

Stavovi učitelja o inkluziji učenika s teškoćama u redovite osnovne škole

Finka, Marijana

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:679507>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-23**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**STAVOVI UČITELJA O INKLUZIJU UČENIKA S TEŠKOĆAMA
U REDOVITE OSNOVNE ŠKOLE**

Diplomski rad

Marijana Finka

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**STAVOVI UČITELJA O INKLUZIJU UČENIKA S TEŠKOĆAMA U REDOVITE
OSNOVNE ŠKOLE**

Diplomski rad

Marijana Finka

Mentorica: doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Zagreb, 2021.

Sadržaj

UVOD	
2. Teorijska polazišta rada	1
2.1. Učenici s teškoćama	1
2.2. Kategorizacija teškoća	2
2.3. Povijesni pregled pogleda na teškoće	4
2.4. Zakonska regulativa	7
2.5. Od integracije do inkluzije	11
2.5.1. <i>Modeli i vrste integracije</i>	13
2.5.2. <i>Inkluzija kao rješenje</i>	18
2.6. Kompetencije učitelja za kvalitetno provođenje inkluzije	27
2.6.1. <i>Suradnja učitelja i stručnih suradnika – pedagoga</i>	34
3. Empirijski dio rada	38
3.1. Metodologija istraživanja	38
3.1.1. <i>Problem i cilj istraživanja</i>	38
3.1.2. <i>Hipoteze istraživanja</i>	40
3.1.3. <i>Način provođenja istraživanja</i>	40
3.1.4. <i>Uzorak</i>	41
3.1.5. <i>Postupci i instrumenti</i>	42
4. Rezultati i analiza rezultata	43
4.1. <i>Rezultati</i>	43
4.2. <i>Analiza rezultata</i>	54
5. Rasprava	78
6. Zaključak	82
7. Literatura	84
8. Prilozi	89

Stavovi učitelja o inkluziji učenika s teškoćama u redovite osnovne škole

Sažetak

Danas je prepoznata važnost inkluzije učenika s teškoćama u sustav redovitog odgoja i obrazovanja, a veliku ulogu u tom procesu imaju učitelji koji neposredno rade s učenicima. Ključnu ulogu, posebice, ima njihov stav prema inkluzivnom obrazovanju jer o njemu u velikoj mjeri ovisi i kvaliteta istog. Cilj ovog diplomskog rada bio je istražiti stavove učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama u redovite osnovne škole te njihove kompetencije za inkluzivnu praksu. U empirijskom dijelu rada korištena je kvantitativna metodologija, a za obradu podataka korišten je program SPSS Statistics. U istraživanju je sudjelovala 51 učiteljica (N=51) iz šest osnovnih škola. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem ukazuju na to da je potrebno veći naglasak staviti na razvijanju inkluzivne kulture škole s obzirom da učitelji iznenađujuće ne smatraju inkluziju korisnom te misle da je bolje da učenici s teškoćama polaze specijalizirane škole. S druge strane, učitelji se smatraju kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama i misle da je za tu skupinu učenika korisna socijalizacija s ostalim učenicima unutar redovnog razreda. Ustanovljeno je da učitelji smatraju potrebnim uključiti edukacijske rehabilitatore osposobljene za rad s učenicima s teškoćama u redovite škole. Također, uočena je potreba za snažnijim stručnim usavršavanjem svih sudionika odgoja i obrazovanja o inkluziji, kao i za većom motivacijom učitelja da se dodatno senzibiliziraju za potrebe učenika s teškoćama.

Ključne riječi: učenici s teškoćama, inkluzija, redovite škole, stavovi učitelja

Teachers' attitudes about the inclusion of students with disabilities in regular primary schools

Abstract

Today, the importance of inclusion of students with disabilities in the system of regular education is recognized, and teachers who work directly with students have a great role in this process. In particular, their attitude towards inclusive education plays a key role, as the quality of education depends to a large extent on it. The aim of this paper was to investigate the attitudes of teachers towards the inclusion of students with disabilities in regular primary schools and their competencies for inclusive practice. In the empirical part of the paper, a quantitative methodology was used, and the SPSS Statistics program was used for data processing. 51 teachers (N=51) from six primary schools participated in the research. The results obtained by this research indicate that more work is needed on inclusive culture, given that teachers do not find inclusion useful and think that it is better for students with disabilities to attend specialized schools. On the other hand, teachers consider themselves as competent to work with students with disabilities and think that socializing with other students within the regular class is beneficial for this group of students. It was found that teachers believe that it is necessary to include educational rehabilitators trained to work with students with disabilities in regular schools. Also, the need for greater education of all participants in education on inclusion was noticed, as well as for greater motivation of teachers to further sensitize themselves to the needs of students with disabilities.

Key words: students with disabilities, inclusion, regular schools, teachers' attitudes

UVOD

Inkluzija učenika s teškoćama vrlo je bitan aspekt u sustavu odgoja i obrazovanja. Danas se sve više ističe važnost uključivanja djece s teškoćama u redovite oblike nastave i zadovoljenje njihovih potreba. S vremenom, događale su se promjene u programima sustava odgoja i obrazovanja pa su, s tim u vezi, potrebne i promjene u stavovima svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Najveća važnost leži u spoznaji nastavničkih stavova o inkluziji te u davanju potpore kroz timsko djelovanje u nastojanju promjene stavova iz negativnih u pozitivne. Upravo iz tog razloga smatram da je ovo područje vrlo bitno istražiti i bolje spoznati, a pogotovo zbog budućeg rada pedagoga u školi s obzirom da se njegov rad, između ostalog, odnosi i na pomoć učiteljima u stjecanju pozitivnih stavova prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Moja intrinzična motivacija za ovu tematiku proizlazi iz razmišljanja o tome kako sva djeca moraju imati jednake uvjete za ostvarenje svojih odgojno-obrazovnih potreba. Učenici s teškoćama mogu biti uspješni u svom obrazovanju i životu nakon primarnog obrazovanja ako im se pruži primjerena podrška te ako njihova okolina prihvaća različitosti, ravnopravna je i ne diskriminira. Različitosti među djecom moraju predstavljati poticaj za sudjelovanje u redovitom nastavnom procesu, a ne prepreku – to je cilj inkluzivnog obrazovanja.

Ovaj se rad bavi ispitivanjem mišljenja učitelja o inkluzivnom obrazovanju te njihovim kompetencijama u inkluzivnoj praksi. U prvom dijelu rada iznesena su teorijska polazišta inkluzivnog obrazovanja, od zakonske regulative, povijesti integracije i inkluzije do kompetencija učitelja za inkluzivno djelovanje. U empirijskom dijelu rada opisan je postupak provođenja kvantitativnog istraživanja i istaknuti su rezultati provedenog anketnog upitnika. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku 51 učiteljice s područja Grada Zagreba i Zagrebačke županije.

2. Teorijska polazišta rada

2.1. Učenici s teškoćama

Često se termin djece s posebnim potrebama poistovjećuje s terminom djece s teškoćama, no ta dva pojma nisu istoznačna. Kategorija djece s posebnim potrebama je šira kategorija u koju spadaju djeca s teškoćama i darovita djeca (Zrilić, 2013). Djeca s teškoćama i njihova prava i obveze obuhvaćeni su raznim dokumentima i pravilnicima te se u tom kontekstu radi o učenicima s teškoćama. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08), učenici s teškoćama su „učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima“ (Članak 65.). Nadalje, Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15) određene su vrste teškoća učenika s teškoćama na osnovu kojih učenici imaju pravo na primjerene programe školovanja. U kontekstu obrazovanja, djeca odnosno učenici s teškoćama, prema tom pravilniku, su „djeca čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njihovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a prozilaze iz tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija, kao i kombinacije više vrsta gore navedenih oštećenja i poremećaja“ (Članak 2.). Također, definicije djece s teškoćama mogu se pronaći u literaturi mnogih autora. Djeca s teškoćama u razvoju su djeca koja „manifestiraju teškoće u razvoju, a koja vjerojatno neće moći dosegnuti ili održati zadovoljavajuću razinu zdravlja ili razvoja, odnosno čije će zdravlje ili razvoj vjerojatno biti ozbiljno oštećeni ili pogoršani bez dodatne potpore ili posebnih usluga u području zdravstvene njege i zaštite, rehabilitacije, obrazovanja i odgoja, socijalne zaštite te drugih oblika potpore“ (Išpanović Radojković, 2007; prema Bouillet, 2010, 17). Što se tiče posebnih obrazovnih potreba, važno je naglasiti da u okvir inkluzije spadaju sva djeca bez obzira na fizičko, intelektualno, socijalno, emocionalno, jezično ili drugo stanje. Suvremene škole trebale bi nastojati pratiti trend inkluzivnog odgoja i obrazovanja u čijem je fokusu koncept „obrazovanja za sve“, a to „podrazumijeva djecu s poteškoćama i nadarenu djecu, djecu s ulice i djecu koja rade, djecu iz udaljenih krajeva i iz nomadskih populacija, djecu iz jezičnih, etničkih ili religijskih manjina i djecu iz drugih područja ili grupa koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizirani“ (Karamatić Brčić, 2012, 102).

2.2. Kategorizacija teškoća

Učenici s teškoćama se prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/2008) dijele na: 1) učenike s teškoćama u razvoju, 2) učenike s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te 3) učenike s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima (Članak 65.). Različiti autori definiraju termin „dijete s teškoćama u razvoju“ pa tako Stančić (1982) daje definiciju takvog djeteta s odgojno-obrazovnog i rehabilitacijskog aspekta. Kaže da je to ono dijete koje je steklo posebne rehabilitacijske i odgojno-obrazovne potrebe uslijed oštećenja nekog organa i/ili funkcije. Naglašava kako je važno takvom djetetu osigurati posebne uvjete i organizirati postupke kojima bi se ublažile ili uklonile razvojne teškoće. Također, on smatra kako bi tu kategoriju djece trebalo nazivati „djecom s posebnim obrazovnim potrebama“ iz razloga što „specifične odgojne i obrazovne potrebe ne proizlaze isključivo kod djece koja imaju određenu tjelesnu ili intelektualnu teškoću u razvoju“ (Karamatić Brčić i Vican, 2013, 56). Postoje brojne razlike među učenicima s teškoćama; primjerice, učenici se razlikuju prema vrsti i stupnju teškoće, kao i utjecaju teškoće i socijalnog okruženja na različite aspekte socijalnih interakcija. Dakle, učenici s teškoćama su vrlo heterogena skupina (Žic Ralić i Ljubas, 2013; prema Skočić Mihić i sur., 2016).

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015) postoji sedam skupina teškoća, a one su:

1. Oštećenja vida
2. Oštećenja sluha
3. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. Oštećenja organa i organskih sustava
5. Intelektualne teškoće
6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju

Dokumenti poput Smjernica za planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama (2020) i Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (2016) sadrže suvremeniju sintagmu „učenika s teškoćama“. U Smjernicama je navedeno da su učenici s teškoćama u razvoju skupina koja proizlazi iz skupine učenika s teškoćama. Učenici s teškoćama su prema ovom dokumentu oni koji zahtjevaju dodatnu odgojno-obrazovnu podršku za učenje i razvoj kako bi ostvarili najbolje moguće razvojne ishode i socijalnu uključenost. Nadalje, spomenuti Okvir djecu s teškoćama dijeli u tri skupine (sukladno OECD-ovoj klasifikaciji teškoća iz 2005. godine). Te skupine su: učenici s teškoćama u razvoju, učenici sa specifičnim teškoćama u učenju i/ili problemima u ponašanju i/ili emocionalnim problemima i učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i/ili jezičnim čimbenicima (Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, 2016, 11). Prema ovim dokumentima sintagma „učenika s teškoćama“ je sasvim sigurno pozitivnije orijentirana (jer ne pretpostavlja svaka teškoća progresiju veće teškoće) te će se koristiti u nastavku ovoga rada.

2.3. Povijesni pregled pogleda na teškoće

Odnos društvene zajednice prema djeci i osobama s teškoćama i njihov položaj u društvu varirao je sukladno s povijesnim događanjima određenog vremena. Uglavnom je taj odnos bio izrazito netolerantan i vladala je segregacija. Djeca s teškoćama bivala su odbačena sve od najranije dobi zbog različitih razloga i uvjerenja tadašnjeg društva. Ako se pogleda u dalju prošlost, u vrijeme kada se vrijednost čovjeka mjerila i bila iskazana jedino njegovom sposobnošću za lovom i ostalim primarnim sposobnostima potrebnima za preživljavanje, tada se može vidjeti kako su djeca s teškoćama bila teret i kako im se zbog toga što nemaju te sposobnosti uskraćivalo pravo na život (Bosanac, 1968; prema Sunko, 2016).

Stoljećima unazad vladao je negativan stav prema osobama s teškoćama, posebice u antičkom dobu (Zrilić i Brzoja, 2013). Također, u to vrijeme smatralo se da je dijete s teškoćama rođeno zbog bijesa bogova te se time opravdavao negativan stav društva prema teškoćama. U staroj Grčkoj bila su na snazi slična uvjerenja unatoč tome što je u to doba dominirala demokracija i ravnopravnost ljudi. U Sparti je veliku važnost imala disciplina i odgoj djece bio je strog. Djeca bi se od najranije dobi uzimala roditeljima i država bi provodila odgoj temeljen na disciplini, pokornosti, vojnoj vještini i neustrašivosti (Mamić, 2008; prema Sunko, 2016). U takvom društvu nije bilo mjesta za djecu s teškoćama te bi ih odvodili u planinu Tajget vjerujući da ona nisu potrebna društvu i da društvo nema nikakve koristi od njih (Sunko, 2016).

Oko 11. i 12. stoljeća postupno se otvaraju institucije za osobe s teškoćama kao i za bolesne i starije osobe. Ovo razdoblje, pa sve do 18. stoljeća, obilježeno je kršćanskom etikom i prema toj ideologiji netolerantan stav se transformira u tolerantan te se promiče pomoć slabijima i bolesnima (Zrilić i Brzoja, 2013). Takav svjetonazor je poljuljan u doba reformacije. U tom periodu osobe s intelektualnim teškoćama smatrane su demoniziranima te bi ih se zatvaralo u tamnice kako bi priznali svoju povezanost s demonima (Neugebauer, 2002; prema Mc Donagh, 2008; prema Sunko, 2016).

Razdoblja humanizma i renesanse stavljaju čovjeka u središte interesa pa se tako pojedinci počinju zanimati za probleme osoba s teškoćama. Tome svjedoče brojna djela koja su nastala u tim razdobljima u kojima je predmet interesa bila upravo ta tematika. Juan Luis Vives (1492.-1540.) bio je španjolski humanist koji je napisao „raspravu o pomaganju siromaha“ koja

se smatra prvom verzijom organizacije pomoći potrebitima. Mnoge zemlje su po uzoru na njegovu raspravu organizirale svoje državne ustanove socijalne skrbi. Još jedan od značajnijih ljudi koji su imali utjecaj na pozitivnije stavove društva o osobama s teškoćama je britanski filozof i pedagog John Locke (1632.-1704.). Njegova djela su obilovala pedagoškim optimizmom i empirizmom kroz tezu da je svako dijete „tabula rasa“, odnosno „prazna ploča“ kojom naglašava dominaciju odgoja nad naslijeđem. Također, on je prepoznao da uzroci teškoćama u razvoju mogu biti nepismenost, siromaštvo i loši uvjeti za život, a ne samo fizičke teškoće (Pedagogijski leksikon, 1939; prema Buljevac, 2012; prema Sunko, 2016).

Oko 17. i 18. stoljeća javlja se ideja obrazovanja djece s teškoćama. U ovom su periodu značajni filozofski pravci racionalizam i senzualizam čiji predstavnici su promišljali i pisali o problemima osoba s teškoćama. Predstavnik racionalizma je René Descartes (1569.-1650.), a senzualizma Étienne Bonnot de Condillac (1715.-1780.). Racionalisti smatraju da je razum taj koji je primaran za učenje, odnosno za upoznavanje vanjskog svijeta. Oni tvrde da osoba koja je zdravog uma, bez obzira na svoja osjetila, može učiti. S druge strane senzualisti zastupaju osjetila (osjetilna iskustva) kao primarne čimbenike u učenju te zagovaraju mišljenje da osoba koja ima zdrava osjetila može usvajati znanje bez obzira na njeno stanje uma (Zrilić i Brzoja, 2013).

U Hrvatskoj je prva škola za slijepe osobe otvorena 1895. godine u Zagrebu (Vinko Bek), kao i za gluhe osobe 1885. godine (Adalbert Lampe). Što se tiče obrazovanja djece s intelektualnim teškoćama u Hrvatskoj, ono je započelo u Zagrebu 1930. godine u obliku posebnog razrednog odjeljenja za tu djecu, a u periodu između druge polovice 19. stoljeća do Drugog svjetskog rata formirao se sustav specijalnog školstva pa su tako nastala dva sustava: redoviti i specijalni obrazovni sustav. Pokazalo se kako ta podjela zapravo ima segregacijski ishod jer su djeca s teškoćama bivala socijalno izdvojena i diskriminirana (Zrilić i Brzoja, 2013).

Stanje se značajnije počelo mijenjati u razvijenim državama svijeta 50-ih godina 20. stoljeća. Tada se postepeno javljaju koncepti solidarnosti, izjednačavanja mogućnosti, integracije i inkluzije. Prema Organizaciji za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD-u) postoje četiri modela odnosa prema djeci s teškoćama (Zrilić i Brzoja, 2013). Prvi od modela je *medicinski model* koji je prevladavao 70-ih godina 20. stoljeća. Tada se dijete s teškoćama tretiralo kao problem, a u središtu pozornosti bio je djetetov nedostatak, a ne dijete. Svi napori stručnjaka ulagali su se u

„ozdravljenje“ osobe; cilj takve rehabilitacije bio je promjena osobe kako bi se kod osobe otklonila njena teškoća i kako bi se osoba mogla uklopiti u društvo. Drugi model je *model deficita* koji se pojavio između 70-ih i 80-ih godina. On označava prijelaz od medicinskog prema socijalnom modelu. Unutar modela deficita javlja se integracija koja je bila usmjerena na uključivanje djece s nekim manjim teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja, no ne na način istinskog uključivanja. Suvremeni pristup javlja se 90-ih godina i uključuje *socijalni model* koji polazi od pretpostavke da oštećenje kod osobe ne umanjuje vrijednost osobe kao ljudskog bića te da nije teškoća ta koja ih isključuje iz društva već predrasude i neznanje. Socijalni model vidi rješenje u restrukturiranju sustava i na prvo mjesto stavlja prava pojedinca. Unutar ovog modela javlja se koncept inkluzije kojim se naglašava da je različitost (u sposobnostima i potrebama) ne samo prirodna već i poželjna pa se u skladu s tim „na osobe s teškoćama ne gleda kroz njihova ograničenja i teškoće, nego kroz njihove sposobnosti, interese, potrebe i prava“ (Zrilić i Brzoja, 2013, 145). Dolaskom socijalnog modela dogodile su se brojne promjene u zakonskim propisima. Oni omogućuju uključivanje većeg broja učenika s teškoćama u odgojno – obrazovni sustav i određuju razne oblike podrške koje obrazovni sustav treba osigurati. Fokus je na samom učeniku i na njegovim potrebama te na prilagodbi odgojno – obrazovnog okruženja, a ne na teškoćama kao što je to bilo u medicinskom modelu ili u modelu deficita (Skočić Mihić, 2011; prema Skočić Mihić i sur., 2016).

Pojavom koncepta demokratizacije obrazovanja na osnovi Deklaracije o pravima čovjeka 1948. godine počinje se u velikoj mjeri provoditi integracija djece s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav. Takav prijedlog našao je svoje mjesto i u brojnim dokumentima UN-a i UNESCO-a (Deklaracija o pravima osoba s mentalnom teškoćom, 1971., Deklaracija o pravima osoba s posebnim potrebama, 1975., Konvencija o pravima djeteta, 1989.). Stanje se u hrvatskom obrazovnom sustavu mijenjalo između 1918. i 1974. godine, no to su bile manje promjene koje su imale veze sa produljenjem obaveznog školovanja (OECD, 2007). Značajna promjena dogodila se 1974. godine reformom koja je „posebno obrazovanje“ uvrstila u cjelokupni školski sustav (OECD, 2007). Pravo na obrazovanje djece s teškoćama u redovitim školama u Hrvatskoj ozakonjeno je 1980. godine, iako još do danas nije doseglo odgovarajuću razinu. Mnogi su razlozi tome, kao npr. veliki broj učenika u razrednim odjelima, nedovoljan broj stručnih suradnika, (ne) kompetentnost učitelja i drugo (Zrilić i Brzoja, 2013).

2.4. Zakonska regulativa

Mnogi dokumenti, zakoni, deklaracije i konvencije pridonijeli su poboljšanju statusa djece i osoba s teškoćama. Jedan od važnih dokumenata nedvojbeno je *Deklaracija o ljudskim pravima* iz 1948. godine koja je bila početna točka ostalim dokumentima koji su kasnije nastali. Ovom deklaracijom se osiguralo pravo na besplatno osnovno obrazovanje za svu djecu. Nadalje, 1989. godine *Konvencijom UN-a o pravima djeteta* osigurano je temeljno pravo na obrazovanje sve djece unatoč različitostima. Prošao je dugi niz godina u kojima je obrazovna inkuzija bila zapostavljena, odnosno nije bila u središtu razmatranja sve do 1990. godine kada se održala „*Svjetska konferencija o obrazovanju za sve*“ u Jotimenu. Na toj konferenciji naglašena je potreba obrazovanja za sve s ciljem ostvarenja temeljnog ljudskog prava, a to je pravo na obrazovanje. Tri godine kasnije, odnosno 1993. godine, UN je donio dokument u okviru svojih standardnih pravila koji je istaknuo jednakosti obrazovnih mogućnosti za osobe s teškoćama u razvoju s naglaskom na njihovo uključenje u redoviti sustav školovanja. Značajni utjecaj na obrazovnu inkluziju također je imala i „*Izjava iz Salamanke i Okvir za akciju*“ iz 1994. godine. Glavna tema diskusije bio je odnos jednakosti i društvene pravde te obrazovanje djece s posebnim potrebama. Na raspravi je zaključeno da je termin inkuzija znatno bolji od termina integracije zato što se odnosi na cjelovito prilagođavanje obrazovnog sustava djetetu bez obzira na različitosti i njihovu vrstu. Još neki od važnijih dokumenata su Okvir za akciju donesen 2000. godine u kojem je naglasak na besplatnom i obaveznom obrazovanju djece i mladih koji su socijalno obespravljani i marginalizirani te UN-ova Konvencija o pravima za osobe s invaliditetom koja je prihvaćena 2008. godine. Njena glavna funkcija je poticanje društvene inkluzije kao temelj društvene jednakosti (Guideliness for Inclusion, 2005; prema Karamatić Brčić i Vican, 2013).

Što se tiče Republike Hrvatske u kontekstu zakona vezanih za djecu s teškoćama, kao što je već ranije navedeno 1980. godine počeo je proces integracije te djece u sustav redovnog školovanja. Njihovo obrazovanje bio je sastavni dio Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, Zakona o osnovnom školstvu te Zakona o srednjem školstvu (danas Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi). Hrvatsko zakonodavstvo je na holistički način odredilo integraciju te je težilo prema osiguravanju obrazovanja za svu djecu (OECD, 2007). Na osnovu svih svjetskih dokumenata, deklaracija i konvencija, Hrvatski sabor donio je

„Nacionalnu strategiju jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2002. do 2006. godine“, a još i cijeli niz dokumenata koji imaju veze s pravima osoba s invaliditetom od kojih su neki „Hrvatski nacionalni obrazovni standard“, „Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja“, „Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjima školama“, „Nacionalni okvirni kurikulum“ i sl. Svi ovi dokumenti pokazuju kako u Republici Hrvatskoj postoji zakonska osnova za ostvarenje obrazovanja za sve (Ivančić i Stančić, 2013).

Trenutno je aktualna „Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine“ u kojoj piše kako je obrazovanje iznimno važan aspekt svakog pojedinca te da je ono u Republici Hrvatskoj svakome dostupno i to pod jednakim uvjetima. Inkluzivno obrazovanje se spominje u odjeljku „Odgoj i obrazovanje“ u kojem je navedeno da ministarstvo znanosti i obrazovanja kao nadležno ministarstvo kontinuirano unaprijeđuje provedbu takvog tipa obrazovanja na svim razinama. U strategiji se također navode preporuke UN Odbora za prava osoba s invaliditetom u kojima piše da država treba osigurati da sve osobe s teškoćom imaju pristup svim razinama obrazovanja (osnovnoškolskom, srednjoškolskom, tercijarnom) te se za njih treba osigurati kvalitetna prilagodba. Neki od ciljeva strategije su: osigurani uvjeti inkluzivnog obrazovanja, ustrojeni centri potpore i stručni timovi te uključenost većeg broja djece u redoviti sustav školovanja (Nacionalna strategija, 2017). U Hrvatskoj je posebna skrb za osobe s teškoćama zagantirana i Ustavom (članak 65.) u kojem je istaknuto obavezno i besplatno osnovno obrazovanje pod jednakim uvjetima čime je i uključeno pravo na uključivanje djece s teškoćama u redoviti odgojno – obrazovni sustav (Ivančić i Stančić, 2013).

Jedan od važnijih dokumenata koji se tiče djece s teškoćama jest Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju (NN, 24/15). U njemu se navode programi za djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Prvi od njih je redoviti program uz individualizirane postupke koji je namijenjen učenicima koji mogu savladati redoviti nastavni plan i program bez ograničavanja sadržaja, ali zbog određene teškoće (specifičnosti u funkcioniranju) trebaju prilagodbu u vidu individualiziranih postupaka u radu. Individualizirani postupci odnose se na različite oblike potpore s obzirom na samostalnost učenika, vrijeme rada, metode, provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika, praćenje i vrednovanje i sl. Idući program je redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane

postupke, a on se namijenjuje učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu savladati nastavni plan i program bez ograničenja sadržaja pa im je zbog specifičnosti u funkcioniranju potreban individualizirani pristup uz prilagodbu sadržaja. Prilagodba sadržaja odnosi se na individualiziranu prilagodbu nastavnih sadržaja redovitog programa u skladu sa sposobnostima i sklonostima učenika, a radi se o smanjenju opsega nastavnog sadržaja. Taj se opseg može umanjiti do najniže razine usvojenosti obrazovnih postignuća propisanih nastavnim planom i programom za određeni razred, a on je iznad razine posebnog programa. Treći program je posebni program uz individualizirane postupke koji obuhvaća posebno koncipirani sadržaj nastavnih planova i programa koji je osmišljen prema mogućnostima i sposobnostima učenika. On se namijenjuje učenicima koji ne mogu savladati redoviti program uz individualizirane postupke ili redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke. Taj program može biti iz svih ili iz pojedinih predmeta; ako učenik pohađa taj program iz pojedinih predmeta onda se to odvija u posebnim razrednim odjelima, a ostale predmete savladava u svom matičnom razredu po jednom od dva prethodno navedena redovita programa u kojem ima više od 70% nastavne satnice. Ako učenik pohađa ovaj program iz svih predmeta onda se nastava provodi u posebnim razrednim odjelima škole, a provodi ga edukacijski rehabilitator i učitelj/nastavnik. Posljednji program je posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke. On se provodi u odgojno-obrazovnoj skupini te predstavlja obvezno osnovno obrazovanje. Cilj ovog programa je osposobiti učenika za najjednostavnije aktivnosti u svakodnevnom životu i radu, a provodi se od 6. do 21. godine života (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju, 2015).

Prema Pravilniku o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi određen je broj učenika u redovitom razrednom odjelu (NN 124/09). U članku 3. piše da u redovitom razrednom odjelu treba biti između 14 i 28 učenika. Također, navodi se da u redoviti razredni odjel može biti uključeno najviše 3 učenika s teškoćama, s time da bi razred u tom slučaju trebao imati najviše 20 učenika. Dozvoljeni broj učenika u razrednom odjelu smanjuje se za 3 učenika uključanjem jednog učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Ako učenik ima osobnog pomoćnika ili pomoćnika u nastavi, onda se broj učenika u razredu ne smanjuje. Članak 4. odnosi se na razredni odjel s posebnim programom u kojem stoji da u takvom razrednom odjelu može biti najviše 7 učenika s

oštećenjem vida, sluha, glasovno-govorno-jezičnim teškoćama, motoričkim poremećajima ili organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju te učenika s poremećajima u ponašanju koji su smješteni u odgojne domove, 9 učenika sniženih intelektualnih sposobnosti te 3 do 5 učenika s autizmom i značajno sniženim intelektualnim sposobnostima (Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi, 2009).

2.5. Od integracije do inkluzije

Donošenjem novih deklaracija, konvencija i zakona došlo je do promjene ne samo u terminologiji već i do promjena u pristupu djeci s teškoćama. Termini integracije i inkluzije nisu istoznačni. Obrazovna „integracija je 60-ih i 70-ih godina prošloga stoljeća postala zakonska regulativa u zapadnim zemljama Europe i Svijeta“ (Karamatić Brčić, 2011, 41). Glavni je cilj bio uključiti dijete s teškoćama u razvoju u sustav redovitog školovanja. Kada se raspravljalo o integraciji 1960-ih i 1970-ih godina riječ je bila o pokušaju sistemskih reformi. Reforme su se sastojale od tri jezgre te je integracija prema tome zahtjevala: pravo na obrazovanje za svu djecu s teškoćama (iako se za svu djecu u to vrijeme govorilo da imaju pravo na obrazovanje, to nije bilo tako u nekim slučajevima za djecu s teškoćama; bili su uključeni u institucije medicinskog ili socijalnog karaktera), pravo na obrazovanje u lokalnim školama za djecu s teškoćama te potpuna reorganizacija sustava specijalnog obrazovanja (ovdje se misli na sve aspekte; od identifikacije prema financijskim problemima koje prati proces integracije) (Vislie, 2003). Integracija se oslonila na to da će reforme na razini sustava biti zadužene za učenje i poučavanje. Iz toga su se ostvarile dvije strategije integracije – jedna usmjerena na specijalno obrazovanje, a druga se odnosi na preoblikovanje redovitog obrazovanja u raznolik i sveobuhvatniji opći obrazovni sustav (Vislie, 1995, 47; prema Vislie, 2003).

Socijalna integracija i normalizacija su procesi koji su se pojavili 70-ih i 80-ih godina. „Koncept normalizacije isticao je potrebu ograničavanja specijalnih intervencija u životu pojedinca na onaj minimum što ga zahtijeva njegovo oštećenje“ (Berg, 1986; prema Teodorović, 1997; prema Teodorović i Bratković, 2001, 281). Prema tom konceptu osobi u određenoj sredini treba pružiti najveću moguću podršku, a u isto vrijeme minimalno ograničavati njenu slobodu. Dakle, ti koncepti su samo djelomično ispunjavali prava djece s teškoćama, a ona su samo prividno bila uključena u sustav redovitog školovanja.

Integracijski proces odnosi se na uključivanje djece s manjim teškoćama koja mogu pratiti proces redovnog odgojno-obrazovnog sustava, uz male prilagodbe u učenju i poučavanju. Takav pristup proizlazi iz medicinskog modela u kojem je naglasak na djetetovoj teškoći i kroz njega se pokušavalo dijete uklopiti u „normalan“ svijet bez teškoća (Griffin, 2008; prema Martan, 2018). S obzirom da je svako dijete individua bez obzira na vrstu teškoće, integracija se

pokazala kao samo jedan od mnogih preduvjeta koji se moraju zadovoljiti kako bi se dijete uspješno razvijalo, a i školovalo (Martan, 2018). Također, važno je naglasiti da je uspješnost procesa integracije ovisila uglavnom o djetetu i njegovoj sposobnosti prilagodbe i uključivanja u redoviti sustav odgoja i obrazovanja ne uzimajući u preveliki obzir važnost kadrovskih, materijalnih i tehničkih uvjeta (Karamatić Brčić, 2011). Proces integracije suočio se sa mnogo objektivnih i subjektivnih problema; primjerice s otporom učitelja, nedovoljnom edukacijom učitelja za rad s djecom s teškoćama te nedovoljnom stručnom potporom djeci i roditeljima. Pozitivni pomaci dogodili su se u zakonskim dokumentima i u zapošljavanju stručnog kadra (edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka) u redovite škole (Žic Ralić, 2012; prema Kranjčec Mlinarić i sur., 2016).

Postupno su se mijenjali odnosi u društvu, znanost je napredovala, a doneseni su i novi zakoni vezani za djecu s teškoćama. Može se reći da je integracija samu sebe ukinula, i pojmovno i objektivno, zato što je postala redovan i normalan proces koji više nije imalo potrebe toliko naglašavati, odnosno postala je prirodna za svu djecu – za onu s teškoćama i za onu bez teškoća (Stančić i sur., 1982, 4 i 5; prema OECD, 2007). Događaj na kojem se zapravo dogodila promjena u terminologiji nakon 25 godina integracijske obrazovne politike je konferencija održana u Salamanki 1994. godine na kojem je donesena (u okviru pregleda zakonske regulative već spomenuta) „Izjava iz Salamanke i Okvir za akciju“. Rasprava na toj konferenciji je rezultirala zaključkom da je termin inkluzija prihvatljiviji od termina integracije zato što „integracija vodi k parcijalnom djelovanju obrazovnih politika, a inkluzija pretpostavlja cjelovito prilagođavanje obrazovnih sustava škola i drugih odgojno-obrazovnih ustanova djetetu i učeniku bez obzira na vrstu različitosti“ (Karamatić Brčić i Vican, 2013, 50). Izjava je usvojena od strane svih zemalja i međunarodnih organizacija koje su prisustvovala na toj konferenciji sa sljedećim zaključcima: „svako dijete ima temeljno pravo na obrazovanje; svako dijete ima jedinstvene karakteristike, interese, sposobnosti i potrebe za učenjem; odgojno-obrazovni programi u okviru obrazovnih politika zemalja trebaju biti planirani tako da uvažavaju različitosti svake osobe; djeca s posebnim obrazovnim potrebama trebaju imati pristup redovitim školama; redovite škole s inkluzivnom orijentacijom najefikasniji su način u suzbijanju vidova diskriminacije izgradnjom inkluzivnih zajednica i omogućavanja pristupa obrazovanju svakom djetetu“ (Karamatić Brčić i Vican, 2013, 50).

Integracija i inkluzija se čak i etimološki razlikuju; integracija označava „pridodavanje“ učenika odgojno-obrazovnom sustavu, dok inkluzija implicira apriornu uključenost, odnosno obuhvaćenost u obrazovni sistem (Cerić, 2004; prema Karamatić Brčić i Viljac, 2018). Integracija naglašava potrebe djeteta s teškoćama, a inkluzija ističe njegova prava. Nadalje, u procesu integracije je naglasak upravo na procesu i odnos prema svim učenicima je jednak, a u inkluziji svako dijete dobiva podršku koja mu treba kako bi u najvećoj mjeri razvilo svoje potencijale na svim poljima, a posebna pozornost usmjerena je na uspješan rezultat (Zrilić, 2011; prema Karamatić Brčić i Viljac, 2018). Može se reći da integracija potiče uključivanje na način da se osiguraju subjektivne i objektivne pretpostavke kako bi se učenici s teškoćama mogli prilagoditi obrazovnom sustavu, a inkluzija osigurava otvorenost obrazovnog sustava za sve učenike, bez obzira na vrstu teškoće, kulturu, materinji jezik ili bilo koju drugu različitost. Inkluzija ima cilj razviti kapacitete škole kako bi se škola mogla prilagoditi svim učenicima, a naglasak je na učiteljima i njihovim kompetencijama (Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009, 2010; prema Žic Ralić i Cvitković, 2011; prema Kranjčec Mlinarić i sur., 2016).

2.5.1. Modeli i vrste integracije

Integracija je, svojevremeno, bila najviši stupanj uključenosti djece s teškoćama u razvoju u redovite škole kao i u društvo općenito. Postala je važna tema u školsko-političkom i socijalno-političkom smislu, a cilj joj je bio stvoriti najmanje restriktivno okruženje za razvoj djeteta i otvoriti različite odgojno-obrazovne mogućnosti. Razni autori bavili su se definiranjem integracije, a i analizom tema unutar integracije pa je tako Kobi (1983) diferencirao više načina integracije. Prema njemu postoji šest vrsta integracije, a to su:

- fizičko-ekološka integracija: prostorno organizacijska, dodatno povezivanje posebnih i regularnih ustanova;
- terminološko-pojmovna integracija: zamjena defektološki orijentiranih termina neutralnim oznakama;
- administrativno-birokratska integracija: prevladavanje organizacijske autonomije specijalnog školstva u korist administrativnog povezivanja;
- socijalno-komunikativna integracija: poboljšavanje socijalnih kontakata;

- kurikularno-funkcionalna integracija: uklapanje u regularni kurikulum nastave, istih nastavnih sadržaja;
- životno-psihološka i učevno-psihološka integracija: uklapanje u isti oblik učenja i poučavanja za djecu s teškoćama i bez teškoća (Biondić, 1993, 138).

Također, isti autor Kobi (1983) integraciju razlikuje u institucionalnom smislu i prema stupnjevima:

- uvjetno uključivanje: utvrđuju se određeni uvjeti za integrirajući sustav, koji se razumijevaju kao pretpostavke da se postigne zajedničko (npr. integrativna stajališta i kompetencije);
- selektivno uključivanje: samo se određena djeca izdvajaju u koedukativne skupine za učenje i igru;
- totalno uključivanje: zastupa se zahtjev da sva djeca s teškoćama budu prihvaćena u matičnu školu (osnovna je pretpostavka osigurati određene uvjete zajedničkog odgoja);
- kooperativno uključivanje: osobito u općim (integrativnim) odgojnim ustanovama, a djeluju zajednički na nekim parcijalnim poljima, uglavnom dopunski;
- otvoreno uključivanje: spontani socijalni kontakti izvan određenih ustanova (Biondić, 1993, 140).

Nadalje, Söder (1976) integraciju dijeli na fizičku, funkcionalnu i socijalnu integraciju. Fizička integracija obuhvaća smještaj djeteta s teškoćama u redovnu organizaciju bez nužne komunikacije i zajedničkih aktivnosti. Funkcionalna integracija tiče se zajedničkih aktivnosti unutar organizacije i što manju odvojenost skupina. Socijalna integracija sjedinjuje prva dva oblika uz kontakte, komunikaciju i interakciju djece s teškoćama i djece bez teškoća (Biondić, 1993).

Odgojno-obrazovna integracija dio je socijalne integracije i kao takva temelji se na suvremenim načelima socijalne integracije. Važno je naglasiti da integracija vodi prema osiguravanju jednakih obrazovnih šansi i poticajnih odgojno-obrazovnih okruženja za svu djecu, neovisno o postojanju teškoće (Bouillet, 2010). S gledišta organizacije bitno je ostvariti diferencirani sustav ustanova i oblika za odgojni napredak koji pretpostavlja zajednički sustav za

svu djecu u kojem se poštuje princip individualiziranosti u skladu s potrebama, mogućnostima i interesima svakog djeteta (Biondić, 1993).

Postoji više modela odgojne integracije koje su donijele različite države. Kako bi se modeli mogli provoditi zaslužna je zakonska osnova iz SAD-a (1975) koja je odredila pet glavnih mjera: sva djeca s teškoćama u razvoju moraju biti obuhvaćena odgojem, mora se provoditi nediskriminirajuća evaluacija kao i provedba prilagođenih nastavnih programa, odgoj se treba odvijati u najmanje moguće restriktivnom okruženju i trebali bi postojati postupci usmjereni k napretku (Biondić, 1993). Od brojnih modela najbitnije je izdvojiti 3 modela, a to su: skandinavski model, „kaskada“ model i model „invertirane piramide“.

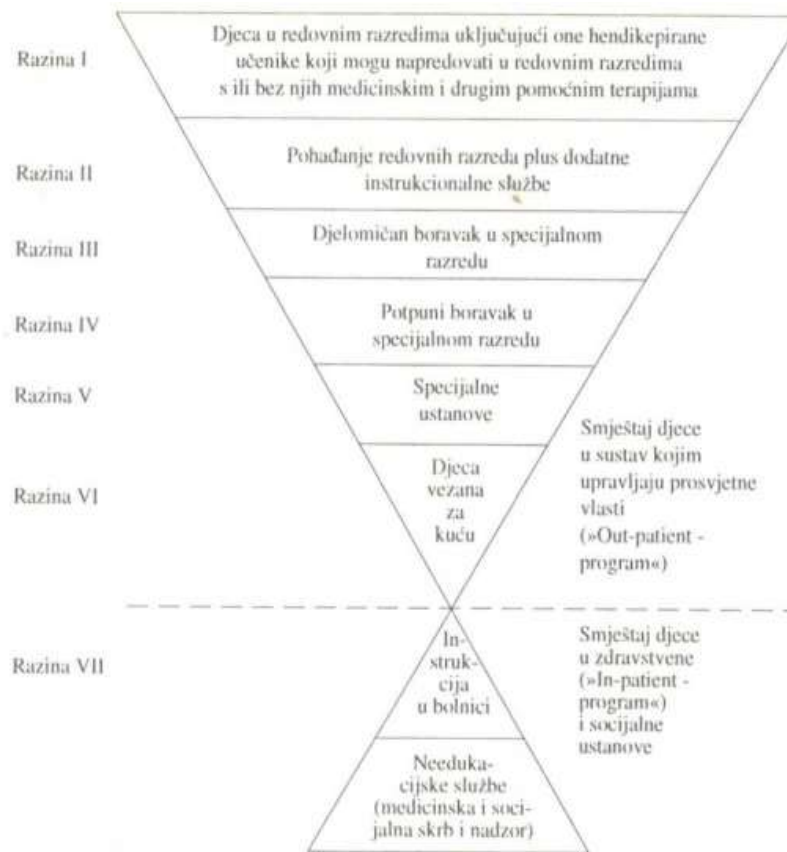
Skandinavski model je model osnovan na filozofiji normalizacije (Biondić, 1993). Nastao je u Danskoj te je 1969. godine došlo do parlamentarne odluke da sva djeca pohađaju zajedno nastavu, ona s teškoćama i ona bez teškoća. Školski sustav se u potpunosti prilagodio uvjerenjima da djeca s teškoćama ne smiju biti odbačena od ostale djece. Nadalje, 1978. godine službeno je stupio na snagu stupnjeviti sustav s prvenstvom integracije:

- specijalna nastava u redovnom razredu s povremenom suradnjom s dodatnim učiteljem,
- specijalna nastava u određenom predmetu, izvan matičnog razreda (dopunska nastava),
- specijalna nastava u redovnoj školi u zasebnom prostoru (privremena nastava) uz istaknute posebne odgojne mjere,
- specijalna nastava u posebnim razredima, koji je dio redovne ili posebne škole,
- pojedinačna (individualna) nastava (Biondić, 1993, 141).

Idući model je „*kaskada*“ model čija je autorica Deno (1970). Neke od karakteristika ovog modela su maksimalna prilagodba djetetu s teškoćama te je osigurana protočnost sustava, dijagnoza i intenzivno praćenje. Model se sastoji od sedam razina, a broj djece se smanjuje prema višim razinama. Razine „kaskada“ modela su sljedeće:

1. razina: odnosi se na nastavu koja se provodi u redovitom programu (uključujući i djecu s teškoćama koja mogu napredovati u redovitim razredima, s ili bez pomagala)
2. razina: nastava u redovitom programu uz dodatne instrukcije izvan škole

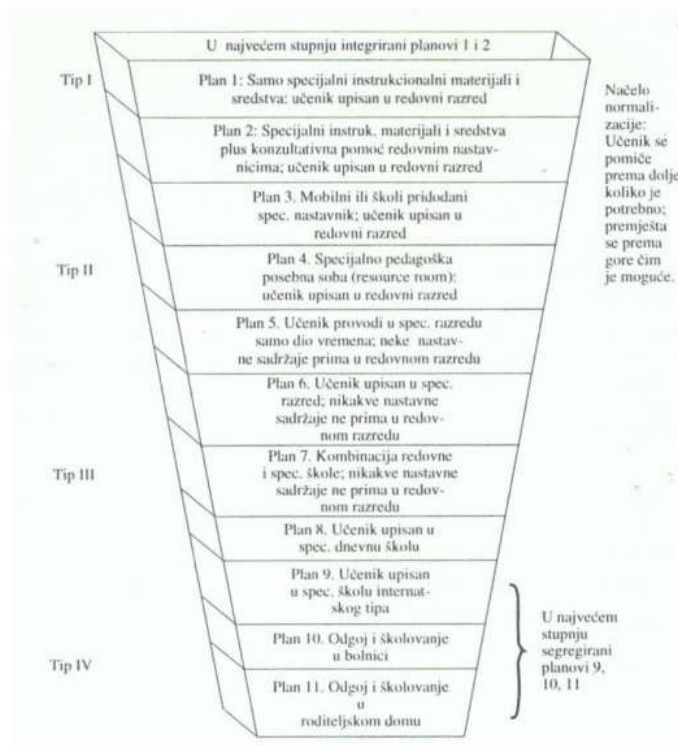
3. razina: dio nastave se odvija u specijalnom razredu
4. razina: cjelokupna nastava se odvija u specijalnom razredu, ali unutar redovite škole
5. razina: nastava se organizira u potpunosti u specijalnim školama
6. razina: odgoj i obrazovanje se organizira kod kuće, za dijete s teškoćama, u obliku individualne nastave
7. razina: odgoj i obrazovanje se odvijaju u bolnici; uključene medicinska skrb, socijalna skrb i nadzor (Biondić, 1993, 142).



Slika 1. Shematski prikaz „kaskada“ modela (Deno, 1970; prema Biondić, 1993, 142)

Iz „kaskada“ modela postupno se razvio model „invertirane piramide“ (Dunn, 1973). Model je sastavljen po tipovima djece i sadrži 11 planova. Značajka ovog modela je načelo normalizacije; odnosno učenik se pomiče prema dolje koliko je potrebno, a premješta gore čim je to moguće. U modelu „invertirane piramide“ Dunn je osmislio 11 planova:

1. plan: nastava se odvija u redovitom programu uz prilagođena nastavna sredstva i pomagala
2. plan: nastava se odvija u redovitom programu uz prilagođena nastavna sredstva i pomagala i pomoć redovitim učiteljima
3. plan: nastava se odvija u redovitom programu uz pomoć mobilnog ili školi pridodanog specijalnog učitelja
4. plan: nastava se odvija u redovitom programu, ali se dio nastave odvija u specijalnoj pedagoškoj sobi
5. plan: dio nastave se odvija u specijalnom razredu
6. plan: nastava se u potpunosti odvija u specijalnom razredu unutar redovite škole
7. plan: nastava se odvija dijelom u redovitoj školi, a dijelom u specijalnoj školi
8. plan: nastava se odvija u dnevnoj specijalnoj školi
9. plan: nastava se odvija u specijalnoj školi, odnosno internatu
10. plan: odgoj i obrazovanje se odvija u bolnici
11. plan: odgoj i obrazovanje se odvija u roditeljskom domu (Biondić, 1993, 143).



Slika 2. Shematski prikaz modela „invertirane piramide“ (Dunn, 1973; prema Biondić, 1993, 143)

Ovaj model je donio velike i brojne promjene u tadašnjem američkom obrazovnom sustavu. Školska uprava morala je prilagoditi svoj rad novim zahtjevima, primjerice smještajne mogućnosti bilo je potrebno orijentirati prema integraciji. Naravno, kao i svaki model do tada i ovaj model su zahvatile poteškoće u provedbi. Kao najveći problem pokazala se nespремnost i nekompetentnost učitelja za rad u takvom okruženju. Nadalje, javljali su se problemi pravne i financijske prirode. Zakonski nije bilo jasno određeno tko daje novac za dodatne troškove i sl. (Biondić, 1993).

U Hrvatskoj su se 70-ih godina prošlog stoljeća kao i u ostatku Europe ulagali veliki napor i kako bi se ostvarila obrazovna integracija djece s teškoćama u redovite škole. Integracija kao takva našla je uporište i u reformskim promjenama i u obrazovnoj legislativi. Promjena programa u redovitim školama zahtjevala je promjenu iz unificiranih programa u individualizirane pristupe svakom učeniku, posebne odgojno-obrazovne programe, razna pomagala i primjerena nastavna sredstva te psihološki pristup djeci s teškoćama. Međutim, kako su prolazile godine, došlo je do novih pedagoških zahtjeva koji su uzrokovani promjenama u društvu, kulturi, politici i gospodarstvu te novim znanstvenim saznanjima. Na obrazovni sustav je izuzetno utjecala promjena obrazovne paradigme, iz sadržajne usmjerenosti na kompetencijsku. Brojne konvencije i zakoni koji su uslijedili bili su temelj promjene iz obrazovne integracije na višu razinu obrazovne inkluzije (Karamatić Brčić i Vican, 2013).

2.5.2. Inkluzija kao rješenje

“Stvoreni smo jednaki, a različiti. Bez obzira na spol, izgled, sposobnosti, zdravlje ili smisao, stvoreni smo u jedno društvo. Važno je prihvatiti činjenicu da normalno društvo karakterizira raznolikost i mnogostrukost – ne ujednačenost i istovjetnost. Međutim, realnost je pokazala da su djeca i odrasle osobe čije se potrebe razlikuju od većine, provele velik dio života segregirane zbog mnoštva neopravdanih razloga“ (Skjorten, 2000; prema Borić i Tomić, 2012, 77).

Inkluzija kao novi koncept proširuje i produbljuje model obrazovne integracije u teorijskim promišljanjima i praktičnim rješenjima (Karamatić Brčić i Viljac, 2018). Inkluzija (lat. Inclusio) znači „uključivanje, sadržavanje, obuhvaćanje, podrazumijevanje; u stručnoj literaturi se objašnjava kao: biti uključen, pripadati, sudjelovati, biti s drugima, uvijek i samo zajedno sa svima u svojoj najbližoj lokalnoj sredini“ (Teodorović, 1995; prema Borić i Tomić, 2012, 77). U

pedagoškom kontekstu inkluzija daje jednake šanse za obrazovanje svakom djetetu i svakoj odrasloj osobi bez obzira na različitosti i pod jednakim uvjetima za sve. Odnosi se s jedne strane na djecu koja imaju ograničene psihofizičke sposobnosti, a s druge strane na djecu koja su zbog socijalnih, kulturnih, etničkih, odgojno-obrazovnih i drugih razlika na margini društva. Ona postavlja nove izazove redovitim, ali i specijaliziranim školama, a time se znatno mijenja status osoba s teškoćama u razvoju na bolje. Obrazovnu inkluziju karakterizira osjećaj pripadnosti, a pri tome se misli na aktivno uključenje sve djece u aktivnosti odgoja i obrazovanja u školi. Osim spomenutih aktivnosti unutar škole, djecu se priprema na stjecanje potrebnih kompetencija za budući život i rad. Na taj način inkluzija predstavlja proces, a ne stanje (Karamatić Brčić i Vican, 2013).

Shvaćanje inkluzivnog obrazovanja polazi od razmišljanja da je inkluzija integracija djece s teškoćama u redovite škole i prelazi u tumačenje da je to zapravo vodeće načelo za ostvarivanje koncepta „obrazovanja za sve“, odnosno obrazovnih sustava koji koriste različitosti kako bi izgradili pravednija društva u kojima vlada demokracija (Acedo, 2008; prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Glavni nositelj „Obrazovanja za sve“ (Education for All, 2000) je UNESCO i ono se usmjerava na učenika i podrazumijeva inkluzivno obrazovanje. Njime se izjednačavaju prava svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa bez obzira na već spomenute različitosti, a njeguju se uvjeti u kojima djeca zajedno uče i napreduju (Ivančić i Stančić, 2013). Različitosti među djecom su plodno tlo za razvoj međusobnog razumijevanja i zajedništva, a isto tako i za promoviranje inkluzivnih vrijednosti koje uključuju interkulturalne kompetencije, demokratske vrijednosti i borbu protiv diskriminacije (Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training „ET 2020“, 2019; prema Skočić Mihić i sur., 2016).

Obrazovna inkluzija može se promatrati u širem i užem smislu. Kada se govori o inkluziji u širem smislu, ona se odnosi na „uključivanje djece i odraslih koji su zbog socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih, etničkih i drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljani i ranjivi. U užem je smislu obrazovna inkluzija zahtjev kojim se naglašava da se svako dijete obrazuje u skladu s individualnim mogućnostima u školi kao odgojno-obrazovnoj instituciji“ (Karamatić Brčić, 2013, 68).

Brojni autori koji se bave fenomenom inkluzije dali su različite definicije inkluzivnog obrazovanja. S obzirom da je to fenomen kojem se pristupalo iz više perspektiva, važno je prikazati raznovrsne, a opet veoma slične definicije autora. Jedni od značajnih autora u tom području su Booth i Ainscow (2002) te oni pod inkluzijom podrazumijevaju sljedeće:

- uvažavanje svih učenika te nastavnog i školskog osoblja na jednaki način,
- sudjelovanje svih učenika, odnosno smanjivanje njihovog isključivanja iz školske kulture, kurikuluma i lokalne zajednice,
- restrukturiranje kulture, politike i prakse u školama tako da odgovaraju različitostima učenika,
- učenje i sudjelovanje svih učenika koji se mogu naći pod pritiskom isključivanja, a ne samo onih koji su kategorizirani kao učenici s teškoćama u razvoju,
- savladavanje prepreka u učenju i sudjelovanju svih učenika,
- različitosti kod učenika predstavljaju potporu u učenju i sudjelovanju, a ne nužno problem koji se treba savladati,
- omogućavanje školovanja svim učenicima što bliže mjestu stanovanja,
- unaprjeđivanje škole se ne odnosi samo na učenika nego i na sve zaposlenike ustanove,
- postavljanje škole kao odgojno-obrazovne ustanove koja potiče razvoj inkluzivnih vrijednosti,
- razvijanje suradnje sa ostalim institucijama koje su u komunikaciji sa školom,
- spoznaja da je obrazovna inkluzija samo jedan aspekt inkluzije u društvu (Ainscow i Booth, 2002, 3; prema Karamatić Brčić, 2011, 42).

Slično autorima Booth i Ainscow, autor Stubbs (1998; prema Karamatić Brčić i Vican, 2013) objašnjava obrazovnu inkluziju kao „strategiju kojoj je cilj unaprjeđenje inkluzivnog društva u kojem se omogućuje svoj djeci i odraslima, bez obzira na spol, dob, sposobnost, etničku pripadnost ili neku drugu teškoću, sudjelovanje u obrazovanju i drugim društvenim događanjima.“ (Karamatić Brčić i Vican, 2013, 58). Kiš-Glavaš (2001; prema OECD, 2007) kaže kako inkluzija implicira pružanje jednakih prilika svima, a i najveću moguću fleksibilnost u zadovoljavanju potreba (obrazovnih i društvenih) sve školske djece (OECD, 2007). Obrazovna inkluzija prema Keefe-Martin (2001; prema Karamatić Brčić, 2012) predstavlja „okvir

obrazovne politike pojedine zemlje, pri čemu je osnovni cilj implementirati inkluziju u praksi odgoja i obrazovanja.“ (Karamatić Brčić, 2012, 103). Nadalje, Mittler (2000; prema Karamatić Brčić, 2012) navodi da „inkluzija u školi nije samo cilj koji se treba realizirati, nego je to jedan cijeli proces koji u konačnici ima svoj cilj.“ (Karamatić Brčić, 2012, 105).

Također, autorice Karamatić Brčić i Vican (2013) predstavile su pregled još nekih određenja inkluzije i inkluzivne škole, a to su:

- inkluzija je zahtjev kojim se naglašava da je svako dijete spremno obrazovati se prema svojim sposobnostima (Shultz-Stout, 2001),
- inkluzivna je škola mjesto gdje svatko pripada, biva prihvaćen i podržan od svojih vršnjaka i drugih članova školske zajednice, kako bi se izišlo ususret njegovim obrazovnim potrebama (Stainback, Stainback, 1990),
- inkluzija je povećanje sudjelovanja i smanjivanje isključenosti iz osnovnih društvenih tokova (Potts, 1997),
- inkluzija predstavlja proces kojim škola nastoji odgovoriti svim učenicima individualno prilagođavajući cjelokupnu organizaciju škole i pripreme kurikula (Sebba, 1996),
- inkluzivna je ona škola u kojoj su prihvaćena sva djeca (Thomas, 1997),
- potpun i efikasan proces inkluzije prisutan je kada učenik pripada, osjeća se dobrodošlim i participira u aktivnostima škole i šire društvene zajednice (Farrel, 2001; prema Karamatić Brčić i Vican, 2013, 54).

Sagledavajući navedene interpretacije obrazovne inkluzije i inkluzivne prakse može se zaključiti kako je inkluzija kompleksan proces u kojem sva djeca, bez obzira na različitosti, imaju pravo na pripadnost; kako školskoj, tako i društvenoj zajednici, a obrazovni sustav i društvo u cjelini imaju odgovornost ispuniti sve zahtjeve inkluzivne prakse kako bi se sva djeca (ona s teškoćama i ona bez teškoća) razvijala u kvalitetnom i poticajnom okruženju.

Kako bi se stvorilo poticajno i inkluzivno razredno ozračje važno je da svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa u njemu sudjeluju, a i da vladaju podržavajući odnosi između učenika, učitelja i članova obitelji (Bouillet i Kudek Mirošević, 2015). U takvom razrednom okruženju djeca stvaraju međusobnu povezanost i osjećaj sigurnosti i pripadnosti razredu (Skočić Mihić i sur., 2016).

Inkluzija ima mnoge prednosti pa tako Tomić (2007) navodi da inkluzija potiče veće sudjelovanje učenika i umanjuje njihovu isključenost, povećava kvalitetu škole za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa, osnažuje obostrane odnose između škole i lokalne zajednice te naglašava da je obrazovna inkluzija jedan segment društvene inkluzije (Borić i Tomić, 2012).

Inkluzijom se ostvaruje (Befring, 2001) obogaćivanje sve djece, svih učitelja, nastavnika, ostalih stručnjaka, roditelja, obitelji, cjelokupne zajednice te naposljetku i cjelokupnog društva (Bratković i Teodorović, 2003). Glavno načelo na kojem počiva inkluzija je normalizacija. Taj koncept osigurava jednake uvjete osobama s teškoćama u zajednici s ostalim osobama bez teškoća; njihove potrebe i kvaliteta života zakonski su osigurani u zajednici u koja brine o potrebama ostale populacije. Osobe s teškoćama imaju prava kao i ostali članovi zajednice pa tako imaju i dužnosti i obaveze. Cilj je pružiti svakom pojedincu da doprinosi onoliko koliko može, a da u isto vrijeme dobije onoliko koliko treba. Također, odlika inkluzivnog društva je da pojedinac ulaže sve svoje napore kako bi prilagodio sustav i svoju okolinu s ciljem ostvarenja potreba svih članova društva. Primjerice, dijete s teškoćama ne bi trebalo prilagođavati svoje potrebe kako bi se uklopilo u društvo. Važno je napomenuti da u inkluzivnom društvu svi članovi društva međusobno komuniciraju, pomažu jedni drugima, surađuju i imaju empatiju jedni za druge (Bratković i Teodorović, 2003).

Zanimljiv pogled na pomicanje prakse unaprijed daje Ainscow (2002; prema Vislie, 2003) te kaže kako je potrebno šest „sastojaka“ za ostvarivanje tog cilja. Oni su sljedeći:

1. treba početi sa postojećim praksama i znanjem
2. doživljavanje razlika kao mogućnosti za učenje
3. ispitivanje prepreka za sudjelovanje
4. korištenje raspoloživih sredstva za potporu učenju
5. razvijanje jezika prakse
6. stvaranje uvjeta koji potiču na preuzimanje rizika (Vislie, 2003, 22).

Velike probleme u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama imalo je dijagnosticiranje i kategoriziranje djeteta zbog fokusa nastavnika na samu teškoću, a ne na puni potencijal djeteta; odnosno stavljao se naglasak na ono što dijete ne može umjesto na ono što dijete može. Takvo

shvaćanje djeteta uzrokovalo je stigmatizaciju, etiketiranje i marginalizaciju, a samim time gubio se holistički pristup. Holistički pristup je od iznimne važnosti za inkluzivno obrazovanje jer se njime postiže promatranje učenika kao cjelovite osobe te se pozornost pridaje socijalnom i emocionalnom razvoju. Bitno je da nastavnici prepoznaju individualne potrebe djeteta (ono što dijete može i želi) jer je to jedini način za pronalaženje obrazovnog potencijala svakog djeteta. Provođenje inkluzije dug je proces i za njega nisu dovoljne samo zakonodavne promjene. Za ostvarenje inkluzije potrebna je promjena odnosa i mišljenja, usmjerenost prema procjeni i metodama poučavanja, prilagodba razrednog okruženja kao i redefiniranje nastavničke uloge, uloge ostalih stručnjaka i uloge specijalnih škola (Bratković i Teodorović, 2003).

Kako bi se inkluzija ostvarila, potrebno je zadovoljiti mnogo preduvjeta. Skjorten (2000: 42; prema Bratković i Teodorović, 2003, 92) navodi činitelje koji imaju utjecaj na provedbu inkluzije. Prvi od činitelja koji se navodi u njegovoj shemi je *državna strategija, pravo, zakonodavstvo i ekonomija*. Kako bi se inkluzija kvalitetno provela, važno je da postoji jedan zakon za sve državljane, a potrebe svih građana trebale bi biti zbrinute jednim zakonskim aktom. Autor navodi da postojanje posebnog zakonodavstva za posebne skupine osoba podržava segregaciju, ali također i da su objašnjenja zakona i smjernice za implementaciju od iznimne važnosti. Također, bitno je osigurati i dodatna financijska sredstva kako bi se zakon mogao provoditi.

Nadalje, tu su *stavovi, iskustva i znanje*. Autor govori da je potrebno orijentirati svoje stavove prema priznavanju prava djeteta, njegovih sposobnosti i interesa kao i uvažavati načelo da sva djeca mogu učiti i shodno tome pružati podršku i poticaj za obrazovanjem. Navodi i da je okruženje ključan faktor i ukoliko nije adekvatno, može stvoriti veću prepreku od same teškoće.

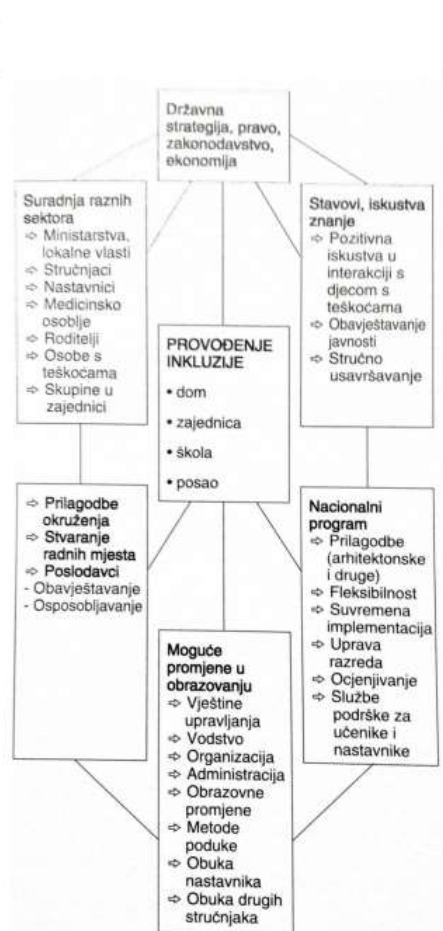
Nacionalni program iduća je stavka u činiteljima inkluzije. Kako bi nastavni plan bio valjan on mora sadržavati planove koji potiču obrazovanje u skladu s politikom države, dovoljno prostora za fleksibilnost (zasnovano na sustavnoj provjeri, procjeni i samoocjenjivanju) te mogućnosti prilagodbe nastavnog plana na osnovi potreba učenika i prilagodbe okoline.

Za provedbu inkluzije potrebno je ostaviti mjesta za *moguće promjene u obrazovanju*. Dakle, promjene su nužne u kontekstu veće samostalnosti ravnatelja i nastavnika (u konstruiranju nastavnog programa i u vođenju škole i razreda koji je prilagođen potrebama

učenika). Također, važne su promjene u shvaćanju obrazovanja kao suradnje, a ne kao međusobnog natjecanja. Promjene trebaju zahvatiti i sustav ocjenjivanja i evaluacije.

Suradnja raznih sektora odnosi se na suradnju svih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu počevši od osoba s teškoćama, roditelja, medicinskog osoblja, nastavnika, ostalih stručnjaka, lokalnih vlasti prema ministarstvu. Ministarstvo prosvjete odgovorno je za obrazovanje sve djece.

Prilagodba okruženja - stvaranje radnih mjesta odnosi se na napore svake pojedine škole, lokalne zajednice i na kraju države da osigura kvalitetno okruženje u kojem će se svaki pojedinac moći valjano obrazovati i živjeti. Samo takvo okruženje će moći prihvatiti i poduprijeti svakog učenika. Za osiguranje takve prilagodbe potrebna su dovoljna financijska sredstva (Bratković i Teodorović, 2003).



Slika 3. Shematski prikaz činitelja koji utječu na provedbu inkluzije (Bratković i Teodorović, 2003, 93)

U nastavku će se predstaviti još neki od mnogih činitelja koji utječu na provedbu inkluzije, u ovom slučaju konkretno inkluzivne kulture škole. Inkluzija nastaje iz interakcije (Hanson i sur. 2001) obiteljskih procesa, školskih procesa, procesa u zajednici te socijalnih procesa. Shodno tome, inkluzivna kultura škole može se promatrati kroz *inkluzivni etos*, *inkluzivnu orijetaciju* i *inkluzivno djelovanje* (Ivančić i Stančić, 2013).

Inkluzivni etos škole obuhvaća „proslavu različitosti, smisao za socijalnu pravdu i solidarnost i inkluzivnu politiku“ (National Minimum Curriculum, 2000; prema Ivančić i Stančić, 2013, 141). Dakle, inkluzivni etos odnosi se na inkluzivnu kulturu škole koja se odnosi na sve subjekte i sastavnice rada škole. Inkluzivna kultura može se promatrati samostalno ili kao dio sustava; samostalno kao jedan od aspekata unapređivanja kulture škole, a u sustavu kao jedan dio nekog drugog područja, npr. nastava, resursi i upravljanje. Inkluzivni trokut sastoji se od inkluzivne kulture, politike i prakse, a u tom trokutu najvažnija je upravo inkluzivna kultura. Ona čini osnovu inkluzivnog trokuta, jer se smatra da „razvoj zajedničkih inkluzivnih vrijednosti i odnosa uzajamne suradnje može dovesti do promjena u ostalim dimenzijama“ (Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010: 83; prema Ivančić i Stančić, 2013, 141).

Idući aspekt inkluzivne kulture škole uz inkluzivni etos je *inkluzivna orijetacija*. Ona obuhvaća inkluzivno postavljene zajedničke sustave vrijednosti koje se očituju u dokumentima, društvenom djelovanju i obrazovanju. Kako bi se društvo razvijalo u smjeru inkluzivne kulture potrebno je promicati inkluzivne vrijednosti i donositi konstruktivne promjene u tom pravcu. Škole imaju zadatak utvrditi inkluzivnu viziju i misiju kako bi se osigurala kvalitetna obrazovna praksa koja bi bila pogodna za sve učenike (Ivančić i Stančić, 2013).

Posljednji aspekt inkluzivne kulture škole jest *inkluzivno djelovanje*. Ono se očituje u odnosu između učitelja i učenika. Kako bi učenici ostvarivali raznolika socijalna iskustva važno je da učenici uče u poticajnom odgojno-obrazovnom okruženju koje je bogato raznovrsnim obrazovnim aktivnostima i okruženju koje pogoduje ostvarivanju socijalnih odnosa. U inkluzivnom djelovanju najveću ulogu imaju učitelji pred koje se stavlja zahtjev da pronađu najprikladnije nastavne materijale, tehnike i strategije kojima će se zadovoljiti obrazovne potrebe učenika u skladu s njihovim sposobnostima i teškoćama (Ivančić i Stančić, 2013).

Nakon detaljnog pregleda karakteristika inkluzije i inkluzivne kulture škole bitno je naglasiti važnost njihove provedbe. Glavni akteri u tom zadatku su upravo učitelji koji svojim

stavovima, znanjima i sposobnostima utječu na stvaranje inkluzivne kulture. U nastavku rada fokus će se suziti na ulogu učitelja, odnosno na njegove kompetencije za kvalitetno provođenje inkluzije.

2.6. Kompetencije učitelja za kvalitetno provođenje inkluzije

Važnost učiteljske uloge ogleda se u različitim aspektima njihovog rada. Inkluzivna praksa zahtjeva promjenu odnosa i mišljenja učitelja, njihovu sposobnost da prilagode razredno okruženje u poticajno i pozitivno te usmjerenost prema metodama poučavanja (Bratković i Teodorović, 2003). Uspješna provedba inkluzivnog obrazovanja u praksi ovisi o mnogim sudionicima, a jedni od najvažnijih su učitelji. Njihovi stavovi, vrijednosti, uvjerenja i kompetencije su jedan od ključnih faktora za kvalitetno djelovanje u inkluzivnoj odgojno-obrazovnoj okolini. Zbog složenosti učiteljskih zadataka vrlo je teško odrediti kompetencije u jednoznačnom smislu. Profesionalna kompetentnost obuhvaća „osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti“ (Mijatović, 2000, 158; prema Bouillet, 2011, 326). Rowe (1995; prema Bouillet, 2011) objašnjava razliku između „kompetentnosti“ i „kompetencije“ pa tako kaže da kompetentnost predstavlja usvojene standarde ponašanja, odnosno način na koji se neki poslovi obavljaju, a kompetencija podrazumijeva sposobnosti i usvojene standarde profesionalnog djelovanja, odnosno označava ono što ljudi mogu raditi (Bouillet, 2011). Nadalje, Jurčić (2012; prema Blažević, 2016) kompetenciju učitelja definira kao „stručnost koju priznaju oni s kojima radi (učenici i roditelji) temeljena na znanju, sposobnostima i vrijednostima“ (Blažević, 2016, 121). Keuffer (2010; prema Jurčić, 2014) diferencira kompetencije u „kognitivne sposobnosti i vještine u smislu profesionalnog znanja, osobnog uvjerenja, ljestvice vrijednosti i motivacijskog usmjerenja“ (Jurčić, 2014, 77). Dakle, mnogi autori dali su svoje definicije kompetencija učitelja i iz svih se definicija može vidjeti kako su one ključne za kvalitetan rad učitelja. Kompetencije je potrebno promatrati umrežene u najosnovnija područja učiteljeva rada:

1. metodologija izgradnje kurikula nastave
2. organizacija i vođenje odgojno-obrazovnog procesa
3. oblikovanje razrednog ozračja
4. utvrđivanje učenikova postignuća u školi
5. izgradnja modela odgojnoga partnerstva s roditeljima (Jurčić, 2012: 16; prema Blažević, 2016, 122)

Iako su kompetencije vrlo važan faktor kod učitelja za provedbu inkluzije, još jedan bitan preduvjet je njihova motivacija za rad. Motivacija ima velik utjecaj na učitelja i na njegovo oblikovanje nastave za učenike s teškoćama. Nastavni proces propisan je nastavnim planom i programom, ali u konačnici učitelj je odgovoran za formiranje oblika nastave i za poticanje učenika na razmišljanje o tome što se uči. Prema Ofoegbu (2004) motivacija učitelja je „sve ono što se napravi kako bi ih se učinilo sretnim, zadovoljnim i posvećenim svom poslu na način da oni daju sve najbolje od sebe na poslu, a kako bi od njihovih usluga profitirali i učenici i roditelji i cjelokupno društvo“ (Malogorski Jurjević, 2014, 679). Kako bi učitelji stekli motivaciju i kako se ne bi osjećali obeshrabreno za rad s učenicima s teškoćama ključno je da su upućeni u problematiku posebnih potreba te da imaju određena znanja o metodama rada s takvim učenicima. Također, jednako kako je važna pomoć učenicima, tako je važna i pomoć učiteljima od strane stručnih suradnika, primjerice edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka (Malogorski Jurjević, 2014). Stručni suradnici i ravnatelj mogu imati veliku ulogu u stvaranju učiteljeve motivacije na način da mu daju povratnu informaciju o napredovanju kroz kontinuirano praćenje. Dodijela pohvale, priznanja ili nagrade također se pokazala kao dobra gesta kojom se motivira učitelj. Jednako tako, motiviran učitelj ima veću ambiciju za stjecanjem novih znanja, veću želju za razvojem novih sposobnosti te je spremniji prihvaćati demokratske vrijednosti koje su temelj njegove nastavničke uloge (Jurčić, 2014).

Kompetencije se mogu promatrati unutar kompetencijskog profila nastavnika na dvije razine: pedagoške kompetencije i didaktičke kompetencije. Na taj način objedinjuju se dvije strategije, strategija odgoja i strategija obrazovanja, koje su nužne za profesionalni lik suvremenog nastavnika. Unutar strategija odgoja nalaze se „metode, postupci i načini aktiviranja učenika u razvoju njihove socijalizacije i individualizacije“, a strategije obrazovanja obuhvaćaju „metode, postupke i načine aktiviranja učenika: u učenju, zasnovanu na zakonitostima spoznajnog procesa; u vježbanju, zasnovanu na zakonitostima psihomotornog procesa te u stvaranju, zasnovanom na inspiraciji i komunikaciji“ (Bognar i Matijević, 2002; prema Jurčić, 2014, 79). Pedagoška kompetentnost (Mijatović, 2000, 158; prema Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008) je „profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobraženosti i osposobljenosti učiteljstva. Osposobljenost i ovlaštenje učitelja za odgojni i obrazovni rad stečeni su pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem“ (Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008, 210). Pedagoška kompetencija je proces koji počinje od

pedagoške nekompetencije i ide prema pedagoškoj kompetenciji koja se zasniva na (samo)procjeni i refleksiji koju učitelj čini u komunikaciji s drugima; s kolegama, učenicima, roditeljima, stručnim suradnicima. Upravo tom komunikacijom stvaraju se odnosi „refleksivnih prijatelja“ ili „prijatelja-kritičara“ (Stoll i Fink, 2000; Slunjski, 2006; Šagud, 2006; prema Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008). Drugu razinu kompetencijskog profila nastavnika čine didaktičke kompetencije. One se očituju kroz „odabir i primjenu metodologije izgradnje predmetnog kurikuluma, organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanje razredno-nastavnog ozračja, utvrđivanje učenikova postignuća u školi i u pogledu razvoja modela odgojnoga partnerstva s roditeljima“ (Jurčić, 2014, 84).

Kompetencije učitelja podrazumijevaju znanja, vještine, sposobnosti i stavove. Prema istraživanju (Baratelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009) izvedene su ključne kompetencije učitelja za kvalitetno provođenje inkluzije. Sastoje se od učiteljevog individualnog pristupa učeniku i cjelokupnom nastavnom procesu, razumijevanju i toleranciji na različitosti (spol, socio-ekonomski status, kultura, jezik i sl.) te shvaćanja važnosti inkluzije. Cijeli proces inkluzije može biti uspješan ako učitelj posjeduje navedene kompetencije i ako učitelj učenicima pruža primjerenu podršku u učenju. Također, uspješnost inkluzije ovisi i o komunikaciji između svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, ne samo između učitelja i učenika. Kvalitetna suradnja sa stručnom službom škole, kao i roditeljima i pomoćnicima u nastavi jednako je važna. Učitelj svoja nastavna umijeća upotpunjuje sa procesom planiranja, programiranja, pripremanja, poučavanja i vrednovanja postignuća unutar sastavnica koje su usmjerene na učenika. On radi ravnotežu između učenikovih sposobnosti i sastavnica kurikuluma. Uloga i položaj učitelja su se promijenili od tzv. „posrednika znanja“ do „savjetnika za učenje“ (Razdevšek-Pučko, 2005, 77; prema Karamatić Brčić, 2013, 71). Nadalje, učitelji imaju i odgojni i obrazovni zadatak u kontekstu inkluzije u školi pri čemu se odgojni zadatak odnosi na razvijanje inkluzivnih vrijednosti i na odobravanje različitosti među djecom, a obrazovni zadatak na oblikovanje i provedbu nastave uz uvažavanje individualnih mogućnosti svakog pojedinog učenika (Karamatić Brčić, 2013).

Uz kompetencije učitelja važni su i njihovi stavovi prema inkluziji. Oni su posebno važni za samu djecu jer utječu na njihovo samopoštovanje te na njihov socijalni, emocionalni i intelektualni razvoj (Žic, 2000; 2002; Kiš – Glavaš, 2000; prema Kranjčec Mlinarić i sur., 2016).

Njihovi stavovi odražavaju se i na ostalu djecu u razredu te determiniraju i njihovo ponašanje prema učenicima s teškoćama. Učiteljevi sustavi vrijednosti, motivi i interesi utječu na kreiranje razredne klime. Dakle, pozitivni stavovi učitelja mogu rezultirati boljim razrednim ozračjem za sve učenike (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016).

Europski koncept donosi nove zahtjeve pred učitelje i donosi nove promjene koje se događaju zbog prilagodbe potrebama učenika. Današnje društvo temelji se na konceptima „društva znanja“ i „društva koje uči“ pa shodno tome i učitelji imaju nove uloge. Te uloge su sljedeće (Vlahović i Vujisić-Živković, 2005, 21; prema Sučević i sur., 2011):

- nastavnik profesionalac – od učitelja se očekuje profesionalizacija nastave, a to obuhvaća sveobuhvatnu bazu znanja o nastavi i učenju, učitelja kao kritičkog intelektualca koji radi u korist svojih učenika itd.
- kreator okolnosti za ostvarivanje i samoostvarivanje ličnosti učenika – od učitelja se zahtjeva da osigura uvjete za maksimalnu aktivnost i samoaktivnost učenika
- suradnik u organizaciji aktivnosti koje polaze od učenika – odnosi se na kreaciju poticajnog i otvorenog okruženja
- istraživač u području odgoja i obrazovanja – istraživački pristup podrazumijeva aktivan i kritički odnos prema odgoju, obrazovanju i nastavi, otvorenost prema novim idejama i sl.
- od individualca k suradniku, članu tima – važno je da učitelj može funkcionirati u timu
- stručnjak za jednopredmetna ili višepredmetna područja – postavlja se pitanje mora li učitelj biti specijaliziran za više predmetnih područja ili samo za određena predmetna područja
- stručnjak s visokim stupnjem autonomije – razvoj učitelja kao autonomnog profesionalca ovisi o istraživačkom i kritičkom pristupu prema vlastitoj profesionalnoj djelatnosti
- etička profesija – odnosi se na etičku stranu učiteljeva posla; razvoj učenika je povjeren učitelju (Sučević, 2011, 12).

Europska agencija za razvoj obrazovanja u području posebnih potreba (2012) utvrdila je četiri ključne kompetencije potrebne svakom učitelju za kvalitetno provođenje inkluzije, a to su: „vrednovanje različitosti učenika, podržavanje svih učenika, suradnja i kontinuirani osobni profesionalni razvoj“ (Bouillet i Bukvić, 2015, 10). Na ove vrijednosti nadovezuju se „znanja i razumijevanje, komunikacijske vještine, sposobnost motiviranja svih učenika na učenje, sposobnost upravljanja konfliktnim situacijama, poučavanje učenika nenasilnom rješavanju sukoba, prevencije vršnjačkog nasilja, usmjerenost kreiranju inkluzivnog razrednog ozračja i poučavanja te druge kompetencije“ (Vijeće Europe, 2009; prema Bouillet i Bukvić, 2015, 11). Suvremeni inkluzivni učitelj posjedovanjem ovih kompetencija doprinosi pozitivnom razrednom ozračju, kao i zadovoljavanju potreba svih učenika. Učenici trebaju imati zadovoljene biološke i socijalne potrebe poput potreba za sigurnošću, aktivnošću, samopoštovanjem, priznanjem i najvišom ljudskom potrebom – potrebom za samoaktualizacijom (Bognar i Matijević, 1993; prema Karamatić Brčić, 2013).

Jedna je od mnogih učiteljevih uloga pravilan odabir didaktičko-metodičkih materijala i postupaka u radu s djecom s teškoćama. Prije svega važno je da je sadržaj prilagođen djetetu sukladno njegovim osobitostima te da postupci odgovaraju potrebama djeteta. Ako učitelj pravovremeno i kvalitetno prepozna osobitosti djeteta to mu uvelike pomaže u konstruiranju nastave i olakšava mu odabir didaktičko-metodičkih postupaka u radu (Ivančić, 1996; prema Karamatić Brčić, 2013). U postupku prepoznavanja osobitosti svakog učenika učitelj se susreće sa širokom lepezom učeničkih vještina, navika, umijeća i sl. (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007; prema Karamatić Brčić, 2013). Upravo prema tim podacima učitelj može uvidjeti različitosti kod djece i shvatiti zbog čega može doći do nesklada između didaktičko-metodičkih postupaka i učenikovih sposobnosti. Rezultat tog nesklada je nezadovoljstvo koje se javlja kod učenika koji nisu uspjeli steći znanja i sposobnosti i koji imaju teškoće s tim procesom (Karamatić Brčić, 2013). Na taj način njihov emocionalni i socijalni razvoj pati stoga je važno da učitelji prepoznaju kako uskladiti metode i postupke sa stvarnim mogućnostima i sposobnostima učenika.

Poznavanje potreba djeteta nema dobrobit samo za učenika već i za samog učitelja. Jedan od glavnih razloga zašto se učitelji osjećaju obeshrabreno i nekompetentno za primjenu individualnih pristupa i prilagođenih programa je upravo nepoznavanje potreba djeteta. Zbog

toga je u Hrvatskoj utemeljena odgojno-obrazovna metodologija koja se bazira na sljedećim principima: „individualizacija, aktivna demonstracija, veza obrazovanja i života, koncentracije, socijalizacije i radne aktivnosti, odabira odgovarajućih poticaja, odabira i primjene izvora spoznavanja, korištenja odgovarajućih nastavnih pomagala i didaktičkih materijala, te dostupnosti rehabilitacijskih postupaka“ (OECD, 2007, 25).

Vrlo bitno je i prilagođavanje (Ivančić i Stančić, 2002) koje može biti perceptivno, kognitivno, govorno ili podešavanje zahtjeva (samostalnost u učenju pojedinca, vrijeme provedeno u radu i razina aktivnosti). Uz prilagođavanje bitni su načini rada (rad u grupi, rad u paru, individualni rad), metode rada (konverzacija, prezentacija, čitanje, pisanje, praktičan rad), emocionalno-socijalno poticanje s motivacijskim planovima (osmijeh, kimanje glavom i sl.), fleksibilan i pozitivan stav učitelja te bodrenje, pohvale i sl. (OECD, 2007).

Autorica Zrilić (2011) navela je neke specifičnosti u didaktičko-metodičkoj podršci u odnosu na spoznajne osobitosti. Ona kaže kako se u radu s učenicima s teškoćama treba koristiti izvorna stvarnost uz usmjeravanje pažnje na ono što je važno, koristiti ciljana nastavna sredstva bez previše detalja, isticati ono bitno u tekstu kao i sažimati tekst izdvajanjem bitnih odrednica, pojednostavljivati sadržaj korištenjem jednostavnijih i razumljivijih izraza te češće primjenjivati usmene oblike rada i provjere znanja (Zrilić, 2011).

Za jednog učitelja vrlo je važno inicijalno obrazovanje koje predstavlja temelj profesionalnom razvoju. Ako učitelj nema kvalitetno inicijalno obrazovanje velike su šanse da će se osjećati nespremno u praksi s djecom s teškoćama. Osim znanja koje se stječe inicijalnim obrazovanjem, važni su stavovi i vrijednosti koji se razvijaju kroz studij. Ako budući učitelj ima vjeru da učenik s teškoćama može društveno i akademski napredovati u redovitoj školi, onda će djelovati u skladu sa svojim vjerovanjima. Učitelji poučavaju u inkluzivnim razredima s nedovoljnom razinom stečenih kompetencija u inicijalnom obrazovanju za takvo djelovanje (Skočić Mihić i sur., 2016). S tim u vezi razmatra se jačanje studijskih programa dodavanjem većeg broja kolegija koji su vezani za ovu tematiku i koji osposobljavaju buduće učitelje za kvalitetnu provedbu inkluzije (Skočić Mihić i sur., 2014; prema Skočić Mihić i sur., 2016). Potrebne su značajne promjene u kurikulumu učitelja koji neće osigurati samo znanje o poučavanju djece s teškoćama, već i način na koji studenti „razumiju vrijednosti, razvijaju

stavove i uvjerenja te prate svoj profesionalni razvoj“ (Leavy i sur., 2007; prema Skočić Mihić i sur., 2016, 38).

Forlin (2012; prema Bouillet i Bukvić, 2015) navodi tri smjera u kojima se može kvalitetnije uvrstiti inkluzija u inicijalno obrazovanje učitelja. Prva skupina su države koje su usmjerene na „ponovno vrednovanje postojećih modela obrazovanja učitelja i promjene studijskih programa koje će bolje odgovoriti potrebama suvremenog školstva“ (Bouillet i Bukvić, 2015, 11). U drugoj skupini nalaze se države u kojima su minimalne kompetencije određene zakonom, a visoka učilišta ih imaju obavezu osigurati. U trećoj skupini su države koje inicijalno obrazovanje učitelja povezuju s cjeloživotnim obrazovanjem što znači da učitelji imaju obavezu napredovati i unaprijediti svoje kompetencije (Bouillet i Bukvić, 2015).

Osim ovih uvjeta koji utječu na formiranje pozitivnih stavova za kvalitetno djelovanje u inkluzivnom odgoju i obrazovanju postoje i subjektivni uvjeti koji su jednako važni. Učitelj mora imati „osnovno stručno znanje o kategoriji teškoća (etiologija, brojne mogućnosti realizacije nastave, specifičnosti metodičkoga pristupa, korištenje novih metoda i sredstava i sl.), spremnost i želju za cjeloživotno obrazovanje, emotivnu uravnoteženost, sposobnost za uspješno uspostavljanje emotivnoga kontakta s djecom, ljubav prema djeci kojoj se posvećuje, održavati kontakt s roditeljima djeteta i socijalnom sredinom u kojoj ono živi, razvijene socijalne kompetencije za rad u timu (suradnja sa stručnim suradnicima i stručnjacima različitih profila)“ (Zrilić, 2011, 28). Djeca s teškoćama socijalne integracije zahtjevaju više „pozornosti, energije i kreativnosti, pa i komunikacijskih vještina“ (Bouillet, 2010, 82) stoga je iz tog razloga važna suradnja ne samo djece i učitelja već i ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. U nastavku će biti prikazana nužnost timskog rada i koordinacije stručnih suradnika s istim ciljem, a to je uspješno obavljanje zadaća u okviru inkluzivne prakse.

2.6.1. Suradnja učitelja i stručnih suradnika – pedagoga

Uz učiteljske kompetencije za kvalitetnu provedbu inkluzije zaslužan je i njihov timski rad s ostalim stručnim suradnicima u školi kao i s roditeljima, nastavnicima i učenicima. Pedagozi imaju jednu od ključnih uloga u provedbi inkluzije u osnovnoj školi te u suradnji s učiteljima idu prema istom cilju. Stručni suradnici pedagozi imaju vrlo kompleksnu funkciju te ona obuhvaća i veći broj obveza. Prema Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 34/14) pedagog „planira i programira rad, priprema se i obavlja poslove u pedagoškom radu, analizira i vrednuje djelotvornost odgojno-obrazovnog rada škole i školskog kurikulumu, savjetuje i pomaže u radu s učiteljima, drugim stručnim suradnicima i roditeljima, sudjeluje u izricanju pedagoških mjera, predlaže mjere za poboljšanje, sudjeluje u radu povjerenstva za upis djece u osnovnu školu i prvostupanjskog povjerenstva za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta, identificira i prati učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, izrađuje i provodi preventivne programe, vodi odgovarajuću pedagošku dokumentaciju, surađuje s ustanovama, stručno se usavršava te obavlja druge poslove na unapređivanju i razvoju odgojno-obrazovne djelatnosti škole“ (Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, 2014, članak 20.). Nadalje, obveze pedagoga ulaze i u sferu inkluzije učenika s teškoćama, a sukladno tome njegove obveze su: „usmjeren je na planiranje, praćenje i unaprijeđenje odgojno-obrazovnog procesa temeljenog na pedagoškim i didaktičkim načelima, koordinira i prati stručna usavršavanja učitelja vezana uz rad s učenicima s teškoćama, analizom pedagoške i ostale dokumentacije provodi procjenu odgojno-obrazovnih potreba učenika sa svrhom pronalaženja metodičkih rješenja i didaktičkih paketa te pruža podršku učenicima koristeći pedagoške kompetencije, prvenstveno pedagoški takt“ (Smjernice za planiranje i izradu individualiziranih kurikulumu za učenike s teškoćama, 2020). Drugi dokument govori o zadaćama školskog pedagoga u odnosu na učenike s teškoćama te one obuhvaćaju suradnju s ostalim članovima tima (izrada osobnih kurikulumu za učenike s teškoćama), sudjelovanje u formiranju razrednih odjela, provođenje akcijskih istraživanja koja se usko tiču inkluzije radi unapređenja inkluzivne prakse škole te razvijanje proaktivnosti u radu s učenicima i roditeljima (Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, 2016).

Kao što je već spomenuto, za kvalitetnu provedbu inkluzije zaslužan je i timski rad učitelja i stručnih suradnika. Timski rad je „najrašireniji oblik izvođenja složenih profesionalnih zadataka za čije su ostvarenje potrebna ili znanja iz različitih profesionalnih područja, ili specijalizirana znanja iz istog ili sličnih profesionalnih područja“ (Kobolt i Žižak, 2007; prema Bouillet, 2010, 83). Suradnja učitelja i pedagoga imaju jedinstveni cilj, a školski pedagog ima sljedeće obveze prema učitelju:

- pomaže u osiguravanju odgovarajućih uvjeta za nastavu i učenje; pod ostvarenjem tog općeg zahtjeva podrazumijeva se pomoć u razvijanju kompetencija nastavnog rada i u upoznavanju svakog pojedinog učenika
- omogućuje ranu identifikaciju svake učenikove specifičnosti, uključujući i njegove prednosti i nedostatke
- pomaže u izradi i razvoju programa s naglašenim odgojnim djelovanjem, koji treba biti usmjeren na pojedinog učenika i/ili usklađen s aktualnim problemima grupe-zajednice
- pomaže u nastojanju da se povećaju mogućnosti svakog učenika za sudjelovanje u samostalnom učenju i radu, rješavanju problema i donošenju odluka
- potiče ga da sudjeluje u radu razvojno-pedagoške djelatnosti škole i u donošenju njezina programa rada
- omogućuje i potiče njegovu povezanost s obiteljskom i školskom sredinom i njezinu koordinaciju
- andragoškom funkcijom pomaže mu da prihvati sam sebe i potiče stvaranje povoljnog ozračja u pedagoškoj zajednici (Jurić, 2004, 24).

U inkluzivnoj školi timski rad je interdisciplinaran i uključuje međusobnu koordiniranu suradnju ravnopravnih i kompetentnih stručnjaka – „predstavnika različitih znanstvenih disciplina koji su, iako obuhvaćaju specifične aspekte problema, usmjereni na postizanje zajedničkog cilja, odnosno dobrobiti djeteta“ (Brajša i Stakić, 1991; prema Bouillet, 2010, 83). Cilj timova i timskog rada je prikupljanje znanja i iskustava svakog člana tima, a zadatak je rješavanje zajedničkog problema. Neka obilježja timskog rada su „zajedničko sudjelovanje u radu, zajedničko planiranje i praćenje rezultata, definiranje specifičnosti doprinosa, poštovanje djelovanja drugih, razvijanje učinkovitih oblika rada i susretanja“ (Jurić, 2004, 31). Stručnjaci

koji čine tim unutar integriranog odgoja i obrazovanja su pedijatri, liječnici specijalisti, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila, socijalni radnici, psiholozi, pedagozi i dr. Njihova međusobna suradnja kao i suradnja s djecom, učiteljima i roditeljima ključna je u procesu procjene djetetovih teškoća. Kako bi tim funkcionirao potrebno je zadovoljiti preduvjete, a to su: intenzivna komunikacija, razmjena ideja, pregovori o različitim rješenjima pojedinog problema i sposobnost suradničkog učenja (Bouillet, 2010). Mnogi misle da je za kvalitetnu inkluziju djece s teškoćama potreban samo kvalitetan odnos učitelja i učenika. Na taj način glavni naglasak bi bio na nastavi i na učenju. Međutim, osnovni cilj inkluzije je zapravo socijalna inkluzija stoga učenici s teškoćama u razvoju, koji su dio redovne škole, te njihovi nastavnici, ne mogu „živjeti život škole samostalno i izolirano od ostalih“ (Zrilić, 2012, 94; prema Šimek i sur., 2020, 294). Zaključak toga jest da je važno djelovanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, učenika, roditelja, učitelja i lokalne zajednice (Stančić, 1985; prema Šimek i sur, 2020). Važno je imati na umu zakonsku obvezu školskih ustanova da, zbog dobrobiti i zaštite djeteta, surađuju s drugim službama i ustanovama unutar lokalne zajednice, a ponajviše s ustanovama koje pružaju rehabilitacijske usluge (Bouillet, 2010). Dakle, za timski rad potrebno je mnogo stručnjaka koji posjeduju određene kompetencije u radu s djecom s teškoćama, a jedni od važnijih za ovaj diplomski rad su upravo pedagozi. Uloga pedagoga u okviru škole kao odgojno-obrazovne ustanove je široka. Pedagozi su stručnjaci koji se, najopćenitije govoreći, bave odgojem i obrazovanjem. Njihov rad (u školskoj ustanovi) je moguće podijeliti na više područja (Bouillet, 2010):

- a) sudjelovanje u planiranju i programiranju (stručno usavršavanje, sudjelovanje u izradi godišnjeg plana i programa ustanove, plan zdravstvene, socijalne i ekološke zaštite djece, plan kulturne i javne djelatnosti ustanove, sudjelovanje u izradi plana rada s djecom s teškoćama u razvoju i plana rada s darovitom djecom i dr.),
- b) neposredan rad s djecom, učiteljima i roditeljima djece,
- c) suradnja s ravnateljstvom ustanove, učiteljima i ostalim stručnim suradnicima, ali i drugim ustanovama u lokalnoj zajednici (Bouillet, 2010, 88).

Što se tiče kompetencija pedagoga unutar inkluzivnog odgoja i obrazovanja, različiti autori daju mnogobrojne definicije pedagoških kompetencija u okviru tog područja. Prema autorici Zrilić, kompetencije pedagoga za inkluzivnu praksu su koordinacija timskog rada, iniciranje

individualnog rada s učenicima i njihovim roditeljima, organizacija pedagoških radionica u razredima te na roditeljskim sastancima, participacija u kreiranju kulture škole te uključenost u izradu individualiziranog programa. Također, pedagog sudjeluje i u postupku opservacije, u organiziranju izvannastavnih aktivnosti, radionica, druženja, suradnja s roditeljima i sl. (Zrilić, 2012; prema Šimek i sur., 2020, 294).

Mamić (2012; prema Šimek i sur., 2020) ističe sljedeće kompetencije za rad s djecom s teškoćama: „sposobnost prepoznavanja djece s razvojnim odstupanjima i poznavanje značajki djece s različitim teškoćama, sposobnost poticanja socijalnog uključivanja djece s teškoćama u razvoju i znanje o prilagodbama u radu s djecom s teškoćama te izrada individualiziranog odgojno-obrazovnog programa ... kao i sposobnost zadovoljavanja potreba djece, sposobnost rješavanja problema različitih ponašanja djece s teškoćama u razvoju, poznavanje obilježja socijalnog modela i zakonske regulative i opće kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju (vještina komunikacije, suradnja s roditeljima, sposobnost kreiranja sigurne, poticajne atmosfere za svu djecu i roditelje, samopouzdanje u radu s djecom s teškoćama) (Mamić, 2012; prema Šimek i sur., 2020, 295). Dakle, kompetencije pedagoga kao i ostalih stručnih odgojno-obrazovnih djelatnika, a ponajviše učitelja su vrlo važne kako bi inkluzija u ustanovi uspjela, tj. „kompetencije odgojitelja i učitelja, njihova ukupna spremnost za primjenu novih pristupa u obrazovanju djece različitih razvojnih razina i mogućnosti, smatraju se iznimno važnim za osiguravanje promjena u inkluzivnoj praksi“ (Freire i Cesar, 2003; prema Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015, 543; prema Šimek i sur., 2020, 294).

Odgaj i obrazovanje djece s teškoćama nemoguće je provesti bez međusobne suradnje sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Suradnja podrazumijeva njihov timski rad i usmjerenost prema jednom cilju, a to je u konačnici dobrobit djeteta. Svaki stručnjak trebao bi posjedovati određene kompetencije kako bi inkluzija uspjela u praksi te treba svojim znanjem i sposobnostima pridonositi i pomoći u rješavanju problema unutar zajednice ustanove.

3. Empirijski dio rada

3.1. Metodologija istraživanja

3.1.1. Problem i cilj istraživanja

Mnogo istraživanja bavilo se pitanjem inkluzije učenika s teškoćama u redovite osnovne škole i dosta njih (Ljubić i Kiš Glavaš, 2003; Bouillet, 2013; Bukvić, 2014; Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016; Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016) obuhvaćalo je mišljenja i stavove stručnjaka o tom pitanju, a ponajviše učitelja koji direktno rade s djecom s teškoćama. Rezultati koji su dobiveni istraživanjima vrlo su raznoliki i ovise o mnogo čimbenika. Tako su se, primjerice, 1997. godine ispitali stavovi učitelja o inkluziji djece s intelektualnim teškoćama u osnovne škole. Zaključeno je kako učiteljski stavovi tada nisu bili povoljni unatoč tome što su učitelji iskazali kako imaju pozitivne stavove prema socijalnom aspektu uključivanja. Razlog nepovoljnih rezultata jest taj što učitelji nisu dovoljno poznavali osobitosti i potrebe učenika s intelektualnim teškoćama te nisu uočavali prednosti uključivanja ove skupine učenika (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997; prema Martan, 2018). Ovakvi negativni stavovi prema inkluziji mogli bi se pripisati tome što je to istraživanje provedeno davno prije novijih spoznaja o važnosti inkluzije, iako postoje i recentnija istraživanja koja su pokazala učiteljski otpor prema inkluziji. Naime, istraživanje iz 2014. godine pokazalo je kako učitelji imaju pretežito negativne stavove prema uključivanju djece s teškoćama u redovite osnovne škole, a oni učitelji koji su iskazali pozitivne stavove ipak ne bi prihvatili takvog učenika u razred kada bi im se pružila mogućnost izbora (Bukvić, 2014; prema Martan, 2018). Postoje i istraživanja koja su donijela pozitivne rezultate, odnosno koja su pokazala kako učitelji imaju uglavnom pozitivan stav prema inkluziji i kako podržavaju taj proces. Uzmimo kao primjer istraživanje iz 2016. godine provedeno na učiteljima metodom intervjua koje prikazuje kako učitelji daju potporu procesu inkluzije te smatraju da je on dobar i za učenike s teškoćama i za učenike bez teškoća (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016; prema Martan, 2018). Također, još je jedno istraživanje dalo slične rezultate, a provedeno je iste godine, no na većem uzorku od 274 učitelja. Rezultati su pokazali pozitivna uvjerenja učitelja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja; učitelji su se složili da inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju učenika s teškoćama, a djelomično se slažu oko njegovog utjecaja na razvoj učenika bez teškoća (Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016; prema Martan, 2018).

Spomenuta istraživanja pokazala su različite rezultate, i pozitivne i negativne prema inkluzivnoj kulturi škole. Imajući u vidu vremenski odmak od tih istraživanja, u novim istraživanjima mogu se očekivati pozitivniji rezultati iako je inkluzija proces koji je u svakoj školi drugačiji te ovisi o mnogo faktora. Stavovi i mišljenja ovise o implicitnoj pedagogiji svakog pojedinog učitelja, o njegovom znanju o ovoj problematici, o kulturi škole te o količini potpore koju dobiva (ili ne dobiva) od stručnih suradnika i kolega. Upravo iz tog razloga ovo je područje potrebno istraživati uvijek iznova s obzirom da nije moguće primijeniti dobivene rezultate nekog istraživanja na sve škole, već samo na one u kojima se istraživanje provodi. Vrlo je važno prije samog provođenja istraživanja na dobar način utvrditi svrhu istraživanja i prema njoj postaviti ciljeve. Na samom početku planiranja istraživanja ključno je donijeti strateške i taktičke odluke koje određuju smjer u kojem se istražuje. Također, važno je operacionalizirati općeniti cilj u specifičan i konkretan problem istraživanja. Na taj način opća svrha istraživanja postaje specifičnom (Cohen i sur., 2007).

S obzirom na prethodno navedeno, problem ovog istraživanja glasi: „Kakvi su stavovi učitelja o inkluziji djece s teškoćama u redovite osnovne škole?“

Prema gore navedenom problemu istraživanja, spoznajni cilj ovog istraživanja je istražiti stavove učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama u redovite osnovne škole te njihove kompetencije za inkluzivnu praksu. Pragmatički cilj istraživanja jest primjena novih saznanja u svrhu unaprjeđenja inkluzivne prakse u redovitim osnovnim školama.

3.1.2. Hipoteze istraživanja

Sukladno problemu i cilju istraživanja, postavljene su tri hipoteze:

H1 Učitelji smatraju da učenici s teškoćama trebaju pohađati redovite osnovne škole, a ne škole pod posebnim uvjetima (specijalizirane škole).

H2 Za učenike s teškoćama korisnija je socijalizacija s učenicima koji pohađaju redovitu osnovnu školu od socijalizacije s učenicima koji pohađaju školu pod posebnim uvjetima (specijaliziranu školu).

H3 Učitelji se smatraju kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama i spremni su na suradnju vezanu za tu temu.

3.1.3. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom travnja i svibnja 2021. godine te je za prikupljanje podataka odabran kvantitativni metodološki pristup putem online anketnog upitnika. Anketni upitnik izabran je kako bi se na što lakši i brži način dobio što veći broj ispitanika. Važnost anketiranja jest u tome što je anketa vremenski ekonomičnija od intervjuiranja (Mužić, 2004). Također, s obzirom na situaciju uzrokovanu pandemijom koronavirusa na ovaj način uvelike je bilo lakše i prigodnije doći do podataka. S obzirom da se u ovom istraživanju traže stavovi učitelja osnovnih škola, suglasnost za provođenje istraživanja tražena je putem e-maila preko pedagoga osnovnih škola. Pedagozi su upoznati sa svrhom i ciljem istraživanja te su anketni obrazac prosljedili učiteljima u svojoj školi. Prosječno vrijeme potrebno za rješavanje ovog anketnog upitnika bilo je između 5 i 10 minuta.

3.1.4. Uzorak

Za ovo istraživanje odabran je prigodan neprobabilistički uzorak od 51 učiteljice (N=51) u 6 osnovnih škola s područja Grada Zagreba i Zagrebačke županije. U istraživanje su uključene učiteljice od 1. do 8. razreda osnovne škole, dakle učiteljice razredne i predmetne nastave. Dob ispitanica je u rasponu od 24 godine do 62 godine.

		Spol			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ženski	51	100,0	100,0	100,0

		Dob
N	Valid	51
	Missing	0
Mean		42.08
Range		38
Minimum		24
Maximum		62

3.1.5. Postupci i instrumenti

U ovom istraživanju korištena je kvantitativna metodologija, a instrument korišten za prikupljanje podataka bio je online anketni upitnik. Anketni upitnik sastoji se od dva dijela sa ukupno 36 čestica. Prvi dio pod nazivom „Opći podaci“ odnosi se na opće podatke o ispitanicima (spol, dob, godine radnog staža, radno mjesto itd.) i sadrži 9 pitanja. Drugi dio anketnog upitnika naziva se „Mišljenja o inkluziji“ te ispituje stavove i mišljenja učitelja o inkluziji djece s teškoćama u redovite škole. Taj se dio sastoji od 27 tvrdnji na koje se očekivao jedan od ponuđenih odgovora na Likertovoj skali (1 - uopće se ne slažem, 2 - uglavnom se ne slažem, 3 - uglavnom se slažem, 4 - u potpunosti se slažem). Mjerni instrument ovog istraživanja je anketni upitnik koji je nastao adaptacijom postojećeg „Upitnika mišljenja o integraciji“ autorica Ljubić i Kiš Glavaš (2003). Za potrebe ovog istraživanja upitnik je minimalno prilagođen u terminološkom smislu te su dodane tvrdnje koje se odnose na pojedine aspekte suradnje i organizacije. Pošto se radi o kvantitativnoj analizi, a ona se najvećim dijelom ostvaruje primjenom postupaka statističke analize, a za obradu podataka korišten je program SPSS Statistics.

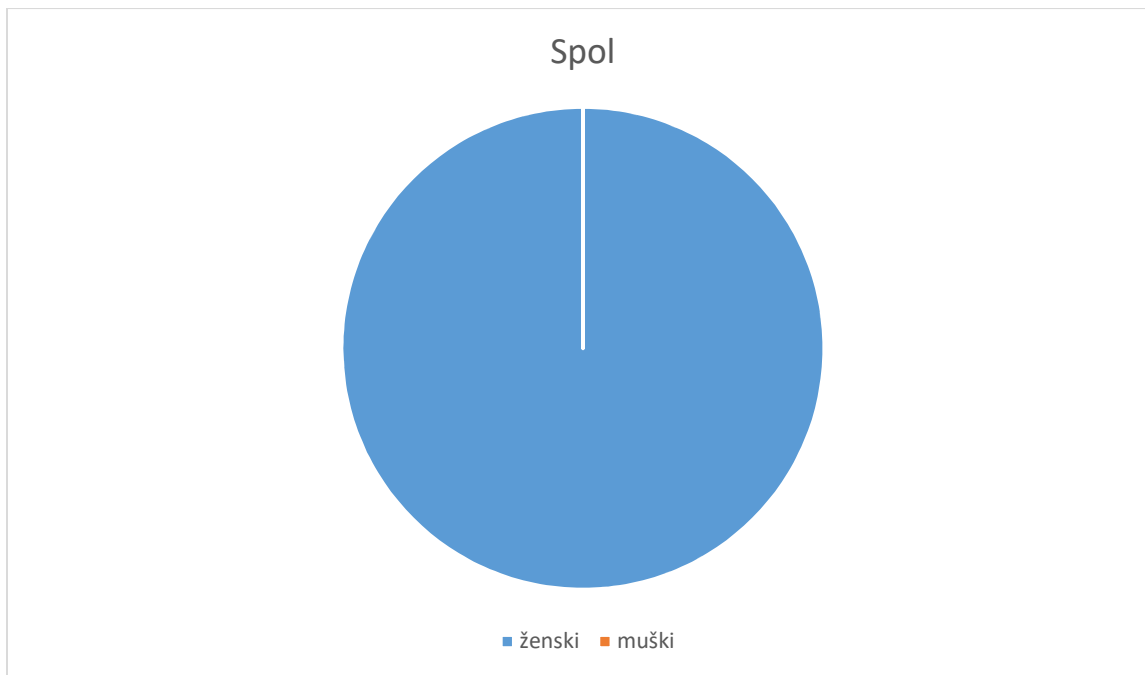
4. Rezultati i analiza rezultata

4.1. Rezultati

Spol

U ovom istraživanju sudjelovala je 51 učiteljica stoga je 100% uzorka ženskog spola.

		Spol			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ženski	51	100,0	100,0	100,0

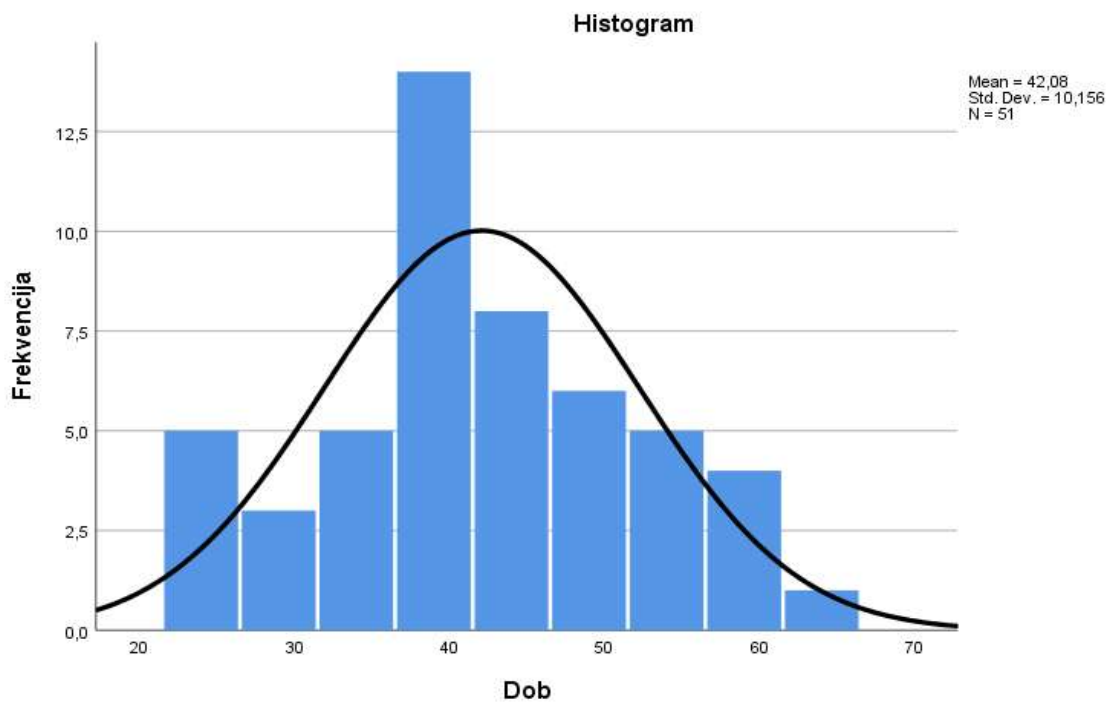


Dob

Dob ispitanica ovog istraživanja raznolika je. Seže od 24 godine do 62 godine. U histogramu niže prikazana je krivulja na kojoj se može vidjeti kako je prosječna dob ispitanica 42 godine.

Dob

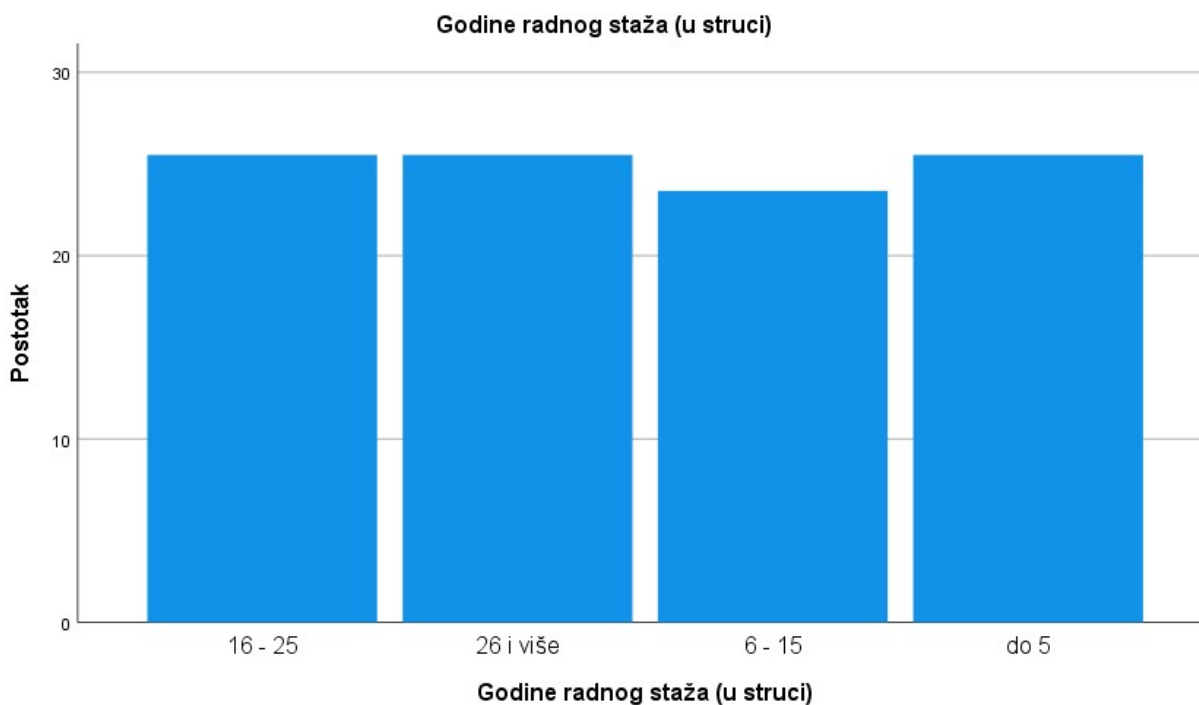
N	Valid	51
	Missing	0
Mean		42,08
Median		41,00
Std. Deviation		10,156
Range		38
Minimum		24
Maximum		62
Percentiles	25	35,00
	50	41,00
	75	50,00



Godine radnog staža (u struci)

Odgovori na ovo pitanje podjednako su raspodijeljeni pa tako 25,5 % učiteljica imaju do 5 godina radnog staža, 23,5% učiteljica ima 6-15 godina radnog staža, 25,5% učiteljica 16-25 godina radnog staža te 25,5% učiteljica 26 i više godina radnog staža u struci.

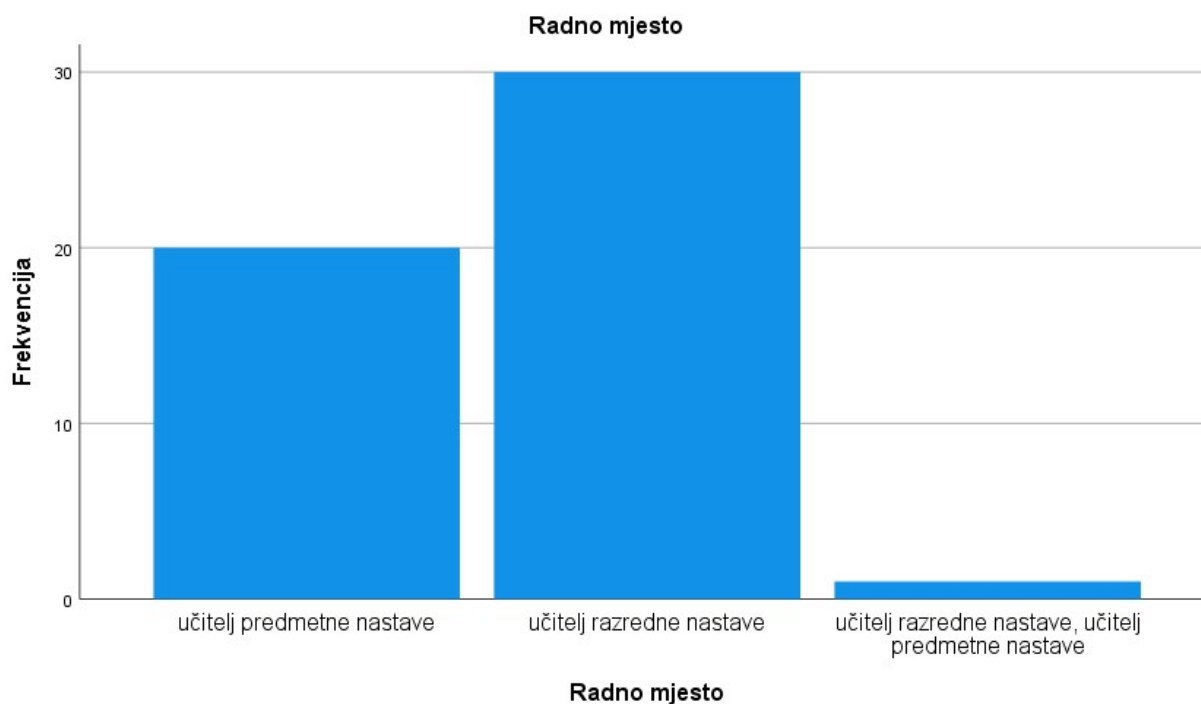
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	16 - 25	13	25,5	25,5	25,5
	26 i više	13	25,5	25,5	51,0
	6 - 15	12	23,5	23,5	74,5
	do 5	13	25,5	25,5	100,0
	Total	51	100,0	100,0	



Radno mjesto

U ovome pitanju ispitanici su trebali odabrati jesu li učitelji razredne nastave ili učitelji predmetne nastave ili oboje. Većinski su sudjelovali učitelji razredne nastave kojih je 58,8%, a učitelja predmetne nastave 39,2%. Jedna učiteljica označila je obje kategorije i ona čini 2% ukupnog uzorka.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	učitelj predmetne nastave	20	39,2	39,2	39,2
	učitelj razredne nastave	30	58,8	58,8	98,0
	učitelj razredne nastave, učitelj predmetne nastave	1	2,0	2,0	100,0
Total		51	100,0	100,0	

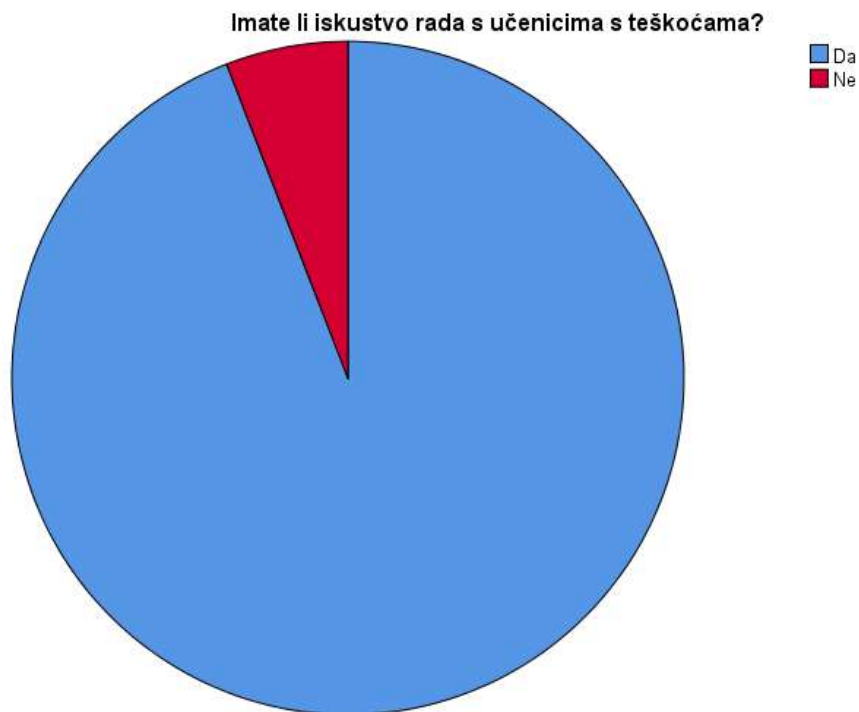


Iskustvo rada s učenicima s teškoćama

U ovome se pitanju od ispitanika tražilo da navedu imaju li iskustva u radu s učenicima s teškoćama te je 48 ispitanica, odnosno čak 94,1%, navelo da ima iskustva dok su preostale 3, odnosno svega 5,9% navele da nemaju iskustva.

Imate li iskustvo rada s učenicima s teškoćama?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Da	48	94,1	94,1	94,1
	Ne	3	5,9	5,9	100,0
	Total	51	100,0	100,0	



Iskustvo rada s pojedinim teškoćama

U ovome se pitanju otvorenog tipa od ispitanika tražilo da navedu s kojim teškoćama su se susreli u svome radu. Na to pitanje odgovorilo je 47 ispitanica. Najviše njih se susrelo s ADHD-om i to njih 21, zatim autizmom (20), smanjenom intelektualnom sposobnošću (17), disleksijom (17), poremećajem ponašanja (10), disgrafijom (9), oštećenjem vida (6), poremećajem senzorne integracije (6), oštećenjem sluha (4), Down sindromom (4), poremećajem pažnje (4), cerebralnom paralizom (3), emocionalnim teškoćama (3), diskalkulijom (2), govornim teškoćama (2), selektivnim mutizmom (1), dislalijom (1), dijabetesom (1), epilepsijom (1), alveolarnom proteinozom (1), mješovitim teškoćama učenja (1), aleksijom (1) te teškoćama socijalizacije (1).

Iskustvo rada s učenicima (primjereni program)

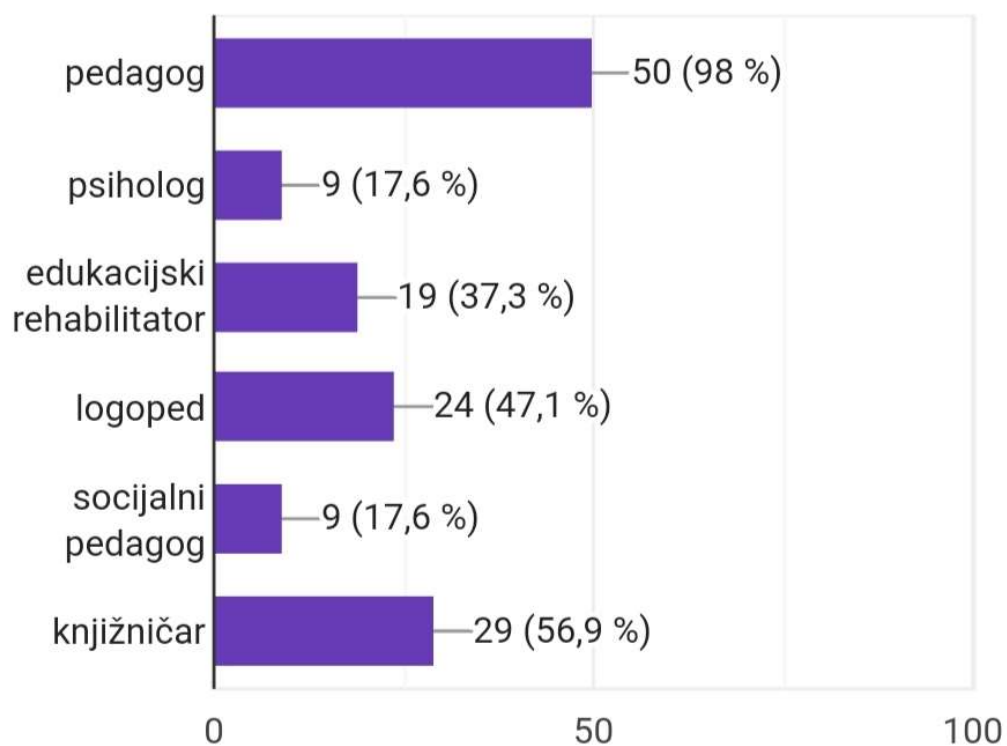
Učitelji su trebali odgovoriti na pitanje vezano za njihovo iskustvo rada s učenicima s teškoćama. Pitanje se odnosilo na primjereni program, odnosno ima li dijete rješenje o njemu ili je tijekom rada s djetetom bio pokrenut postupak utvrđivanja primjerenog programa odnosno je li postojala tek sumnja na teškoću. Iz tablice je vidljivo kako je većina učiteljica odgovorila na prvu i drugu tvrdnju (dijete je imalo rješenje o primjerenom programu (51%) te tijekom rada s djetetom su bili upućeni u postupak utvrđivanja primjerenog programa (41,2%).

Vaše iskustvo rada s učenicima s teškoćama temeljilo se na radu s učenicima koji su većinom:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	3.9	3.9	3.9
postojala tek sumnja na teškoću	2	3.9	3.9	7.8
tijekom rada s njima tek bili upućeni u postupak utvrđivanja primjerenog programa	21	41.2	41.2	49.0
već imali rješenje o primjerenom programu	26	51.0	51.0	100.0
Total	51	100.0	100.0	

Stručni tim škole

Učitelji su trebali označiti tko sve čini stručni tim njihove škole. Ponuđeni odgovori bili su: pedagog, psiholog, edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog i knjižničar. 98% je odgovorilo da u svojoj školi ima pedagoga, 56,9% knjižničara, 47,1% logopeda, 37,3% edukacijskog rehabilitatora, 17,6% psihologa te 17,6% socijalnog pedagoga.



Stručni tim (najčešća suradnja)

U posljednjem pitanju iz dijela općih podataka o ispitanicima trebali su navesti s kojim stručnim suradnikom najčešće surađuju u situacijama koje se tiču inkluzije učenika s teškoćama. Najviše ispitanika napisalo je da najčešće surađuje s pedagogom (14), zatim socijalnim pedagogom (10), logopedom (7), edukacijskim rehabilitatorom (6), psihologom (3), ravnateljem(1) te je jedna ispitanica odgovorila da ne surađuje ni sa kim jer je prepuštena sama sebi (1).

Mišljenja o inkluziji

Drugi dio anketnog upitnika sastoji se od 27 tvrdnji na koje su ispitanici trebali odgovoriti pomoću vrijednosti sa Likertove skale. U nastavku je tablični prikaz rezultata 9 tvrdnji koje nisu obrađene u daljnjoj analizi rezultata dok će se ostali rezultati popratiti tablicama u okviru konkretne analize koja slijedi u sljedećemu poglavlju.

12. Učenicima s teškoćama koji idu u redovitu školu nastavnici često progledaju "kroz prste".

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	1	2,0	2,0	2,0
	uglavnom se ne slažem	8	15,7	15,7	17,6
	uglavnom se slažem	22	43,1	43,1	60,8
	u potpunosti se slažem	20	39,2	39,2	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

14. Redovitu školu moguće je u potpunosti prilagoditi za prihvaćanje učenika s teškoćama.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	11	21,6	21,6	21,6
	uglavnom se ne slažem	17	33,3	33,3	54,9
	uglavnom se slažem	17	33,3	33,3	88,2
	u potpunosti se slažem	6	11,8	11,8	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

18. Većina učenika s teškoćama može u redovnim razredima redovite škole, uz osiguranje stručne pomoći edukacijskog rehabilitatora, uspješno svladati redovite programe uz individualizirane postupke.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	3	5,9	5,9	5,9
	uglavnom se ne slažem	12	23,5	23,5	29,4
	uglavnom se slažem	22	43,1	43,1	72,5
	u potpunosti se slažem	14	27,5	27,5	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

19. Većina učenika s teškoćama može u redovnim razredima redovite škole, uz osiguranje stručne pomoći edukacijskog rehabilitatora, uspješno svladati redovite programe uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	1	2,0	2,0	2,0
	uglavnom se ne slažem	10	19,6	19,6	21,6
	uglavnom se slažem	23	45,1	45,1	66,7
	u potpunosti se slažem	17	33,3	33,3	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

20. Većina učenika s teškoćama može u redovnim razredima redovite škole, uz osiguranje stručne pomoći edukacijskog rehabilitatora, uspješno svladati dio nastavnih programa, dok preostali dio može uspješno svladati u posebnim razrednim odjelima.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	1	2,0	2,0	2,0
	uglavnom se ne slažem	4	7,8	7,8	9,8
	uglavnom se slažem	20	39,2	39,2	49,0
	u potpunosti se slažem	26	51,0	51,0	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

21. Većina učenika s teškoćama može u redovitoj školi, uz osiguranje stručne pomoći edukacijskog rehabilitatora, uspješno svladati programe u posebnim razrednim odjelima.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	1	2,0	2,0	2,0
	uglavnom se ne slažem	4	7,8	7,8	9,8
	uglavnom se slažem	22	43,1	43,1	52,9
	u potpunosti se slažem	24	47,1	47,1	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

22. Nastavni plan i program ne pruža dovoljno fleksibilnosti učiteljima za realizaciju nastave prilagođene djeci s teškoćama.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	2	3,9	3,9	3,9
	uglavnom se ne slažem	8	15,7	15,7	19,6
	uglavnom se slažem	20	39,2	39,2	58,8
	u potpunosti se slažem	21	41,2	41,2	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

23. Razredno okruženje je jedan od najbitnijih činitelja kvalitetne inkluzije.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	2	3,9	3,9	3,9
	uglavnom se ne slažem	6	11,8	11,8	15,7
	uglavnom se slažem	19	37,3	37,3	52,9
	u potpunosti se slažem	24	47,1	47,1	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

24. Trebale bi se dogoditi veće promjene u konstruiranju nastavnog sadržaja; učitelji bi trebali imati veću autonomiju u biranju nastavnog sadržaja kako bi isti individualizirali djetetu s teškoćama.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	2	3,9	3,9	3,9
	uglavnom se ne slažem	4	7,8	7,8	11,8
	uglavnom se slažem	21	41,2	41,2	52,9
	u potpunosti se slažem	24	47,1	47,1	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

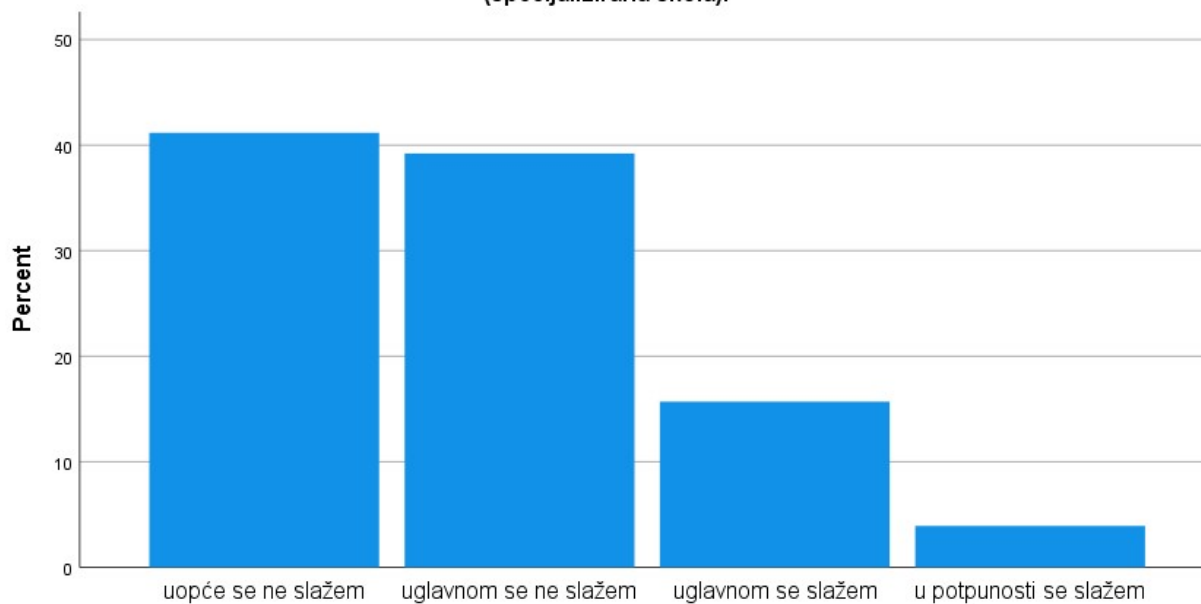
4.2. Analiza rezultata

U ovome poglavlju analizirat će se rezultati dobiveni anketnim upitnikom, točnije tvrdnje iz drugog dijela istraživanja na koje su ispitanice odgovarale pomoću vrijednosti sa Likertove skale. Analiza će se provesti prema postavljenim hipotezama kako bi se vidjelo potvrđuju li se ili odbacuju iste.

Prva hipoteza (H1) jest: „Učitelji smatraju da učenici s teškoćama trebaju pohađati redovite osnovne škole, a ne škole pod posebnim uvjetima (specijalizirane škole).“

Na prvu tvrdnju koja glasi „Redovita škola može pružiti učenicima s teškoćama sve ono što im pruža škola pod posebnim uvjetima (specijalizirana škola).“ čak 41 ispitanica odgovorila je da se uglavnom ne slaže i uopće ne slaže s tom tvrdnjom (80,4%), dok se s tom tvrdnjom uglavnom slaže i u potpunosti slaže 10 ispitanica (19,6%). Dakle, velika većina ispitanica smatra da redovita škola ne može pružiti učenicima s teškoćama sve ono što im pruža škola pod posebnim uvjetima (specijalizirana škola). Ovakvi rezultati su već pri prvom pitanju poražavajući s obzirom da svako dijete ima pravo na obrazovanje i pravo da pohađa redovitu školu (Karamatić Brčić i Vican, 2013) te je osnovni cilj inkluzije uključenje djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja i prestanak marginalizacije te skupine. Čak štoviše, redovita škola može pružiti djetetu s teškoćama toliko pozitivnih poticaja (socijalizacija s vršnjacima bez teškoća, prestanak segregacije i naglasak na uključanju). Također, ostala djeca u razrednom odjelu mogu imati korist od inkluzije te napredovati i rasti uz djecu s teškoćama, a smještanje ove skupine djece u specijalizirane škole bilo bi ne samo manje poticajno i korisno, već poražavajuće.

1. Redovita škola može pružiti učenicima s teškoćama sve ono što im pruža škola pod posebnim uvjetima (specijalizirana škola).

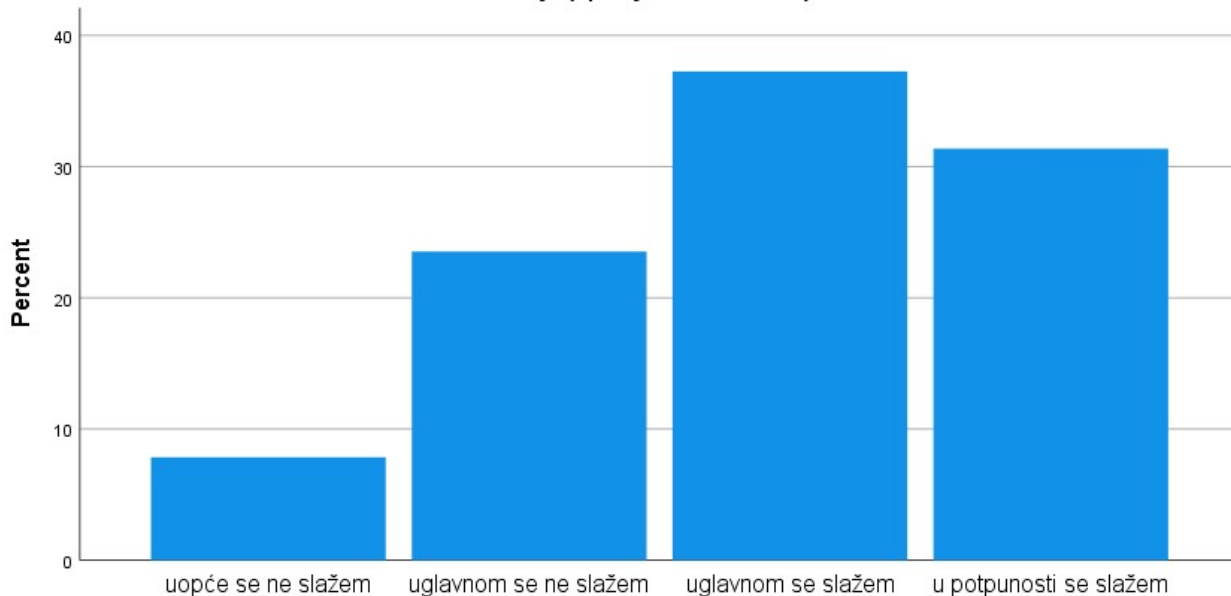


		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	21	41,2	41,2	41,2
	uglavnom se ne slažem	20	39,2	39,2	80,4
	uglavnom se slažem	8	15,7	15,7	96,1
	u potpunosti se slažem	2	3,9	3,9	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Na iduću tvrdnju koja glasi „Najbolje bi bilo da svi učenici s teškoćama polaze škole koje osiguravaju posebne uvjete odgoja i obrazovanja (specijalizirane škole).“ potvrđen je sličan stav kao i u prvom pitanju te se 16 ispitanica uopće ne slaže i uglavnom ne slaže s tom tvrdnjom (31,3%), a ostalih 35 ispitanica se uglavnom slaže i u potpunosti slaže s tvrdnjom (68,7%). Odgovorima na ovo pitanje može se uočiti kako većina ispitanica smatra da je najbolje da svi učenici s teškoćama polaze škole koje osiguravaju posebne uvjete odgoja i obrazovanja (specijalizirane škole), kao i u prvom pitanju.

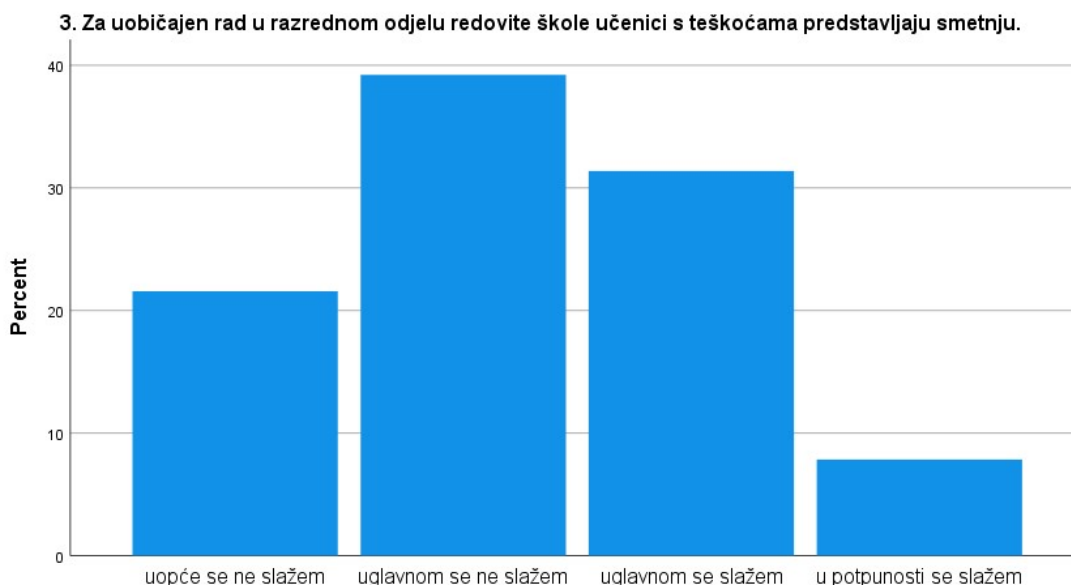
S obzirom na prvo pitanje, trend negativnog stava učiteljica nastavio se i u drugom pitanju. Razlog negativnog stava nije poznat, no učiteljice su jasno iskazale da većina njih smatra da bi bilo najbolje da svi učenici s teškoćama polaze škole koje osiguravaju posebne uvjete odgoja i obrazovanja (specijalizirane škole). Najizgledniji razlozi ovakvog stava identificirani prošlim istraživanjima mogu biti raznoliki. Jedan od njih je manjak kompetencija, kao što se primjerice pokazalo u jednom istraživanju gdje se 70% učitelja izjasnilo da su nedovoljno kompetentni za rad s djecom s teškoćama (Bukvić, 2014; prema Martan, 2018). Nadalje, dob i godine radnog staža mogu biti čimbenici negativnih stavova, primjerice stariji učitelji sa više radnog staža u nekim istraživanjima izrazili su negativnije stavove prema inkluziji (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997; prema Martan, 2018). S obzirom na sve navedeno još u analizi prošle tvrdnje, visok postotak slaganja s tvrdnjom da učenici s teškoćama trebaju polaziti specijalizirane škole je zabrinjavajuć.

2. Najbolje bi bilo da svi učenici s teškoćama polaze škole koje osiguravaju posebne uvjete odgoja i obrazovanja (specijalizirane škole).



		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	4	7,8	7,8	7,8
	uglavnom se ne slažem	12	23,5	23,5	31,4
	uglavnom se slažem	19	37,3	37,3	68,6
	u potpunosti se slažem	16	31,4	31,4	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

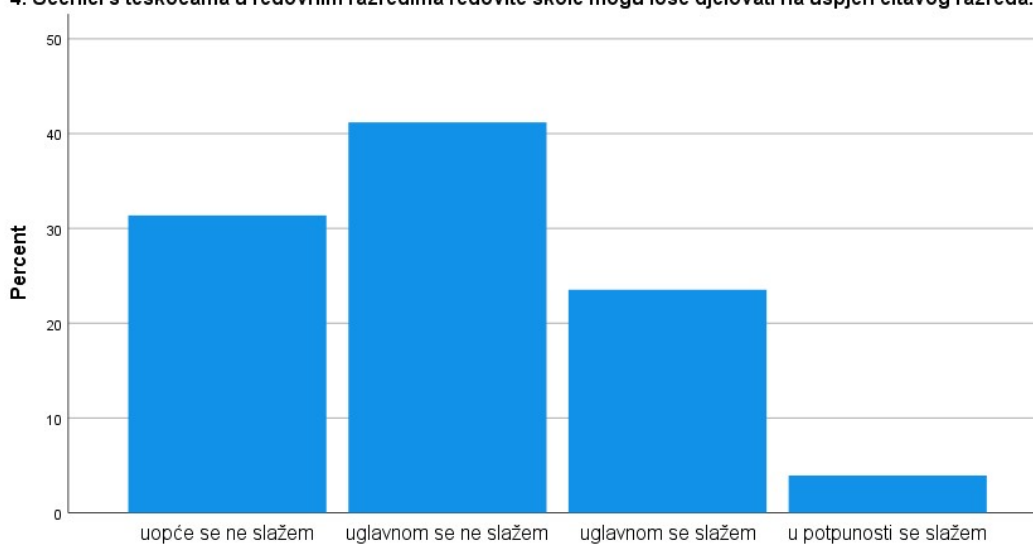
Nadalje, na idućoj tvrdnji „Za uobičajen rad u razrednom odjelu redovite škole učenici s teškoćama predstavljaju smetnju.“ 21,6% ispitanica označilo je kako se uopće ne slaže, 39,2% uglavnom se ne slaže, 31,4% uglavnom se slaže, a 7,8% u potpunosti se slaže s tvrdnjom. Iako je ukupan postotak ispitanica koje se ne slažu s tvrdnjom visok (60,8%), postotak onih koji se slažu je i dalje relativno visok (39,2%). Dakle, iako većina ispitanica smatra da bi bilo najbolje da učenici s teškoćama polaze škole koje osiguravaju posebne uvjete odgoja i obrazovanja (specijalizirane škole), s druge strane 60,8% ispitanica ne smatraju učenike s teškoćama smetnjom u razredu u redovitoj školi što je poprilično kontradiktorno.



		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	11	21,6	21,6	21,6
	uglavnom se ne slažem	20	39,2	39,2	60,8
	uglavnom se slažem	16	31,4	31,4	92,2
	u potpunosti se slažem	4	7,8	7,8	100,0
Total		51	100,0	100,0	

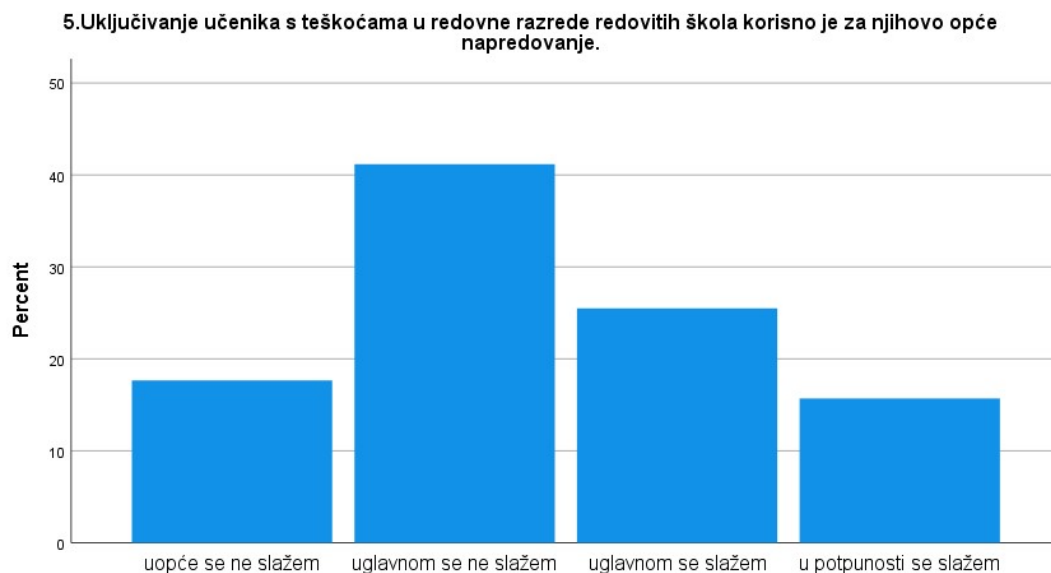
Na tvrdnju „Učenici s teškoćama u redovnim razredima redovite škole mogu loše djelovati na uspjeh čitavog razreda.“ većina ispitanica (37) odgovorila je da se uopće ne slaže i uglavnom ne slaže s tvrdnjom i one čine sveukupno 72,6%. S tvrdnjom se uglavnom slaže 12 ispitanica (23,5%), a u potpunosti slažu 2 ispitanice (3,9%). Također, kao i prethodna tvrdnja, ova tvrdnja je pokazala da ispitanice u visokom postotku od 72,6% ne smatraju da učenici s teškoćama loše djeluju na uspjeh čitavog razreda.

4. Učenici s teškoćama u redovnim razredima redovite škole mogu loše djelovati na uspjeh čitavog razreda.



		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	16	31,4	31,4	31,4
	uglavnom se ne slažem	21	41,2	41,2	72,5
	uglavnom se slažem	12	23,5	23,5	96,1
	u potpunosti se slažem	2	3,9	3,9	100,0
Total		51	100,0	100,0	

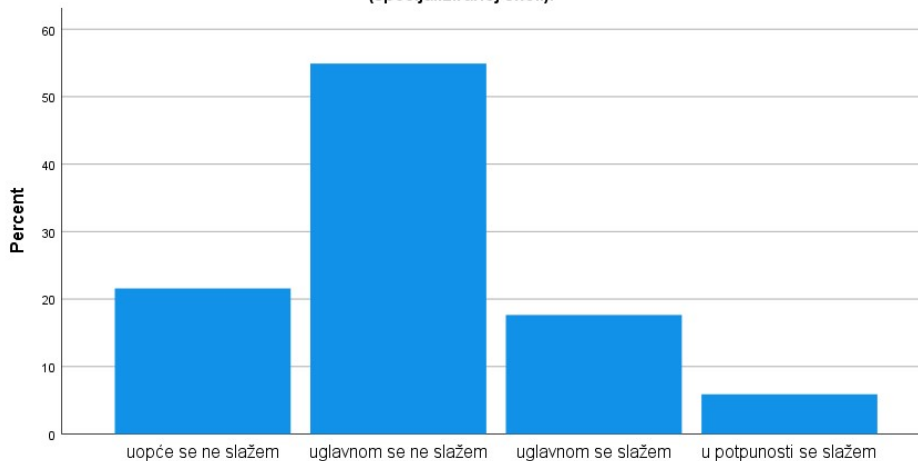
Na tvrdnju „Uključivanje učenika s teškoćama u redovne razrede redovitih škola korisno je za njihovo opće napredovanje.“ većina je odgovorila kako se uopće ne slaže i uglavnom ne slaže (58,8%), a uglavnom se slaže 25,5% te u potpunosti slaže 15,7%. Može se zaključiti kako većina ispitanica smatra kako uključivanje učenika s teškoćama nije u potpunosti optimalno za njihovo opće napredovanje što je, kao i u prva dva pitanja, razočaravajuć rezultat. Inkluzivno obrazovanje u okviru redovitih škola pokazalo se boljim za djecu s teškoćama u smislu postignuća i napretka na akademskom području, socijalnih vještina i ponašanja nego obrazovanje u posebnim uvjetima (Epps i Tindal, 1987; prema Centre i Curry, 1993; prema Eshel i sur., 1994; prema Meadows i sur., 1994; prema Vaughan i sur., 1998; prema Underwood, 2008; prema Cvitković, 2010; prema Ivančić i Stančić, 2013). Dakle, inkluzivno obrazovanje je nužno osigurati svakom djetetu te je za dijete dokazano bolje da je uključeno u redovne razrede redovitih škola, a ne u škole pod posebnim uvjetima (specijalizirane škole).



		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	9	17,6	17,6	17,6
	uglavnom se ne slažem	21	41,2	41,2	58,8
	uglavnom se slažem	13	25,5	25,5	84,3
	u potpunosti se slažem	8	15,7	15,7	100,0
Total		51	100,0	100,0	

Na tvrdnju pod rednim brojem 13. koja glasi “Učenici s teškoćama mogu u redovitoj školi općenito više naučiti nego u školi pod posebnim uvjetima (specijaliziranoj školi).“ ispitanice su većinski odgovorile kako se uopće ne slažu ili uglavnom ne slažu (76,5%). Tek je 12 ispitanica odgovorilo kako se uglavnom slažu i u potpunosti slažu s navedenom tvrdnjom i one čine svega 23,5%. Rezultatima ove tvrdnje može se zaključiti da ispitanice većinski misle kako učenici s teškoćama ne mogu naučiti više u redovitoj školi nego u školi pod posebnim uvjetima (specijaliziranoj školi). Kao i kod rezultata prethodne tvrdnje, ovdje se također pokazalo da učitelji ne smatraju redovitu školu dovoljno poticajnim okruženjem za učenika s teškoćama. S obzirom da svaka škola mora prakticirati inkluziju i njegovati inkluzivnu kulturu u školi, to zahtijeva prilagodbu i otvorenost obrazovnog sustava svim učenicima. Inkluzivni proces razvija kapacitete škole kako bi se ona mogla prilagoditi svim svojim učenicima (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016, 234). Svaka škola stoga mora biti spremna prihvatiti učenike s teškoćama i učitelji moraju biti pripravnici na poučavanje te skupine učenika.

13. Učenici s teškoćama mogu u redovitoj školi općenito više naučiti nego u školi pod posebnim uvjetima (specijaliziranoj školi).



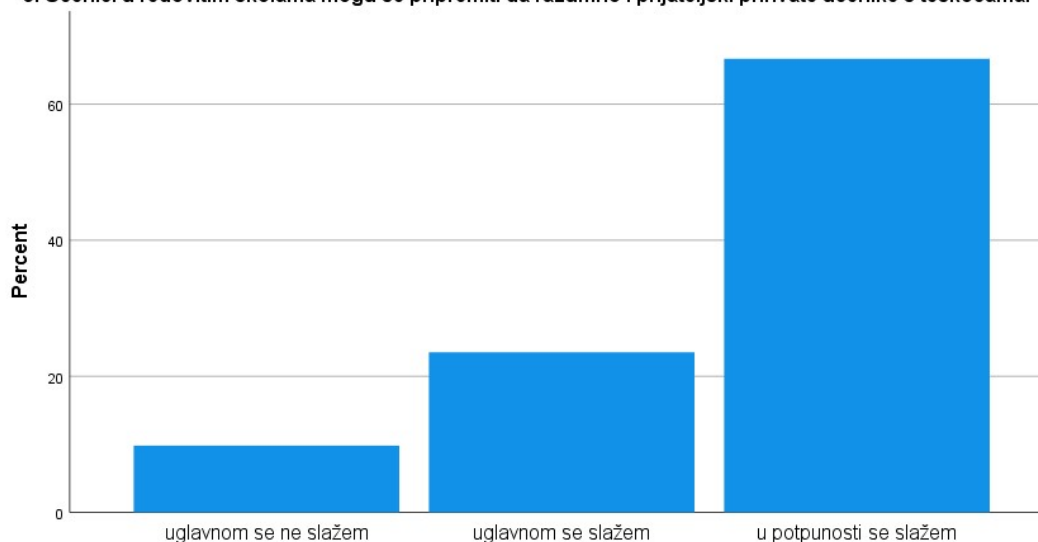
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	11	21,6	21,6	21,6
	uglavnom se ne slažem	28	54,9	54,9	76,5
	uglavnom se slažem	9	17,6	17,6	94,1
	u potpunosti se slažem	3	5,9	5,9	100,0
Total		51	100,0	100,0	

Sagledavajući odgovore na pitanja koja se odnose na redovite i specijalizirane osnovne škole može se zaključiti kako su stavovi ispitanica većinski orijentirani na to da učenici s teškoćama trebaju pohađati specijalizirane osnovne škole te kako im one mogu pružiti mnogo više nego redovite. Takav negativan stav je zabrinjavajuć s obzirom na suvremena saznanja o prednostima inkluzije, a također i s obzirom na rezultate pojedinih tvrdnji. Primjerice, ispitanice su odgovorima na neke od tvrdnji iskazale da učenici s teškoćama ne predstavljaju smetnju u redovitom razredu te ne djeluju loše na uspjeh čitavog razreda, a ipak su mišljenja da uključenje nije korisno za njihovo opće napredovanje te da im redovite škole ne mogu pružiti adekvatno obrazovanje kao što to mogu specijalizirane škole. Nadalje, smatraju da učenici s teškoćama ne nauče više u redovitim školama nego što bi naučili u specijaliziranim školama. Takvo razmišljanje vladalo je u dalekoj povijesti kad je nastao sustav specijalnog školstva te se pokazalo kako ta podjela na redoviti i specijalni obrazovni sustav ima segregacijski ishod jer su djeca s teškoćama na taj način socijalno izdvojena, etiketirana i diskriminirana (Zrilić i Brzoja, 2013). Kroz vrijeme dolazilo se do novih saznanja i poznato je kako je inkluzija kao najnoviji koncept prihvaćena i poželjna odlika svake odgojno-obrazovne ustanove. Naime, istraživanja u području inkluzije pokazuju da učitelji podržavaju inkluziju, ali rijetko prihvaćaju poučavati učenika s teškoćama (Scruggs i Mastropieri, 1996; prema Cornoldi i sur., 1998; prema Skočić Mihić i sur., 2016). Možda je ovo istraživanje, u odnosu na slična prethodna istraživanja, upravo primjer izrazito niske razine davanja društveno poželjnih odgovora pa ga utoliko ne treba smatrati problematičnijim, no svakako je upozoravajuća razina ne/slaganja sa izdvojenim tvrdnjama. Dakle, rezultati koji su proizašli iz ovog istraživanja pokazali su da učitelji očigledno u postojećim okolnostima funkcioniranja redovitoga sustava vide brojne teškoće u provedbi inkluzije kakva bi ona idealnotipski trebala biti te da imaju određene zadržke prema načinu na koji obrazovanje učenika s teškoćama trenutno funkcionira. S obzirom na rezultate, prva hipoteza (H1) koja glasi: „*Učitelji smatraju da učenici s teškoćama trebaju pohađati redovite osnovne škole, a ne škole pod posebnim uvjetima (specijalizirane škole)*“ može se odbaciti.

Iduća hipoteza (H2) glasi: „Za učenike s teškoćama korisnija je socijalizacija s učenicima koji pohađaju redovitu osnovnu školu od socijalizacije s učenicima koji pohađaju školu pod posebnim uvjetima (specijaliziranu školu).“

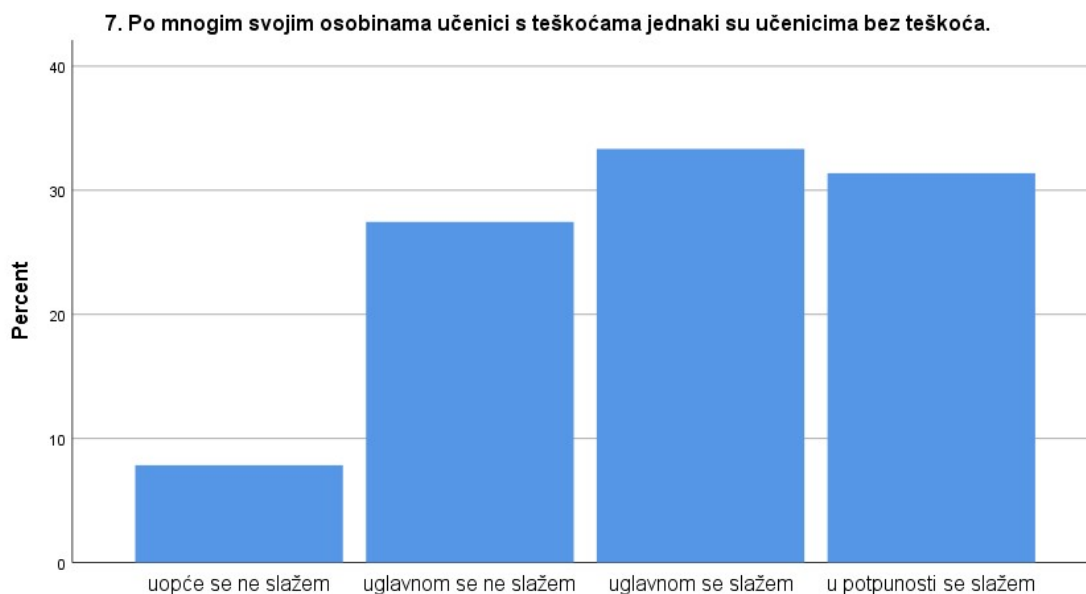
Na tvrdnju „Učenici u redovitim školama mogu se pripremiti da razumno i prijateljski prihvate učenike s teškoćama.“ ispitanice su odgovorile da se u potpunosti slažu i uglavnom slažu u većinskom postotku od 90,2%. Tek manji broj ispitanica (9,8%) se uglavnom ne slaže s tom tvrdnjom. Dakle, zaključuje se kako ispitanice smatraju da je moguće kvalitetno pripremiti učenike za razumno i prijateljsko prihvaćanje učenika s teškoćama. Za inkluziju je izuzetno važno razredno ozračje, a učiteljeva uloga je pripremanje prijateljske i ugodne razredne atmosfere. Ako se učenici bez teškoća na odgovarajući način pripreme da prihvate učenika s teškoćama, odnosi među njima će biti interaktivni i uvažavajući (Stančić, 1982; prema Lewis, 1995; prema Kiš-Glavaš, 1999; prema Ivančić i Stančić, 2013).

6. Učenici u redovitim školama mogu se pripremiti da razumno i prijateljski prihvate učenike s teškoćama.



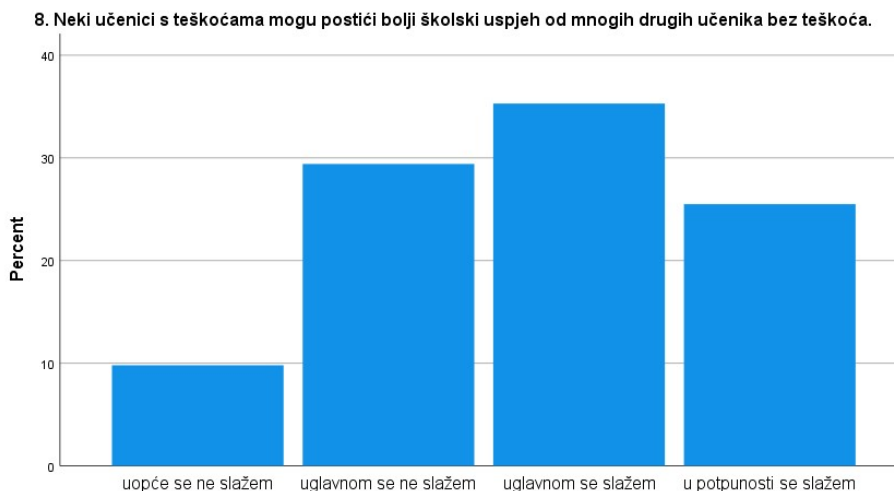
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uglavnom se ne slažem	5	9,8	9,8	9,8
	uglavnom se slažem	12	23,5	23,5	33,3
	u potpunosti se slažem	34	66,7	66,7	100,0
Total		51	100,0	100,0	

Nadalje, na tvrdnju „Po mnogim svojim osobinama učenici s teškoćama jednaki su učenicima bez teškoća.“ 7,8% ispitanica odgovorilo je kako se uopće ne slaže, 27,5% se uglavnom ne slaže, 33,3% se uglavnom slaže, a 31,4% se u potpunosti slaže. Većina (64,7%) se slaže s tom tvrdnjom pa se može zaključiti kako ispitanice smatraju da su učenici s teškoćama po mnogim svojim osobinama jednaki učenicima bez teškoća. U analizi prethodne hipoteze većina učitelja su mišljenja da bi bilo najbolje da učenici s teškoćama polaze škole koje osiguravaju posebne uvjete odgoja i obrazovanja (specijalizirane škole) što je oprečno s rezultatima ove tvrdnje. Naime, ako ispitanice (njih čak 64,7%) misle da su djeca s teškoćama po mnogočemu jednaka svojim vršnjacima bez teškoća postavlja se pitanje zašto onda smatraju da učenici s teškoćama trebaju imati različite uvjete odgoja i obrazovanja!



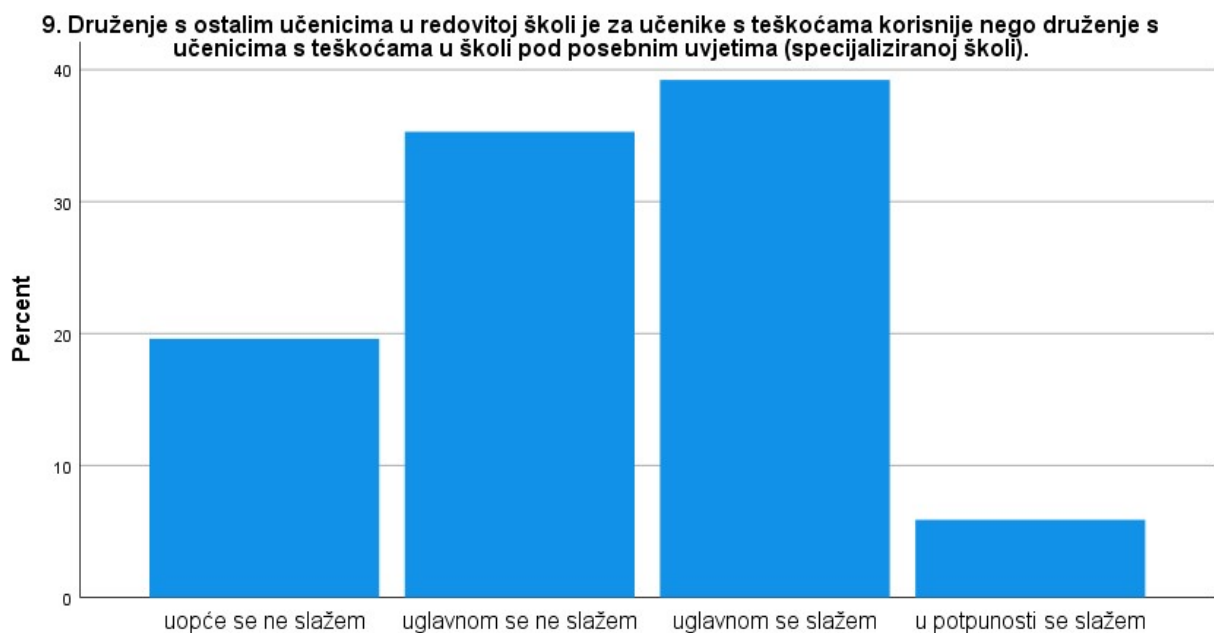
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	4	7,8	7,8	7,8
	uglavnom se ne slažem	14	27,5	27,5	35,3
	uglavnom se slažem	17	33,3	33,3	68,6
	u potpunosti se slažem	16	31,4	31,4	100,0
Total		51	100,0	100,0	

Na tvrdnju „Neki učenici s teškoćama mogu postići bolji školski uspjeh od mnogih drugih učenika bez teškoća.“ uopće se ne slaže 9,8% ispitanica, uglavnom se ne slaže 29,4%, uglavnom se slaže 35,3%, a u potpunosti se slaže 25,5%. Većina (60,8%) se slaže s tom tvrdnjom pa se može zaključiti da ispitanice smatraju da neki učenici s teškoćama mogu postići bolji školski uspjeh od mnogih drugih učenika bez teškoća. Ovdje se, također, vide nelogičnosti u odnosu na prvu postavljenu i odbačenu hipotezu. Ispitanice smatraju da neki učenici s teškoćama mogu postići bolji školski uspjeh od mnogih drugih učenika bez teškoća, ali svejedno misle da bi bilo najbolje da polaze škole koje osiguravaju posebne uvjete odgoja i obrazovanja (specijalizirane škole) što je veoma kontradiktorno, kao i rezultati prethodne tvrdnje. Moguće je da su odgovori ispitanica obilježeni nekim dosadašnjim težim iskustvima inkluzije učenika koji su prema Orijentacijskoj listi vrsta teškoća pripadali podskupinama poput višestrukih ili intelektualnih teškoća te zbog toga postoji ovakav nesrazmjer s prethodnim odgovorima u kojima su ispitanice navele da smatraju da je najbolje da učenici s teškoćama polaze škole koje osiguravaju posebne uvjete odgoja i obrazovanja (specijalizirane škole).



		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	5	9,8	9,8	9,8
	uglavnom se ne slažem	15	29,4	29,4	39,2
	uglavnom se slažem	18	35,3	35,3	74,5
	u potpunosti se slažem	13	25,5	25,5	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Na tvrdnju „Druženje s ostalim učenicima u redovitoj školi je za učenike s teškoćama korisnije nego druženje s učenicima s teškoćama u školi pod posebnim uvjetima (specijaliziranoj školi).“ 54,9% ispitanica odgovorilo je da se ne slaže s tom tvrdnjom, a ostalih 45,1% ispitanica se slaže s tom tvrdnjom. Iako su odgovori na ovo pitanje skoro ravnomjerno podijeljeni, ipak više ispitanica smatra da druženje s ostalim učenicima u redovitoj školi nije značajno korisnije za učenike s teškoćama od druženja s učenicima s teškoćama u specijaliziranoj školi. Poznato je da je druženje učenika bez teškoća s vršnjacima s teškoćama izuzetno poticajno i dobrodošlo zato što im pružaju potporu, motiviraju ih i ohrabruju (Black i Landau Fine, 1995; prema Kiš-Glavaš, 1999; prema Ivančić i Stančić, 2013).



		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	10	19,6	19,6	19,6
	uglavnom se ne slažem	18	35,3	35,3	54,9
	uglavnom se slažem	20	39,2	39,2	94,1
	u potpunosti se slažem	3	5,9	5,9	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

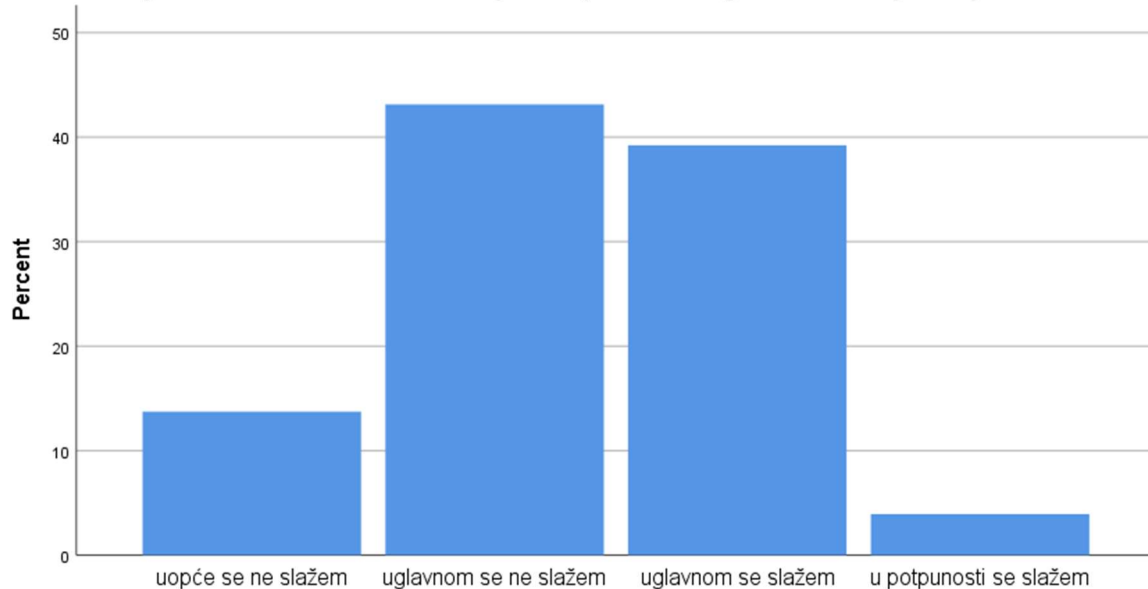
Na tvrdnju „Učenici bez teškoća mogu imati za prijatelje učenike s teškoćama.“ većina ispitanica odgovorilo je da se u potpunosti slaže s tom tvrdnjom (78,4%), uglavnom se slaže 9,8%, uglavnom se ne slaže 9,8%, a uopće se ne slaže 1 ispitanica (2,0%). S obzirom na visok postotak slaganja s ovom tvrdnjom (ukupno 88,2%) može se zaključiti da ispitanice smatraju da učenici bez teškoća za prijatelje mogu imati učenike s teškoćama. Ovaj čimbenik ovisi ponajviše o pripremi ostalih učenika na dolazak učenika s teškoćama i o kreiranju pozitivnog razrednog ozračja u kojem će se svi osjećati ugodno i ostvarivati međusobne kontakte i prijateljstva bez predrasuda i stigmatizacije.



		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	1	2,0	2,0	2,0
	uglavnom se ne slažem	5	9,8	9,8	11,8
	uglavnom se slažem	5	9,8	9,8	21,6
	u potpunosti se slažem	40	78,4	78,4	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Nadalje, na tvrdnju „U redovitoj školi učenici s teškoćama doživljavat će posebne neugodnosti od svojih vršnjaka bez teškoća.“ 56,8% ispitanica odgovorilo je da se ne slaže s tom tvrdnjom, dok se 43,1% ispitanica slaže s tom tvrdnjom. Većina ispitanica ne smatra da će učenici s teškoćama u redovitoj školi doživljavati posebne neugodnosti od svojih vršnjaka bez teškoća, iako je postotak onih koji se slažu s tom tvrdnjom vrlo visok (43,1%). U ovoj kategoriji, s obzirom da je postotak slaganja i neslaganja vrlo sličan, ne može se jasno zaključiti bitno izražen pozitivan ili negativan stav. Može se pretpostaviti da svoj stav ispitanice temelje na svom dosadašnjem iskustvu gdje su učenici s teškoćama doživljavali neugodnosti od ostalih učenika te je to jedan od problema na kojem treba raditi u budućnosti.

11. U redovitoj školi učenici s teškoćama doživljavat će posebne neugodnosti od svojih vršnjaka bez teškoća.



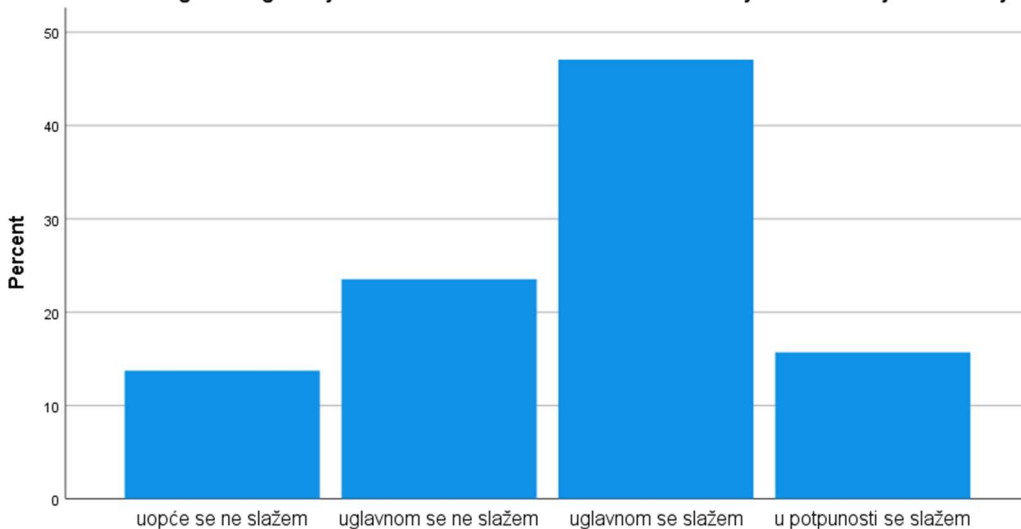
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	7	13,7	13,7	13,7
	uglavnom se ne slažem	22	43,1	43,1	56,9
	uglavnom se slažem	20	39,2	39,2	96,1
	u potpunosti se slažem	2	3,9	3,9	100,0
Total		51	100,0	100,0	

Odgovori na pitanja koji se odnose na drugu hipotezu (H2) raznoliki su. Ispitanice smatraju da je moguće pripremiti učenike u redovitoj školi da prijateljski prihvate učenika s teškoćama te da su po mnogim osobinama učenici s teškoćama i učenici bez teškoća jednaki. Također, ispitanice misle da neki učenici s teškoćama mogu imati bolji školski uspjeh od učenika bez teškoća. Iako se primjećuje pozitivan stav učitelja prema socijalizaciji učenika s teškoćama unutar redovitih škole, kao i njihovo mišljenje da su učenici s teškoćama po mnogočemu jednaki svojim vršnjacima bez teškoća, takvi rezultati su kontradiktorni i zbunjujući u odnosu na prvu hipotezu gdje učitelji uglavnom smatraju da bi bilo najbolje da učenici s teškoćama polaze škole koje osiguravaju posebne uvjete odgoja i obrazovanja (specijalizirane škole). Najveće slaganje iskazano je kod pitanja da učenici s teškoćama za prijatelje mogu imati učenika s teškoćama, iako ne smatraju da je druženje s učenicima u redovitoj školi značajno korisnije od druženja s učenicima u specijaliziranim školama. Naposljetku, ispitanice ne smatraju da će učenik s teškoćama imati posebne neugodnosti od učenika bez teškoća u redovitoj školi. S obzirom na odgovore ispitanica može se zaključiti da se hipoteza (H2) koja glasi: „*Za učenike s teškoćama korisnija je socijalizacija s učenicima koji pohađaju redovitu osnovnu školu od socijalizacije s učenicima koji pohađaju školu pod posebnim uvjetima (specijaliziranu školu).*“ može prihvatiti.

Zadnja hipoteza (H3) glasi: „Učitelji se smatraju kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama i spremni su na suradnju vezanu za tu temu.“

Odgovori na tvrdnju „Smatram da mogu na odgovarajući način raditi s učenicima s teškoćama uključenima u moj razredni odjel.“ raznoliki su. Uopće se ne slaže s tvrdnjom 13,7% ispitanica, uglavnom se ne slaže 23,5%, uglavnom se slaže 47,1%, a u potpunosti se slaže 15,7%. Većina ispitanica smatra da može na odgovarajući način raditi s učenicima s teškoćama uključenima u njihov razredni odjel (ukupno 62,8%). Ovako visok stupanj slaganja je, u najmanju ruku, neočekivan u odnosu na rezultate koji se odnose na prvu hipotezu. Iako se ispitanice smatraju kompetentnima i spremne su raditi na odgovarajući način s učenicima s teškoćama, ipak smatraju da bi bilo najbolje da ta skupina djece polazi škole koje osiguravaju posebne uvjete odgoja i obrazovanja (specijalizirane škole). Ovaj rezultat može se povezati s podacima jednog istraživanja o samopercepciji znanja pomoćnika u nastavi. Naime, podaci ukazuju na to da sudionici koji nisu prošli edukaciju za pomoćnika u nastavi svoje znanje procjenjuju većim nego što ono zaista jest. „Ovo saznanje pronalazi uporište u istraživanjima metakognicije i tzv. iluzije o znanju“ (Jurković i sur., 2020, 147). Istraživanja su dokazala da se ljudi prilikom procjene vlastitog znanja često precjenjuju. Ovakvo zapažanje može se, osim na pomoćnike u nastavi, primijeniti i na učitelje.

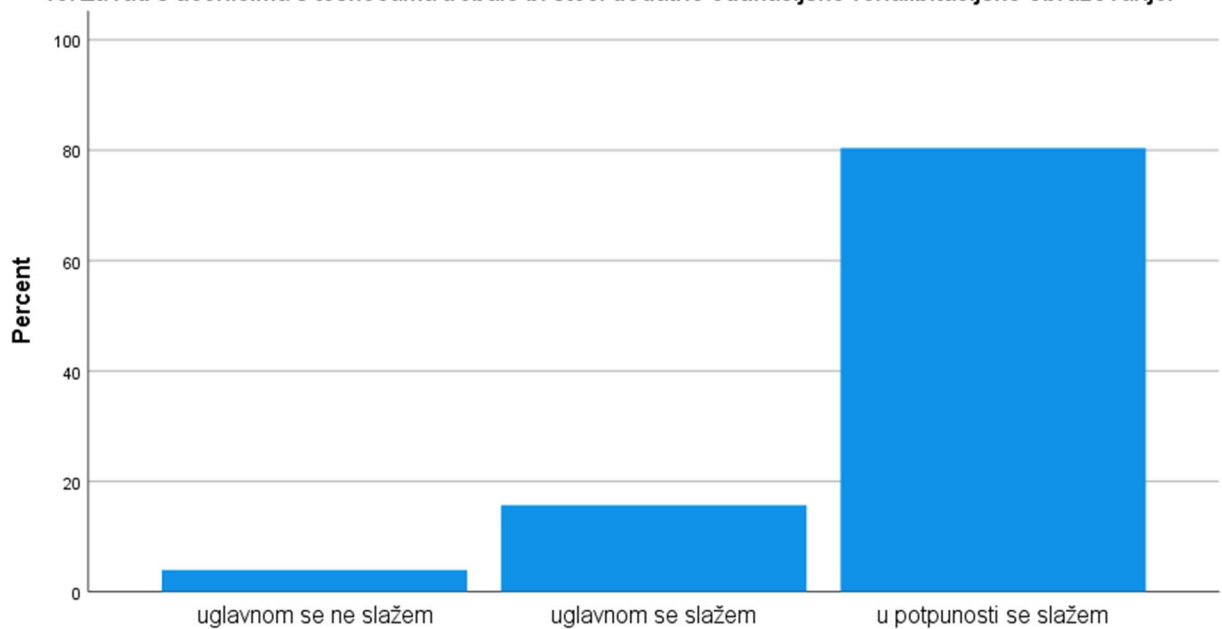
15. Smatram da mogu na odgovarajući način raditi s učenicima s teškoćama uključenima u moj razredni odjel.



		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	7	13,7	13,7	13,7
	uglavnom se ne slažem	12	23,5	23,5	37,3
	uglavnom se slažem	24	47,1	47,1	84,3
	u potpunosti se slažem	8	15,7	15,7	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Na iduću tvrdnju „Za rad s učenicima s teškoćama trebalo bi steći dodatno edukacijsko-rehabilitacijsko obrazovanje.“ većina ispitanica je odgovorilo kako se u potpunosti slaže i one čine 80,4% uzorka, uglavnom se slaže 15,7%, a uglavnom se ne slaže 3,9% ispitanica. Dakle, ukupno se 96,1% ispitanica slaže da je potrebno dodatno edukacijsko-rehabilitacijsko obrazovanje za rad s učenicima s teškoćama. Visok postotak slaganja na ovu tvrdnju zanimljiv je u odnosu na prethodni rezultat. Naime, ispitanice se smatraju kompetentnima za rad s djecom s teškoćama (62,8%), ali prema ovome rezultatu ipak njih čak 96,1% smatraju da je za rad s učenicima s teškoćama potrebno steći dodatno edukacijsko-rehabilitacijsko obrazovanje. Istraživanja su pokazala da učitelji i srodno osoblje podrške vjeruju da su slabo pripremljeni za rad s učenicima s teškoćama u inkluzivnom okruženju (Scruggs i Mastropieri, 1996; prema Riley, 1999; prema Gallagher i sur., 2009; prema Ivančić i Stančić, 2013). Iz tog razloga važno je učiteljima osigurati programe potpore što se tiče izobrazbe i praktične pomoći u svakodnevnom radu (Bouillet i Bijedić, 2007; prema Bouillet, 2010; prema Ivančić i Stančić, 2013).

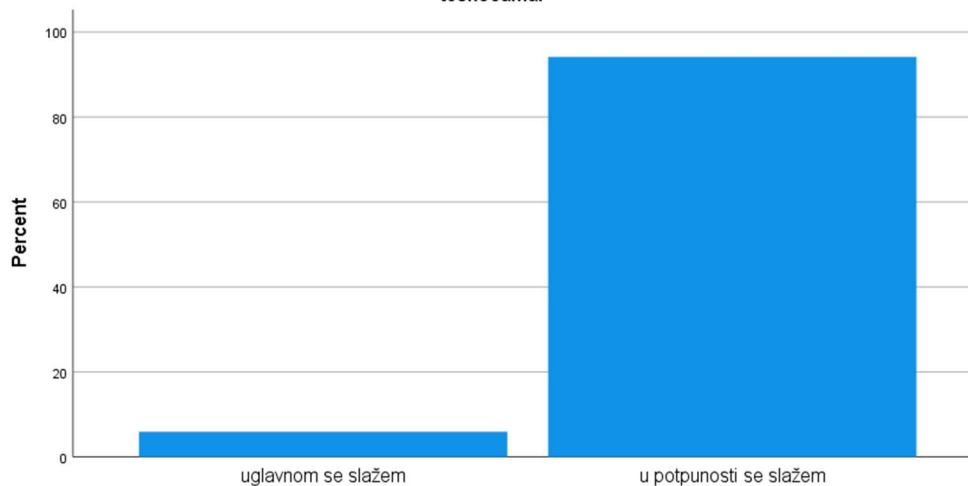
16. Za rad s učenicima s teškoćama trebalo bi steći dodatno edukacijsko-rehabilitacijsko obrazovanje.



		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uglavnom se ne slažem	2	3,9	3,9	3,9
	uglavnom se slažem	8	15,7	15,7	19,6
	u potpunosti se slažem	41	80,4	80,4	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Na tvrdnju „U redovite škole potrebno je uključiti edukacijske rehabilitatore osposobljene za rad s učenicima s teškoćama.“ 94,1% ispitanica je odgovorilo da se u potpunosti slaže s njom, a ostalih 5,9% uglavnom se slaže. Dakle, 100% ispitanica se slaže da je potrebno u redovite škole uključiti edukacijske rehabilitatore osposobljene za rad s učenicima s teškoćama.

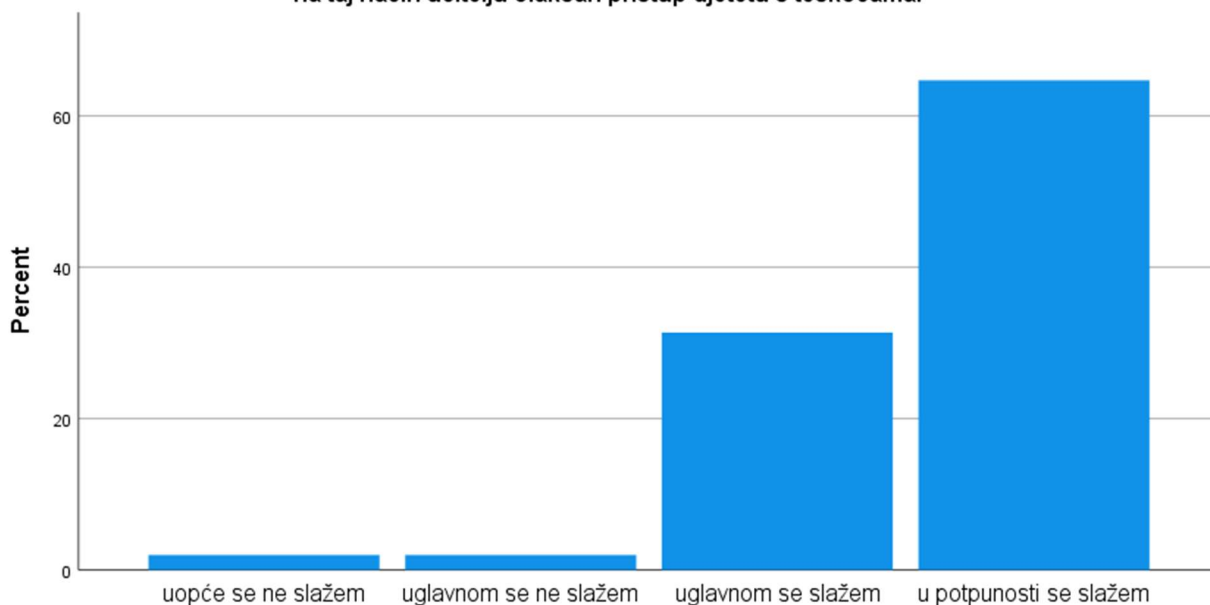
17. U redovite škole potrebno je uključiti edukacijske rehabilitatore osposobljene za rad s učenicima s teškoćama.



		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uglavnom se slažem	3	5,9	5,9	5,9
	u potpunosti se slažem	48	94,1	94,1	100,0
Total		51	100,0	100,0	

Na tvrdnju „Interakcija različitih institucija (npr. vrtića i škole) može rezultirati kvalitetnijim uvidom u potrebe djeteta te je na taj način učitelju olakšan pristup djetetu s teškoćama.“ većina ispitanica se slaže (96,1%), a ostatak se ne slaže (4,0%). Može se zaključiti da ispitanice smatraju da je interakcija različitih institucija vrlo važna u učenikovom razvoju te se komunikacijom između institucija dobiva bolji uvid u potrebe djeteta, a to olakšava pristup djetetu s teškoćama. Za uspješnu provedbu inkluzije važna je suradnja škole i roditelja s lokalnom zajednicom, odnosno važnost kvalitetne suradnje škole i društvenog okruženja (Karamatić Brčić, 2013).

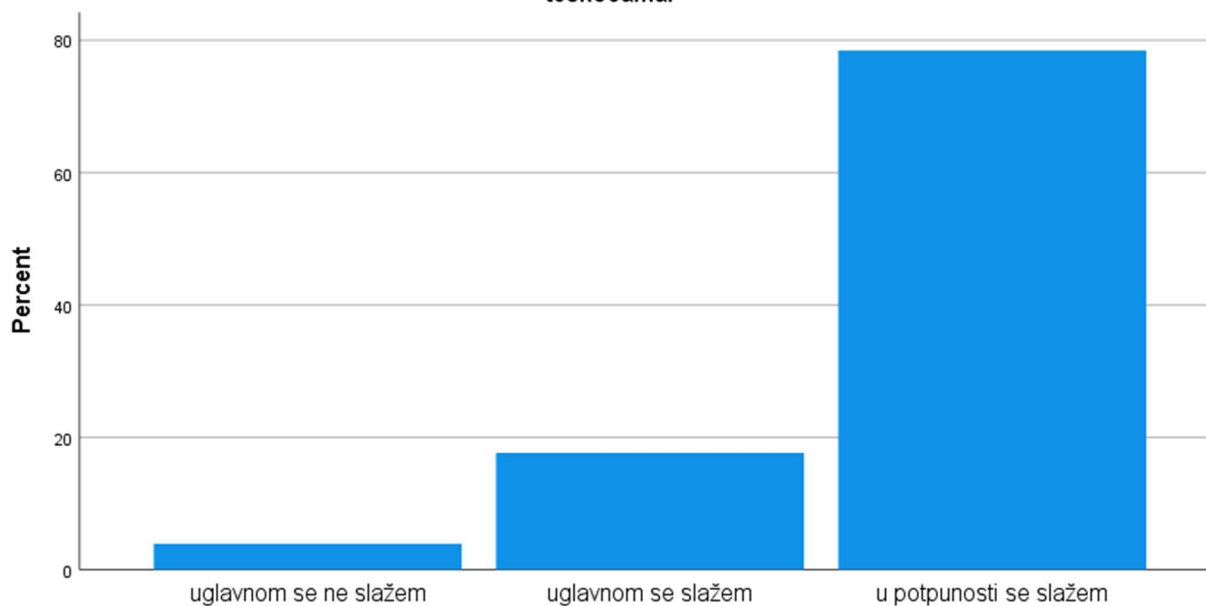
25. Interakcija različitih institucija (npr. vrtića i škole) može rezultirati kvalitetnijim uvidom u potrebe djeteta te je na taj način učitelju olakšan pristup djetetu s teškoćama.



		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uopće se ne slažem	1	2,0	2,0	2,0
	uglavnom se ne slažem	1	2,0	2,0	3,9
	uglavnom se slažem	16	31,4	31,4	35,3
	u potpunosti se slažem	33	64,7	64,7	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

Na iduću tvrdnju „Smatram se spremnim surađivati sa stručnim suradnicima i ostalim učiteljima na temu učenika s teškoćama.“ 78,4% ispitanica odgovorilo je da se u potpunosti slaže, 17,6% uglavnom se slaže, a 3,9% uglavnom se ne slaže. Može se zaključiti da je većina ispitanica (96%) spremna surađivati sa stručnim suradnicima i ostalim učiteljima na temu učenika s teškoćama.

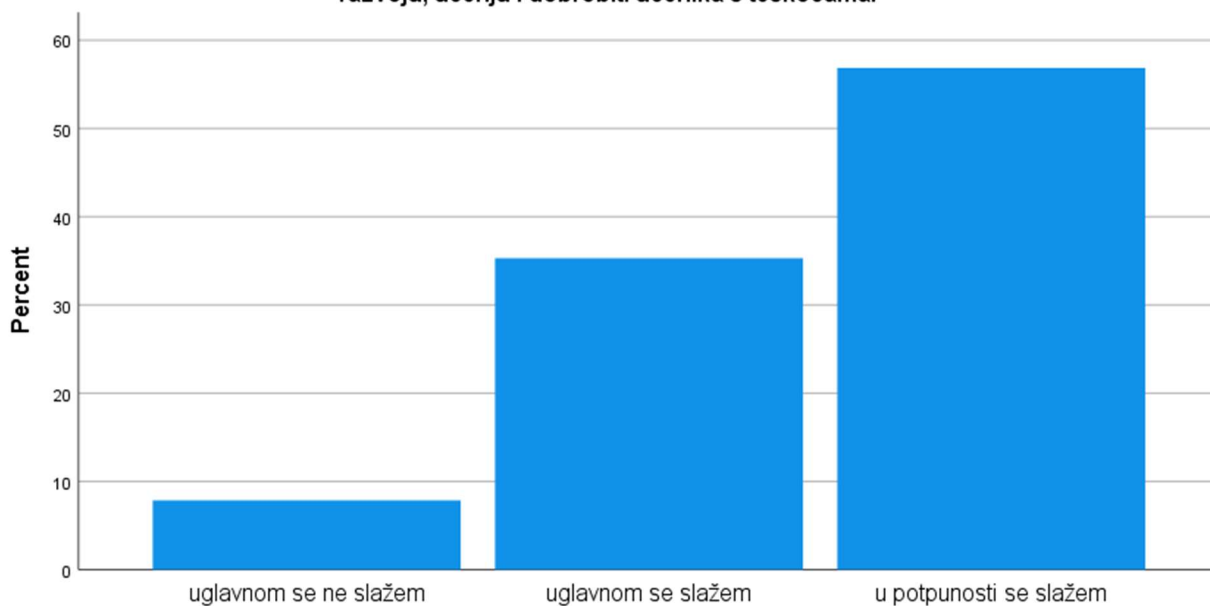
26. Smatram se spremnim surađivati sa stručnim suradnicima i ostalim učiteljima na temu učenika s teškoćama.



		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uglavnom se ne slažem	2	3,9	3,9	3,9
	uglavnom se slažem	9	17,6	17,6	21,6
	u potpunosti se slažem	40	78,4	78,4	100,0
Total		51	100,0	100,0	

Nadalje, na tvrdnju „Smatram se spremnim surađivati s drugim stručnjacima i agencijama u široj zajednici zbog podrške razvoju, učenju i dobrobiti učenika s teškoćama.“ 56,9% ispitanica odgovorilo je da se u potpunosti slaže, 35,3% uglavnom se slaže, a 7,8% se uglavnom ne slaže. Dakle, 92,2% ispitanica smatra se spremnima surađivati s drugim stručnjacima i agencijama zbog podrške razvoju, učenju i dobrobiti učenika s teškoćama.

27. Smatram se spremnim surađivati s drugim stručnjacima i agencijama u široj zajednici zbog podrške razvoju, učenju i dobrobiti učenika s teškoćama.



		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	uglavnom se ne slažem	4	7,8	7,8	7,8
	uglavnom se slažem	18	35,3	35,3	43,1
	u potpunosti se slažem	29	56,9	56,9	100,0
Total		51	100,0	100,0	

Rezultati koji se odnose na zadnju hipotezu (H3) pokazali su da ispitanice smatraju da mogu na odgovarajući način raditi s učenicima s teškoćama u svom razrednom odjelu. Također, misle da je za rad s učenicima s teškoćama potrebno imati dodatno edukacijsko-rehabilitacijsko obrazovanje te da je potrebno za rad s tom skupinom učenika uključiti edukacijske rehabilitatore u redovite škole. Nadalje, smatraju da je važna interakcija ustanova zbog boljeg uvida u potrebe djeteta i zbog olakšanja pristupa djetetu s teškoćama. Ispitanice se, također, smatraju spremnima za suradnju sa stručnim suradnicima na temu učenika s teškoćama i spremni su za suradnju i na širem planu s drugim stručnjacima i agencijama u zajednici. Iako je prva hipoteza koja je postavljena u ovom istraživanju odbačena, odnosno ispitanice smatraju da bi bilo najbolje da učenici s teškoćama polaze škole koje osiguravaju posebne uvjete odgoja i obrazovanja (specijalizirane škole), iznenađujuće je visok postotak slaganja (čak 62,8%) s tvrdnjom „Smatram da mogu na odgovarajući način raditi s učenicima s teškoćama uključenima u moj razredni odjel“. Poznata su istraživanja u kojima su rezultati pokazali da učitelji podržavaju inkluziju, međutim nemaju dovoljno kompetencija za rad s djecom s teškoćama (Karamatić Brčić, 2013). U ovom diplomskom radu rezultati su suprotni; ispitanice se osjećaju kompetentnima za rad s tom skupinom djece i spremne su za suradnju na tu temu no u isto vrijeme misle da bi bilo najbolje da učenici s teškoćama polaze škole koje osiguravaju posebne uvjete odgoja i obrazovanja (specijalizirane škole). Razlozi ovim nelogičnostima nisu poznati no neka od ranijih istraživanja utvrdila su čimbenike koji mogu utjecati na stavove, a to su: spol, dob, radni staž, studijski program i trajni profesionalni razvoj, kao i stupanj i vrsta teškoće (Forlin, 1995; prema Scruggs i Mastropieri, 1996; prema Skočić Mihić i sur., 2016). Također, već spomenuta „iluzija o znanju“ može biti razlog ovako visokom postotku slaganja s tvrdnjom koja se odnosi na kompetencije. Dakle, osobe koje nisu prošle edukaciju koja se tiče učenika s teškoćama, procjenjuju svoje znanje i kompetencije u radu s njima većima nego što to one zaista jesu (Jurković i sur., 2020). S obzirom na rezultate, može se zaključiti kako je hipoteza (H3) koja glasi: „*Učitelji se smatraju kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama i spremni su na suradnju vezanu za tu temu.*“ potvrđena.

5. Rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je istražiti stavove učitelja o inkluziji učenika s teškoćama u redovite osnovne škole te njihove kompetencije za inkluzivnu praksu. Prethodna istraživanja na sličnu temu dala su raznolike rezultate, a oni su ovisili o brojnim čimbenicima. U okviru ovog diplomskog rada nastojalo se istražiti kako učitelji gledaju na inkluziju i smatraju li ju važnom. Prva hipoteza pretpostavljala je da učitelji smatraju da učenici s teškoćama trebaju pohađati redovite osnovne škole, a ne škole pod posebnim uvjetima (specijalizirane škole). Sukladno toj pretpostavci, utvrdilo se da učitelji smatraju da bi bilo najbolje da učenici s teškoćama polaze škole koje osiguravaju posebne uvjete odgoja i obrazovanja (specijalizirane škole). Naime, učitelji smatraju kako uključivanje učenika s teškoćama nije u potpunosti optimalno za njihovo opće napredovanje i da u redovitoj školi općenito ne mogu više naučiti nego u školi pod posebnim uvjetima (specijaliziranoj školi). Razlozi ovakvog razmišljanja nisu poznati, a ovako visok postotak slaganja s takvim tvrdnjama je iznenađujuć i razočaravajuć. Učitelji se često mogu osjećati obeshrabreno i nemotivirano jer im nedostaje podrška. Jedna ispitanica je navela kako je „prepuštena sama sebi“ u radu s učenicima s teškoćama. Kako bi učitelj mogao ostvariti svoj zadatak unutar inkluzivnog procesa, važno je da dobiva potporu u smislu organizacije (broj učenika u razredu, pomoćnici u nastavi), materijalnih sredstava (oprema) te stručna potpora (izrada, provođenje i evaluacija programa) (Ivančić, 2012; prema Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Prethodna istraživanja pokazala su da su upravo loša materijalna opremljenost, nedostatak stručnih suradnika te velik broj djece u razrednim odjeljenjima glavni uzroci loših stavova učitelja prema inkluziji; učitelji iskazuju zabrinutost u smislu negativnih efekata uključivanja učenika s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav, poput dodatnog opterećenja i obveza te mogućnosti pogoršanja razrednih rezultata (Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003; prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Dakle, mogućih razloga za negativne stavove prema inkluziji je mnogo, no danas, nakon toliko godina od prvih inkluzivnih stručnih i znanstvenih tekstova, službenih dokumenata (izjava iz Salamanke iz 1994.) ili prvih konkretnih aktivnosti, važno je kontinuirano raditi na tome da redovite škole prilagode svoje uvjete za ispunjenje zahtjeva koje inkluzivna praksa zahtjeva. S obzirom da je obrazovna inkluzija vrlo važna te da je

ona „samo jedan aspekt inkluzije u društvu“ (Ainscow i Booth, 2002, 3; prema Karamatić Brčić, 2011, 42) potrebno ju je njegovati i raditi na ispunjenju njene svrhe.

Nadalje, druga hipoteza pretpostavljala je da je za učenike s teškoćama korisnija socijalizacija s učenicima koji pohađaju redovitu osnovnu školu nego socijalizacija s učenicima koji pohađaju školu pod posebnim uvjetima (specijaliziranu školu). Rezultati u ovoj kategoriji pokazali su da učitelji smatraju da je moguće pripremiti učenike u razrednom odjelu da prijateljski prihvate učenika s teškoćama no misle da je učenicima s teškoćama korisnija socijalizacija s učenicima koji pohađaju specijaliziranu školu. Istraživanja su pokazala da će odnosi među učenicima biti interaktivni i uvažavajući ukoliko se učenici bez teškoća na primjeren način pripreme da prihvate učenika s teškoćama (Stančić, 1982; prema Lewis, 1995; prema Kiš-Glavaš, 1999; prema Ivančić i Stančić, 2013). Također, Black i Landau Fine, 1995, prema Kiš-Glavaš (1999) ističu da „djeca bez teškoća u razvoju imaju značajnu ulogu za djecu s teškoćama jer im pružaju potporu, ohrabruju ih i model su primjerenog ponašanja“ (Ivančić i Stančić, 2013, 142). Učenik s teškoćama unutar redovitog razreda usvaja socijalne vještine, a neke od njih su: aktivno slušanje, primjerena neverbalna komunikacija, vještine nenasilnog rješavanja sukoba, tehnika rješavanja problema i tehnika donošenja odluka (Smjernice za rad s učenicima s teškoćama, 2021). Za razvijanje tih vještina nužno je da je učenik s teškoćama u interakciji sa svojim vršnjacima. Uloga vršnjaka važna je u procesu stjecanja socijalnih kompetencija. Vršnjačka podrška „omogućava stjecanje životnih vještina i podržava socijalno-emocionalni razvoj...razvija komunikacijske vještine, jača samopoštovanje...“ (Smjernice za rad s učenicima s teškoćama, 2021, 17). Što se tiče istraživanja u području socijalizacije i obrazovnog postignuća učenika s teškoćama i učenika bez teškoća utvrđeno je da prisutstvo učenika s teškoćama ne ometa obrazovni proces i ne smanjuje postignuće kod učenika tipičnog razvoja (Špelić i sur., 2013). Zbog svih navedenih razloga može se zaključiti kako je vršnjačka podrška bitna u razvoju socijalnih kompetencija učenika s teškoćama što uvelike pridonosi njihovom emocionalnom rastu i razvoju, a i dovodi do akademskih uspjeha i aktivnijeg sudjelovanja u nastavnom procesu (Smjernice za rad s učenicima s teškoćama, 2021). Proces inkluzije ima pozitivne utjecaje na učenike s teškoćama, ali i na ostalu djecu u razredu jer tako na najbolji način uče o različitostima i o međusobnom uvažavanju. U tom kontekstu, istraživanja u

području uspješnosti socijalizacije usmjerena su na stavove, prijateljstva i ponašanja, a iskazane su pozitivne promjene kod učenika bez teškoća koji pohađaju integracijske razrede. Promjene se odnose na bolje razumijevanje fizičkih i ponašajnih razlika te stanja i osjećaja djece s teškoćama (Biklen i sur., 1989; prema Špelić i sur., 2013). Dakle, učenici bez teškoća unutar procesa inkluzije također imaju benefit od integracijskih razreda i razvijaju svijest i razumijevanje prema različitostima. Potrebno je od najranije dobi raditi na razvijanju svijesti o prihvaćanju djece s teškoćama, povećavati prag tolerancije među djecom te poticati mijenjanje stavova prema pozitivnijima; na taj način moguće je osigurati kvalitetnije odnose među učenicima (Karamatić Brčić i Viljac, 2018).

Što se tiče učiteljevih kompetencija za kvalitetno provođenje inkluzije učitelji smatraju da mogu na odgovarajući način raditi s učenicima s teškoćama u svom razrednom odjelu te da su spremni surađivati s ostalim stručnjacima kada se radi o učenicima s teškoćama. Ovakvi rezultati nisu bili očekivani u odnosu na prethodne rezultate gdje su ispitanice navele da bi bilo najbolje da učenici s teškoćama polaze škole koje osiguravaju posebne uvjete odgoja i obrazovanja (specijalizirane škole). Nadalje, mnogo ih smatra da je za rad s takvim učenicima potrebno dodatno edukacijsko-rehabilitacijsko obrazovanje te da je potrebno uključiti i edukacijske rehabilitatore osposobljene za rad s učenicima s teškoćama. Prethodna istraživanja pokazala su da učitelji ističu potrebu za edukacijsko-rehabilitacijskom potporom i dodatnim edukacijama (Kiš-Glavaš, 1999; prema Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Također, pokazalo se da su učiteljske dileme u radu s učenicima s teškoćama vezane za nedostatak motivacije, strah od manjka podrške od stručnog tima te strah da dijete s teškoćama neće biti prihvaćeno ili da neće dobivati dovoljno stimulacije (Downing, 2000; prema Milenović, 2009; prema Ivančić i Stančić, 2013). Takvi rezultati govore da su učiteljima potrebni programi potpore od izobrazbe do pomoći u svakodnevnom radu (Bouillet i Bijedić, 2007; prema Bouillet, 2010; prema Ivančić i Stančić, 2013). S obzirom na sve navedeno može se uvidjeti da su učitelji spremni surađivati s ostalim stručnjacima na temu učenika s teškoćama te da im je potrebna podrška i dodatna potpora u obliku edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka. Neki autori ističu važnost pomoćnika u nastavi kao jednog oblika pomoći učitelju u realiziranju nastave za učenika s teškoćama. Dakle, osim dodatne edukacije učitelja za rad s učenicima s teškoćama pametno bi bilo uložiti više truda i sredstava u tu sferu s obzirom da pomoćnici u nastavi donose mnogobrojne prednosti u procesu inkluzije. Primjerice, pružaju individualiziranu podršku učenicima, a i učiteljima pri čemu se

ističu komunikacija, slušanje i organizacijske vještine (Wilson i Bedford, 2008; prema Devecchi i Rouse, 2010; prema Špoljarić, 2012; prema Ivančić i Stančić, 2013).

Sudeći po rezultatima, postoji mnogo prostora za poboljšanje unutar sustava redovitog obrazovanja što se tiče inkluzivne prakse. Promjena počinje sa transformiranjem negativnih stavova u pozitivne, a to se može postići na način da se učitelji više educiraju o potrebama učenika s teškoćama. Postoji pozitivna povezanost stavova učitelja o poučavanju općenito i spremnosti na sudjelovanje u stručnom usavršavanju (Stančić i sur., 2001) te da dobar program edukacije učitelja o toleranciji može povećati njihovo prihvaćanje i poštivanje različitosti (Igrić i sur., 2014; prema Bouillet i Bukvić, 2015, 10).

Istraživanje unutar ovog diplomskog rada donijelo je nove spoznaje o stavovima i mišljenjima učitelja redovitih osnovnih škola i može služiti kao temelj za mnoga druga istraživanja koja se tiču ove teme. S obzirom da su rezultati ovog istraživanja poražavajući u nekoliko aspekata, ova tema mogla bi se produbiti u više smjerova, primjerice, kvalitativnim istraživanjem pomoću kojeg bi se detaljno specificirali razlozi izraženije negativnih odgovora u ovome istraživanju stavova učitelja o inkluziji učenika s teškoćama u redovite škole (spol, dob, radni staž, studijski program i trajni profesionalni razvoj, kao i stupanj i vrsta teškoće (Forlin, 1995; prema Scruggs i Mastropieri, 1996; prema Skočić Mihić i sur., 2016). Također, valjalo bi istražiti i kako pomoćnici u nastavi utječu na razvoj učenika s teškoćama i ima li njihova prisutnost u razrednom odjelu pozitivan utjecaj na učitelja i učenike, a samim time i pozitivan utjecaj na cijeli proces inkluzije. S druge strane, kao što je ranije naglašeno, važna je potpora stručnih suradnika stoga je bitno ispitati odnose i komunikaciju njih i učitelja te interpretirati rezultate (ne)zadovoljstva suradnjom u odnosu na ekipiranost stručnih timova škole u kojoj su ispitanici zaposleni.

6. Zaključak

Cilj ovog diplomskog rada bio je utvrditi stavove i mišljenja učitelja o inkuziji učenika s teškoćama u redovite osnovne škole te spoznati misle li učitelji da su kompetentni za rad s tom djecom. U teorijskom okviru rada krenulo se od kategorizacije teškoća, a zatim se dao prikaz razvoja statusa osoba s teškoćama kroz povijest i put od njihove marginalizacije prema njihovoj inkluziji u društvo. Nadalje, opisana je zakonska regulativa koja obuhvaća dokumente, zakone, deklaracije i konvencije koje su pridonijele poboljšanju statusa djece i osoba s teškoćama. Prikazan je put od integracije prema inkluziji te promjena temeljnih paradigmi unutar tih fenomena. Empirijski dio rada obuhvaća metodologiju provedenog istraživanja te prikaz i analizu rezultata.

Odnos društva prema djeci s teškoćama varirao je kroz povijest. Danas je prepoznata važnost njihove inkluzije, kako u društvo, tako i u sustav redovitog obrazovanja. Netolerancija i segregacija zamijenjene su prihvaćanjem različitosti, razumijevanjem i podrškom. Cilj inkluzivnog obrazovanja je razviti kapacitete škole kako bi se škola mogla prilagoditi svim učenicima, a naglasak je na učiteljima i njihovim kompetencijama (Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009, 2010; prema Žic Ralić i Cvitković, 2011; prema Kranjčec Mlinarić i sur., 2016).

Uloga učitelja u procesu inkluzije od velike je važnosti. Inkluzivna praksa zahtjeva sposobnost učitelja da prilagodi razredno ozračje u poticajno i pozitivno te da prilagodi svoje metode poučavanja (Bratković i Teodorović, 2003). Također, važno je i da učitelj promijeni vlastitu perspektivu o učenicima s teškoćama. Učitelji, kao i svi odgojno-obrazovni radnici, djeluju prema svojoj implicitnoj pedagogiji stoga je važno da razviju senzibilitet prema potrebama te skupine učenika i djeluju u skladu s njima. Nužna je promjena negativnih stavova u pozitivne kako bi se ostvario proces inkluzije. Još jedan aspekt uspješne provedbe odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama je međusobna suradnja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa i to sa jednim ciljem, a to je dobrobit djeteta. Osim učitelja, bitno je spomenuti i ulogu pedagoga koji ima zadatak motivirati i surađivati s učiteljima i roditeljima, a i neposredno raditi s djetetom. Pedagog treba posjedovati mnogo kompetencija pa tako i one za rad s djecom s teškoćama, a neke od njih su koordinacija timskog rada, iniciranje individualnog rada s učenicima i njihovim roditeljima, organizacija pedagoških radionica itd. (Zrilić, 2012; prema

Šimek i sur., 2020). Također, pedagog analizira i vrednuje djelotvornost odgojno-obrazovnog rada škole što uključuje vrednovanje rada učitelja i nadležan je za stručna usavršavanja djelatnika škole, a i roditelja djece (Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, 2014). Bez međusobne suradnje sudionika odgojno-obrazovnog procesa napredak djeteta neće biti u potpunosti moguć stoga je važno prepoznati prednosti timskog rada i suradnje unutar inkluzivne kulture.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da učitelji uglavnom smatraju da bi bilo najbolje da učenici s teškoćama polaze škole koje osiguravaju posebne uvjete odgoja i obrazovanja (specijalizirane škole) što je detaljnije komentirano u prethodnome dijelu teksta. S druge strane, što se tiče socijalizacije učenika s teškoćama s ostalom djecom, utvrđeno je da učitelji misle da su mogući prijateljski odnosi te da djeca s teškoćama neće doživljavati neugodnosti od svojih vršnjaka. Također, učitelji smatraju da su kompetentni za rad s tom skupinom djece i spremni su na suradnju s ostalim stručnjacima na tu temu. Ovo istraživanje bilo je ograničeno pandemijom koronavirusa i zbog socijalne distance odlučeno je da će se istraživanje provesti putem online ankete. Vjerojatno je upravo online anketiranje u kompleksno vrijeme online nastave (koja je vrlo vjerojatno bila posebno opterećena u smislu poučavanja učenika s teškoćama) dodatno pojačala nezadovoljstvo učitelja i uzrokovala ovakvu izraženiju negativnu tendenciju odgovora, no to svakako ne umanjuje razočaranje autorice poražavajućim rezultatima. Što se tiče ove problematike istraživanje bi bilo dobro produbiti kvalitativnim istraživanjem putem intervjua s ispitanicama te identificirati specifične probleme s kojima se one susreću u svakodnevnom radu i vidjeti koji su razlozi pojedinih negativnih stavova o inkluziji. Moguće razloge koji su već navođeni (spol, dob, radni staž, studijski program i trajni profesionalni razvoj te posebno stupanj i vrsta teškoće) bi svakako trebalo formulirati i predvidjeti u vidu konkretnih, preciznih pitanja koja bi zasigurno donijela bogatiji uvid u problematiku. Nadalje, s obzirom da su ispitanice navele kako je za rad s učenicima s teškoćama potrebno dodatno obrazovanje iz edukacijsko-rehabilitacijske sfere, posebnu važnost trebalo bi pridodati i ulozi pedagoga u organiziranju osposobljavanja učitelja za inkluzivnu praksu. Ovaj diplomski rad svakako može, i s obzirom na drastičnost rezultata, i treba poslužiti kao osnova za buduća istraživanja ovog tipa s ciljem primjene novih saznanja u svrhu unaprjeđenja inkluzivne prakse u redovitim osnovnim školama.

7. Literatura

Biondić, I. (1993). *Integrativna pedagogija*. Zagreb: Školske novine.

Blažević, I. (2016). Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6-7, str. 119 – 131.

Borić, S. i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori*, 7 (16), str. 75 – 86.

Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), str. 323 – 340.

Bouillet, D. i Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51 (1), str. 9 – 23.

Bratković, D. i Teodorović, B. (2003). Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U: A. Dulčić (ur.) *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama: zbornik radova*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, str. 83 – 98.

Cohen, L. et al. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap

Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), str. 139 – 157.

Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), str. 77 – 91.

Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.

Jurković, D., Penić Jurković, A., Maglić, I. (2020). Autizam i samopercepcija znanja pomoćnika u nastavi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 56 (2), str. 132 – 153.

Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), str. 39 – 47.

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

Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, 59 (30), str. 67 – 78.

Karamatić Brčić, M. i Vican, D. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika. *Život i škola*, 59 (30), str. 48 – 65.

Karamatić Brčić, M. i Viljac, T. (2018). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 13 (1), str. 92 – 104.

Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65 (Tematski broj), str. 233 – 247.

Kudek Mirošević, J. i Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), str. 17 – 29.

Ljubetić, M. i Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10 (1), str. 209 – 230.

Malogorski Jurjević, M. (2014). Zadovoljenost motiva učitelja za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju. *Školski vjesnik*, 64 (4), str. 677 – 700.

Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 67 (2), str. 265 – 284.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2016). *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*. Dostupno na: <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/Okvir-djeca-i-ucenici-s-teskocama.pdf> [20. ožujka 2020.]

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020). *Smjernice za planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama*. Dostupno na: <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=13325> [20. ožujka 2020.]

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021). *Smjernice za planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama*.

Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.

Narodne novine (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Narodne novine d.d., br. 87

Narodne novine (2009). *Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi*. Zagreb: Narodne novine d.d., br. 124

Narodne novine (2014). *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*. Zagreb: Narodne novine d.d., br. 34

Narodne novine (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Zagreb: Narodne novine d.d., br. 24

Narodne novine (2017). *Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine*. Zagreb: Narodne novine d.d., br. 42

OECD (2007). *Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju u jugoistočnoj Europi, Hrvatska*. Pariz: Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj.

Skočić Mihić, S., Gabrić, I., Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), str. 30 – 41.

SPSS IBM – Statistical Package for the Social Sciences.

Sučević, V., Cvjetičanin, S., Sakač, M. (2011). Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. *Život i škola*, 57 (25), str. 11 – 23.

Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 65 (4), str. 601 – 620.

Šimek, L., Ledić, J., Martinac Dorčić, T. (2020). Kompetencije pedagoga za inkluzivnu praksu. *Napredak*, 161 (3-4), str. 291 – 314.

Špelić, A., Zuliani, Đ., Milošević, I. (2013). Prosocijalnost i empatija u kontekstu integracijskih razreda. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (1), str. 135 – 150.

Teodorović, B. i Bratković, D. (2001). Osobe s teškoćama u razvoju u sustavu socijalne skrbi. *Revija za socijalnu politiku*, 8 (3), str. 279 – 290.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1), str. 17 – 35.

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

Zrilić, S. I Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8 (1), str. 141 – 153.

World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: Ministry of Education and Science.

8. Prilozi

Prilog 1. : Anketni upitnik

Stavovi učitelja o inkluziji učenika s teškoćama u redovite osnovne škole

Poštovane učiteljice i učitelji,

pred Vama se nalazi anketni upitnik kojim je cilj istražiti Vaša mišljenja i stavove prema inkluziji djece s teškoćama u redovite osnovne škole. Upitnik provodi Marijana Finka, studentica Studija pedagogije Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, u svrhu izrade svojega diplomskog rada te će rezultati biti korišteni samo u te svrhe. Istraživanje je anonimno, u upitniku ne trebate navesti svoje ime. Vaš identitet i privatnost bit će u potpunosti zaštićeni u postupku obrade i prezentacije rezultata istraživanja te se Vaši odgovori ni na koji način neće zloupotrijebiti. Podaci dobiveni ovim istraživanjem bit će analizirani na grupnoj razini, što znači da se Vaši odgovori neće iznositi odvojeno od ostalih podataka. Upitnici će biti pohranjeni u uredu istraživačice, gdje će biti čuvani pod ključem te uništeni nakon 5 godina, a u program za obradu podataka unosit će se pod šifrom. Ukoliko u bilo kojem trenutku želite odustati od ispunjavanja upitnika slobodni ste to učiniti. Molim Vas da iskreno odgovorite na pitanja kako bi se dobili što kvalitetniji i točniji podaci.

Ukoliko Vas budu zanimali rezultati istraživanja, molimo Vas obratite se na e-mail adresu: finkam700@gmail.com

Unaprijed zahvaljujem na suradnji!

***Obavezno**

Opći podaci:

1. Spol*

- muški
- ženski

2. Dob*

3. Godine radnog staža (u struci)*

- do 5
- 6 - 15
- 16 - 25
- 26 i više

4. Radno mjesto*

- učitelj razredne nastave
- učitelj predmetne nastave

5. Imate li iskustvo rada s učenicima s teškoćama?*

- Da
- Ne

6. Ako ste na prethodno pitanje odgovorili s DA, koje teškoće su bile u pitanju?

7. Vaše iskustvo rada s učenicima s teškoćama temeljilo se na radu s učenicima koji su većinom:

- već imali rješenje o primjerenom programu
- tijekom rada s njima tek bili upućeni u postupak utvrđivanja primjerenog programa
- postojala tek sumnja na teškoću

8. Označite tko sve čini stručni tim Vaše škole: *

- pedagog
- psiholog
- edukacijski rehabilitator
- logoped
- socijalni pedagog
- knjižničar

9. S kojim ste stručnim suradnikom (najčešće) surađivali u situacijama koje su se ticale inkluzije učenika s teškoćama?

Mišljenja o inkluziji

Pred Vama se nalaze tvrdnje u kojima iskazujete svoje stavove i mišljenja pomoću Likertove skale. Stav iskazujete odabirom samo jednog od ponuđenih odgovora:

- 1- Uopće se ne slažem
- 2- Uglavnom se ne slažem
- 3- Uglavnom se slažem
- 4- U potpunosti se slažem

1. Redovita škola može pružiti učenicima s teškoćama sve ono što im pruža škola pod posebnim uvjetima (specijalizirana škola). *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

2. Najbolje bi bilo da svi učenici s teškoćama polaze škole koje osiguravaju posebne uvjete odgoja i obrazovanja (specijalizirane škole). *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

3. Za uobičajen rad u razrednom odjelu redovite škole učenici s teškoćama predstavljaju smetnju. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

4. Učenici s teškoćama u redovnim razredima redovite škole mogu loše djelovati na uspjeh čitavog razreda. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

5. Uključivanje učenika s teškoćama u redovne razrede redovitih škola korisno je za njihovo opće napredovanje. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

6. Učenici u redovitim školama mogu se pripremiti da razumno i prijateljski prihvate učenike s teškoćama. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

7. Po mnogim svojim osobinama učenici s teškoćama jednaki su učenicima bez teškoća. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

8. Neki učenici s teškoćama mogu postići bolji školski uspjeh od mnogih drugih učenika bez teškoća. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

9. Druženje s ostalim učenicima u redovitoj školi je za učenike s teškoćama korisnije nego druženje s učenicima s teškoćama u školi pod posebnim uvjetima (specijaliziranoj školi). *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

10. Učenici bez teškoća mogu imati za prijatelje učenike s teškoćama. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

11. U redovitoj školi učenici s teškoćama doživljavat će posebne neugodnosti od svojih vršnjaka bez teškoća. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

12. Učenicima s teškoćama koji idu u redovitu školu nastavnici često progledaju "kroz prste". *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

13. Učenici s teškoćama mogu u redovitoj školi općenito više naučiti nego u školi pod posebnim uvjetima (specijaliziranoj školi). *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

14. Redovitu školu moguće je u potpunosti prilagoditi za prihvaćanje učenika s teškoćama. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

15. Smatram da mogu na odgovarajući način raditi s učenicima s teškoćama uključenima u moj razredni odjel. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

16. Za rad s učenicima s teškoćama trebalo bi steći dodatno edukacijsko-rehabilitacijsko obrazovanje. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

17. U redovite škole potrebno je uključiti edukacijske rehabilitatore osposobljene za rad s učenicima s teškoćama. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

18. Većina učenika s teškoćama može u redovnim razredima redovite škole, uz osiguranje stručne pomoći edukacijskog rehabilitatora, uspješno svladati redovite programe uz individualizirane postupke. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

19. Većina učenika s teškoćama može u redovnim razredima redovite škole, uz osiguranje stručne pomoći edukacijskog rehabilitatora, uspješno svladati redovite programe uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

20. Većina učenika s teškoćama može u redovnim razredima redovite škole, uz osiguranje stručne pomoći edukacijskog rehabilitatora, uspješno svladati dio nastavnih programa, dok preostali dio može uspješno svladati u posebnim razrednim odjelima. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

21. Većina učenika s teškoćama može u redovitoj školi, uz osiguranje stručne pomoći edukacijskog rehabilitatora, uspješno svladati programe u posebnim razrednim odjelima. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

22. Nastavni plan i program ne pruža dovoljno fleksibilnosti učiteljima za realizaciju nastave prilagođene djeci s teškoćama. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

23. Razredno okruženje je jedan od najbitnijih činitelja kvalitetne inkluzije. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

24. Trebale bi se dogoditi veće promjene u konstruiranju nastavnog sadržaja; učitelji bi trebali imati veću autonomiju u biranju nastavnog sadržaja kako bi isti individualizirali djetetu s teškoćama. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

25. Interakcija različitih institucija (npr. vrtića i škole) može rezultirati kvalitetnijim uvidom u potrebe djeteta te je na taj način učitelju olakšan pristup djetetu s teškoćama. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

26. Smatram se spremnim surađivati sa stručnim suradnicima i ostalim učiteljima na temu učenika s teškoćama. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem

27. Smatram se spremnim surađivati s drugim stručnjacima i agencijama u široj zajednici zbog podrške razvoju, učenju i dobrobiti učenika s teškoćama. *

uopće se ne slažem 1 2 3 4 u potpunosti se slažem