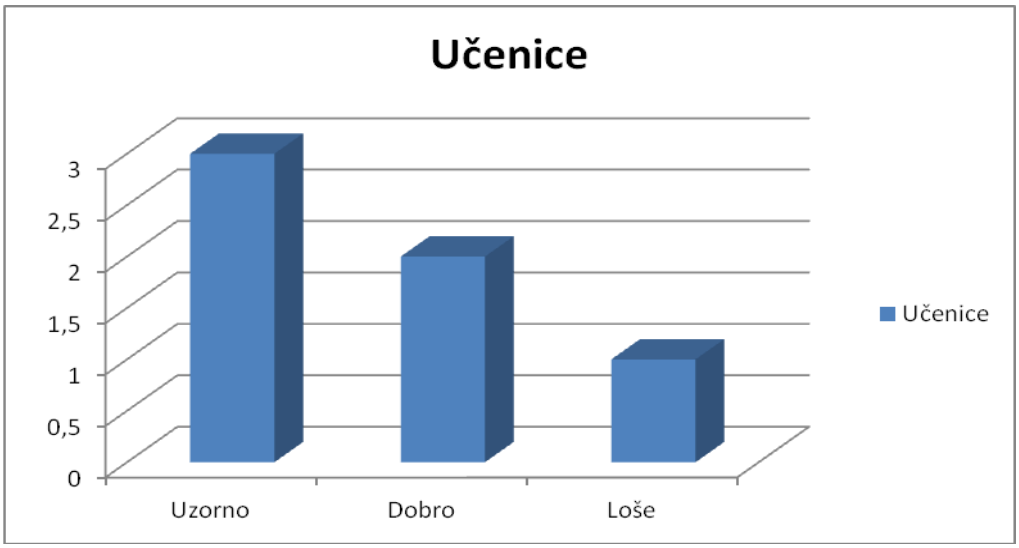
Tablica 8. Ocjena iz vladanja s obzirom na spol u %

	Učenici	Učenice	Učenici %	Učenice %
Uzorno	3	3	30,00	50,00
Dobro	4	2	40,00	33,33
Loše	3	1	30,00	16,67

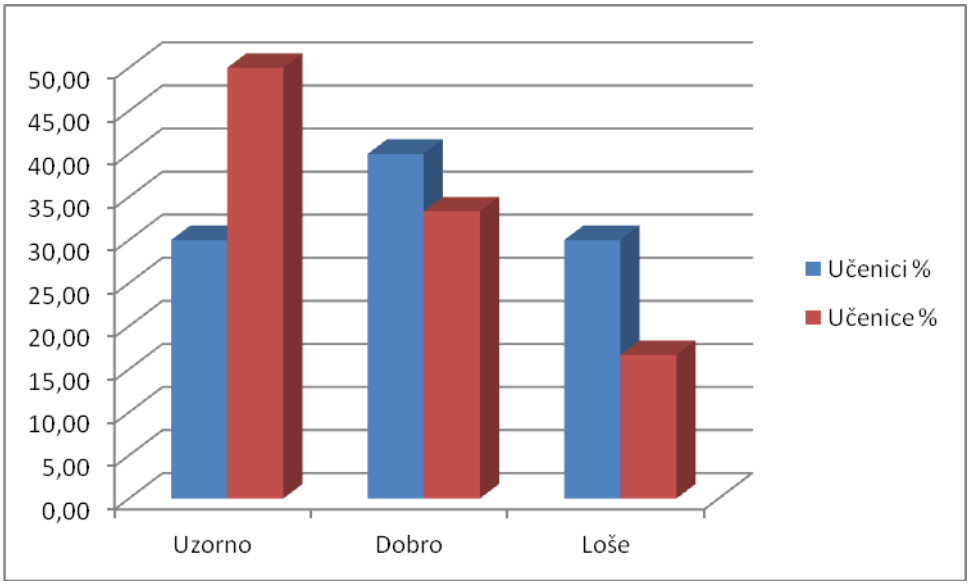
Tablica 7. prikazuje ocjenu vladanja svakog učenika s obzirom na spol. Vladanje se ocjenjuje kao uzorno, dobro i loše. Svaki učenik je označen slovom. Podaci iz Tablice 8. pokazuju postotak učenika s obzirom na spol koji je ostvario određenu ocjenu iz vladanja. Iz Tablice 7. se uočava 4 učenika sa lošim vladanjem, od čega 1 učenica i 3 učenika; 6 učenika imaju dobro vladanje, od čega 2 učenice i 4 učenika. Također 6 učenika ima uzorno vladanje od čega 3 učenice i 3 učenika. Analizom podataka iz tablica vidljivo je kako 30 % učenika ima uzorno vladanje, 40 % učenika dobro vladanje, a 30 % učenika ima loše vladanje (Graf 9.). Ocjena vladanja učenica (Graf 10.) pokazuje da 50 % učenica ima uzorno vladanje, 33.33 % dobro vladanje, a tek 16.67 % učenica ima loše vladanje. Usporedbom ovih rezultata (Graf 11.) se uočava kako učenice pokazuju bolje vladanje u odnosu na učenike. Ocjene iz vladanja kod učenika su približno ravnomjerno raspoređene dok kod učenica ocjene gravitiraju ka uzornom i dobrom vladanju.



Graf 9. Ocjena vladanja učenika



Graf 10. Ocjena vladanja učenica



Graf 11. Usporedni prikaz ocjena vladanja učenica i učenika u %

Kad se svi podaci i analize u sklopu ovog istraživanja sumiraju u jednu cjelinu uočava se da su učenice generalno uspješnije od učenika kad su u pitanju opći uspjeh i vladanje. Uspjeh učenika je viši u prirodnim predmetima, a uspjeh učenica u društvenim predmetima. Kad se uzme u obzir dob, peti razred je najuspješniji i kod učenica i kod učenika, dok je sedmi razred najmanje uspješan u kontekstu općeg uspjeha i uspjeha učenika.

7. Zaključak

Djeca s poteškoćama u razvoju su kroz povijest bila marginalizirana i lišena humanog pristupa u njihovom odgoju i obrazovanju. Značajne promjene po tom pitanju pojavile su se tek dolaskom modernog doba (posebice druga polovica 20. stoljeća) te jačanjem i razvojem ideja solidarnosti, zajedništva i jednakih mogućnosti za sve. Suvremena praksa odgoja i obrazovanja djece s poteškoćama u razvoju provodi se u duhu integriranja te djece u redovne škole. Taj proces je donio brojne izazove školskom sustavu, nastavnicima, roditeljima, a i samoj djeci.

S obzirom na raznolikost poteškoća u razvoju, od kojih svaka poteškoća iziskuje poseban pristup učeniku, stručnom timu škole je postavljen iznimno težak zadatak: prilagoditi se najbolje što se može svojim učenicima i izvući najviše iz njihovih potencijala. Kroz ovaj rad vidjelo se da takva praksa zahtjeva dodatno stručno osposobljavanje nastavnika, bolju opremljenost škola te posebno visok stupanj angažmana pedagoga koji ima ulogu vodiča i savjetnika kad je u pitanju odnos prema djeci s poteškoćama u razvoju i ostvarivanja njihova najboljeg mogućeg školskog uspjeha.

Školska klima se također pokazala kao jedan od bitnih faktora uspjeha djece s poteškoćama u razvoju te time i kao smjer u koji bi trebalo investirati intelektualne i emocionalne resurse svih sudionika procesa odgoja i obrazovanja u redovnim školama. Pozitivna i stimulirajuća školska klima, počevši od senzibiliteta i potpore učenika pa sve do nastavnika i preostalog osoblja škole je jedan od imperativa uspješne integracije djece s poteškoćama u razvoju u redovni školski program te time i katalizator njihovih školskih postignuća.

Sadašnji školski sustav još ne zadovoljava potrebe djece s poteškoćama u razvoju kad je u pitanju maksimiziranje njihovih obrazovnih potencijala. To je područje na koje će pedagogija još trebati uložiti određenu dozu energije i resursa kako bi se ostvarili najzahvalniji i najoptimalniji uvjeti odgoja i obrazovanja djece s poteškoćama u razvoju. Taj proces traži daljnju nadogradnju obrazovnog sustava integracijom interdisciplinarnog pristupa u odgoju i obrazovanju, moderniziranja nastavnih pomagala i metodičkih pristupa te podizanjem svijesti o potrebama i potencijalima djece s poteškoćama u razvoju.

8. Popis literature

Asher, Steven R., Dodge, Kenneth A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. Developmental Psychology, Vol 22(4), str. 444-449.

Baert, G. i sur. (1989), Inovacije u osnovnom obrazovanju. Zagreb. Školske novine.

Biassol-Babić, R., (2008). Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Pula. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja, str. 207-219.

Biondić, I. (1993). Integrativna pedagogija: odgoj djece s posebnim potrebama. Zagreb. Školske novine.

Buljan – Flander, G. I ja mogu uspjeti. URL: http://www.poliklinika-djeca.hr/publikacije/i-ja-mogu-uspjeti/ (Datum pristupanja: 31.08.2016.).

Buljubašić-Kuzmanović, V., Livazović, G. (2010). Odnos dječje socijalne i interkulturalne kompetencije. Školski vjesnik 2(59), str. 50-57.

Cardinet, J. (1989), Vanjsko ocjenjivanje i samoocjenjivanje u školskom uspjehu. Kulturni radnik, 42 (2), str. 159-180.

Cook, T. D., Shadish, W. (1986). Program evaluation. The worldly science. Annual review of psychology. str. 193-232.

Cvetko, J., Gudelj, M., Hrgovan, L. (2000). Inkluzija. Zagreb. Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. URL: http://hrcak.srce.hr/file/32356 (Datum pristupanja: 31.08.2016.).

Daniels, H. i Hogg, B. (1992). Report on the European exchange of experiences in school integration: The intercultural comparison of the quality of life of children and youth with handicaps in Arhus (Danemark). Arezzo (Italy), Greenwich (London, UK) and Reutlingen (Germany). European Journal of Special Needs Education, No. 2 (7), str. 104-122.

Deschenes, C. Ebeling, D.& Sprange,J. (1994.). Adapting curriculum and instruction in exclusive classrooms: A teacher's desk reference. Bloomington, IN: Institute for the Study of Developmental Disabilities.

Fulgosi-Masnjak, R. (1989). Efekti različitih modela integracije djece usporenog kognitivnog razvoja. Stavovi učenika i roditelja. Magistarski rad. Zagreb.

Glavaš-Kiš, L., Nikolić, B., Igrić, Lj. (1998). Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, Vol. 33 (1), str. 63-74.

Harasimiw, S., Horne, M.D., (1976). Teacher attitudes toward handicapped children and regulare class integration. Journal of special education, 10(4), str. 393-400.

Levandovski, D. (1982). Odnos nastavnika prema integraciji mentalno retardirane djece u redovni odgojno-obrazovni sistem, Defektologija, 18 (1-2), str. 45-52.

Levandovski, D. (1996). Program rada s djecom sa teškoćama u razvoju. Zagreb. Fakultet za defektologiju Sveučilišta.

Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. Zagreb. Učiteljska akademija. Sveučilište u Zagrebu, str. 279-298.

Mužić, V. (1999). Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Zagreb. Educa.

McEvoy, M.A., Nordquist, V.M., Cunningham, J.L. (1984). Regular and special education. Teachers judgements about mentally retarded children in a integrated setting. American journal of mental deficiency, str. 89.

Mustać, V., Vicić, M. (1995). Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi: priručnik za prosvjetne djelatnike. Zagreb. Školska knjiga.

Naputak o praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj i srednjoj školi. URL: http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/naputak-prac-ocj1.pdf (Datum pristupanja: 31.08.2016.).

Oberman-Babić, M., Joković – Turalija, I. (1997). Stavovi roditelja učenika redovne škole prema odgojno – obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. Vol. 33 (1). str. 13-21.

Obrazovne politike za učenike u riziku. URL: https://www.oecd.org/edu/school/38614202.pdf (Datum pristupanja: 31.08.2016.).

Pehar, L. (2003). Odgojni efekti inkluzije djece s poteškoćama u razvoju – analiza slučajeva, Zbornik. Inkkluzija u školstvu. Sarajevo. TEPD i Filozofski fakultet u Sarajevu. str. 280-290.

Rački, J. (1997). Teorija profesionalne rehabilitacije osoba s invaliditetom. Zagreb. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu. str. 903-906.

Sekulić-Majurec, A. (1983). Integracija učenika s teškoćama u razvoju u redovni odgoj i osnovno obrazovanje i pretpostavke realizacije. Doktorska disertacija. Zagreb. Filozofski fakultet u Zagrebu.

Schmidt, M. (1999). Učenici s poteškoćama u učenju i njihova socijalna integracija. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 35(1). str. 1-9.

Shotel, J.R., McGettingan, J.F., (1972) Teachers attiudes associated with the integration of handicapped children, Exceptional Children, 38(9), str. 677-684.

Thomas, G. (1992). Effective classroom teamwork: Support or intrusion. Biddles Ltd. Gulford and Kings Lynn.

Uzelec, M. (1993). Stavovi prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika s oštećenim sluhom. Defektologija 29(1), str. 13-31.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08.). URL: http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli (Datum pristupanja: 31.08.2016.).

Zrilić, S., (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. Zadar. Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja. Sveučilište u Zadru, str. 89-100.