

Stavovi učitelja redovnih osnovnih škola prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju na području grada Vinkovaca

Markić, Tatjana

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:158:788113>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-23**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

**Stavovi učitelja redovnih osnovnih škola prema inkluziji
učenika s teškoćama u razvoju na području grada
Vinkovaca**

Tatjana Markić

Zagreb, svibanj 2024.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

**Stavovi učitelja redovnih osnovnih škola prema inkluziji
učenika s teškoćama u razvoju na području grada
Vinkovaca**

Tatjana Markić

Mentor: prof.dr.sc. Rea Fulgosi-Masnjak,
u trajnom zvanju

Komentor: izv.prof.dr.sc. Natalija Lisak Šegota

Zagreb, svibanj 2024.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Stavovi učitelja redovnih osnovnih škola prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju na području grada Vinkovaca* i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Tatjana Markić

Mjesto i datum: Zagreb, svibanj 2024.

Sažetak

Inkluzija učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole predstavlja važan korak prema ostvarivanju jednakih obrazovnih mogućnosti za sve učenike. Inkluzivno obrazovanje omogućuje učenicima s teškoćama sudjelovanje u redovnim nastavnim aktivnostima, čime se potiče njihova socijalizacija i razvoj socijalnih kompetencija. Prema istraživanjima, inkluzija doprinosi povećanoj vršnjačkoj podršci i boljoj integraciji djece s teškoćama u širu društvenu zajednicu (Wendelborg i Kvollo, 2010).

Problem ovog istraživanja je utvrditi stavove učitelja razredne nastave prema inkluzivnom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju na području grada Vinkovaca. Istraživanje je koristilo kvantitativnu metodologiju, a instrumenti su uključivali Opći upitnik te Upitnik o stavovima učitelja prema edukacijskoj inkluziji. Korišten je i Osgoodov semantički diferencijal za ispitivanje emocionalne komponente stavova učitelja.

Rezultati istraživanja pokazali su da nema statistički značajnih razlika u stavovima učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama s obzirom na kronološku dob, stupanj obrazovanja i godine radnog staža. Međutim, učitelji s iskustvom u radu s djecom s teškoćama pokazali su pozitivnije stavove prema inkluziji. Također, emocionalna komponenta stavova otkrila je da učitelji učenike s teškoćama doživljavaju kao "zahtjevne", dok su najpozitivniji odgovori bili vezani uz čestice "hladno-toplo" i "grubo-nježno". Ovi rezultati su uglavnom očekivani i mogu poslužiti kao temelj za daljnje unapređenje inkluzivnog obrazovanja u Hrvatskoj.

Ključne riječi: inkluzija, učenici s teškoćama, učitelji, stavovi

Summary

Inclusion of students with developmental disabilities in regular schools represents an important step towards achieving equal educational opportunities for all students. Inclusive education enables students with disabilities to participate in regular educational activities, promoting their socialization and development of social skills. Research indicates that inclusion contributes to increased peer support and better integration of children with disabilities into the broader community (Wendelborg and Kvollo, 2010).

The problem of this research was to determine the attitudes of primary school teachers towards inclusive education of students with developmental disabilities in the city of Vinkovci. The research used a quantitative methodology, with instruments including teacher questionnaires measuring their experience, educational level, years of work experience, and attitudes towards inclusion. Osgood's semantic differential was also used to examine the emotional component of teachers' attitudes.

The research results indicated no statistically significant differences in teachers' attitudes towards inclusion based on chronological age, level of education, and years of work experience. However, teachers with experience working with children with disabilities showed more positive attitudes towards inclusion. Additionally, the emotional component of attitudes revealed that teachers perceive students with disabilities as "demanding," while the most positive responses were related to the adjectives "warm-cold" and "rough-gentle." These results were largely expected and can serve as a foundation for further improvement of inclusive education in Croatia.

Key words: inclusion, students with developmental disabilities, teachers, attitudes

Sadržaj

1. UVOD	1
1.1. Inkluzija učenika s teškoćama u razvoju u redovnim školama	2
1.1.1. Indikatori kvalitete inkluzivnog obrazovanja	5
1.1.3. Pravni okvir inkluzivnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj	10
1.2. Uloga učitelja u inkluziji u odgoju i obrazovanju	11
1.3. Stavovi	13
1.3.1. Stavovi učitelja prema inkluzivnom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju	18
1.3.2. Perspektive o inkluziji na temelju drugih istraživanja	20
2. METODE ISTRAŽIVANJA	23
2.1. Uzorak ispitanika	23
2.2. Mjerni instrumenti	23
2.3. Način provođenja istraživanja	24
3. PROBLEM, CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	25
3.1. Problem istraživanja	25
3.2. Cilj istraživanja	26
3.3. Hipoteze istraživanja	26
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	26
4.1. Deskriptivna statistika	26
4.2. Stavovi učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama ovisno o kronološkoj dobi	33
4.3. Stavovi učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama s obzirom na stupanj obrazovanja	34
4.4. Stavovi učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama s obzirom na godine radnog staža	36
4.5. Stavovi učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama s obzirom na iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju	37
4.6. Emocionalna komponenta stavova učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama	39

5. Rasprava.....	40
6. Zaključak.....	42
7. Literatura	44

1. UVOD

Tijekom posljednjih 20 godina, pojam inkluzije poprimio je veliki interes među istraživačima. Dok se u prijašnje vrijeme više govorilo o integraciji koja predstavlja uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole te naglasak stavlja na mjesto, 1994. godine na konferenciji UNESCO-a u Salamanci u Španjolskoj prvi se put spominje pojam inkluzija. Ondje se donosi Sporazum o edukaciji djece s teškoćama u razvoju koja otada treba biti inkluzivna (Rodriguez i Garro-Gil, 2014). Za razliku od integracije, inkluzija se više fokusira na proces te pokušava uzeti u obzir potrebe djece s teškoćama u razvoju u socijalnim i edukacijskim aktivnostima. Ona u potpunosti pokušava uključiti učenika te omogućiti jednako sudjelovanje u svim aktivnostima (Jomtien, 1990 prema Rodriguez i Garro-Gil, 2014).

Haug 2003. godine (prema Hausstatter i Jahnukainen, 2014) govori o inkluziji kao modelu koji treba poboljšavati odnose među vršnjacima, povećavati uključenost učenika u različitim aktivnostima, povećavati demokratizaciju, odnosno omogućiti učeniku biranje i sudjelovanje u donošenju odluka o svojem obrazovanju te učenicima povećati korist koju dobivaju od svojeg obrazovanja. Iz navedenog može se zaključiti kako je škola koja je inkluzivna zapravo ona koja se može mijenjati te adaptirati potrebama svojih učenika prema općim ciljevima inkluzije.

Iako se o inkluziji počelo govoriti puno više u 21. stoljeću, u potpunosti ju provesti puno je teže. Vaughn i suradnici (1996) proveli su istraživanje u SAD-u o tome kako učitelji percipiraju inkluziju djece s teškoćama u razvoju u školama kroz intervju fokus grupe. Rezultati istraživanja pokazali su kako je većina učitelja koja nije bila u dodiru s djecom s teškoćama u razvoju imala snažne, negativne osjećaje prema inkluziji. Smatrali su da će faktori poput veličine razreda, neadekvatnih resursa te loše edukacije i pripreme učitelja loše utjecati na inkluziju te ona neće biti uspješno provedena (prema Avramidis i Norwich, 2002).

Za razliku od njih, u istraživanju koje je proveo Villa i suradnici 1996. godine rezultati su pokazali kako su učitelji koji su prethodno imali iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju u puno većem broju bili za provedbu inkluzije djece s teškoćama u redovnim školama. Pokazalo se da tek kada učitelji steknu znanje za rad s djecom s teškoćama te zadobiju određeno iskustvo u istome, postaju optimističniji i više u korist za inkluziju djece s teškoćama u razvoju u redovne škole (prema Avramidis i Norwich, 2002).

Proces inkluzije djece s teškoćama u školama u Republici Hrvatskoj prolazio je te još uvijek prolazi kroz razne prepreke. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi Republike Hrvatske (N.N. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17) te Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (N.N. 10/97, 107/07, 94/13) temeljni su zakoni čije odredbe govore podupirući inkluziju te jednakost svih učenika. Ti zakoni imaju za cilj promjenu okoline koja utječe na djecu i učenike, a ne promjenu njihovih osobina i karakteristika.

Unatoč donesenim zakonima, puno je teže provesti inkluziju u praksi. Učitelji smatraju kako nisu dovoljno podučeni za rad s učenicima s teškoćama te ističu potrebu za edukacijom i potporom. Određeni je broj učitelja u otporu za podučavanje djece s teškoćama, ne postoji dovoljna stručna potpora za učitelje, roditelje i samu djecu (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Međutim, kroz sustavnu podršku učiteljima, osiguravanje edukacija, raznih materijala i opreme za poučavanje te potpore u izradi i implementaciji programa za djecu, moguća je pozitivna promjena u provođenju inkluzije (Ivančić, 2012 prema Kranjčec Mlinarić i sur., 2016).

1.1. Inkluzija učenika s teškoćama u razvoju u redovnim školama

Tijekom povijesti događao se polagani razvoj na području obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. Prvi stadij razvoja podrazumijeva potpuno isključivanje djece s teškoćama iz svih konteksta života, od obitelji, škole pa do šire zajednice. Nakon njega slijedi segregacija. Segregacija podrazumijeva odvajanje osoba s teškoćama u razvoju od ostatka društva. Iako se shvaćalo da i oni moraju biti educirani, to se činilo odvojeno u specijalnim školama i ustanovama. Treći stadij obuhvaća integraciju. U doba integracije, škole su bile obvezne prihvaćati učenike s teškoćama u redovne razrede ili specijalne razrede. Međutim, još uvijek je postojao raskol između tipične djece te djece s teškoćama (Franklin, 1996, prema Rodriguez i Garro-Gil, 2015). Posljednji stadij je inkluzija. Inkluzija podrazumijeva dizajniranje učionica, škola i općenito zajednica uzimajući u obzir potrebe pojedinca s teškoćama. U ovoj se fazi ne pokušava uklopiti učenike s teškoćama u okolinu, već se okolina stvara misleći na potrebe djece s teškoćama u razvoju (Rodriguez i Garro-Gil, 2015).

Sporazumom u Salamanci 1994. godine potvrđuje se predanost inkluzivnoj edukaciji, odnosno jednakom obrazovanju za sve te se utvrđuje pet glavnih načela:

1. Svako dijete ima pravo na edukaciju te svakom djetetu treba biti pružena prilika za učenje.

2. Svako dijete ima individualne karakteristike, osobine, interese i potrebe za učenje.
3. Sustavi obrazovanja trebali bi biti organizirani uzimajući u obzir širok raspon karakteristika i potreba svakog pojedinca.
4. Učenici s teškoćama u razvoju trebaju biti u mogućnosti pohađati redovne škole te redovne škole trebaju biti u mogućnosti odgovoriti njihovim potrebama.
5. Redovne inkluzivne škole najučinkovitije su u borbi protiv diskriminacije, stvaranju zajednice, gradnji inkluzivnog društva i postizanju jednakog obrazovanja za sve. Također, one pružaju učinkovito obrazovanje za većinu učenika te poboljšavaju efikasnost i isplativost obrazovnog sustava (Jomtien, 1990, prema Rodriguez i Garro-Gil, 2015).

Odmicanjem od institucionalizacije, smještanjem djece s teškoćama u specijalne škole te na kraju uključivanjem učenika u redovne razrede, kroz vrijeme se mnogo toga promijenilo. Iako postoji mnogo zagovornika potpune inkluzije, neki stručnjaci smatraju da je bolje uključivati djecu s teškoćama u konverzacije s vršnjacima tipičnog razvoja samo jedan dio dana, tijekom neakademske aktivnosti (Wright, 1999). McCarthy (1995) razdvaja koncept potpune inkluzije od koncepta 'mainstreaming'. On objašnjava razliku između ta dva pojma tako što predstavlja potpunu inkluziju kao podučavanje svih učenika u redovnim razredima škole njihovog rodnog grada s vršnjacima koji su njihovih godina kroz cijelu nastavu, uz pružanje podrške. Smatra da dijete treba primiti potporu koja mu je potrebna u redovnoj školi, a ne ga izdvajati kako bi dobio tu istu podršku negdje drugdje (prema Wright, 1999). Potpuna inkluzija zahtijeva timski rad roditelja, učitelja, socijalnih radnika, edukacijskih rehabilitatora i drugih stručnjaka, koji zajedno trebaju implementirati najbolju moguću podršku za učenika s teškoćama u razvoju (Wright, 1999). Za razliku od koncepta 'mainstreaming' gdje se dijete uključuje u određene aktivnosti, ali ne u sve, inkluzija zahtijeva uključivanje djece s teškoćama u sve aspekte školovanja. Naravno, uključiti djecu s teškoćama u nastavu neće riješiti sve izazove s kojima se djeca, roditelji i stručnjaci danas susreću. Uključivanje djece u redovne razrede i sudjelovanje u aktivnostima s vršnjacima u nastavi neće pomoći njihovom obrazovanju i samom razvoju ako ne dobivaju individualnu podršku koja im je potrebna. Bez odgovarajuće podrške djetetu neće biti osigurano obrazovanje koje odgovara njegovim potrebama te cijeli proces može još gore utjecati na dijete. Važno je pri inkluziji djeteta u redovne razrede pobrinuti se da dijete dobiva potporu koju treba, znati koje su njegove sposobnosti, potrebe i interesi te raditi s njim uzimajući ih u obzir (Marschark i sur., 2002).

Inkluzija učenika s teškoćama u razvoju u redovne razrede može imati pozitivne učinke kako u razredu, tako i izvan njega. Kvello (2006) je zaključio da djeca s teškoćama koja pohađaju redovne škole dobivaju više vršnjačke podrške, nego djeca koja pohađaju specijalne razrede, iako su ona i dalje više socijalno izolirana te teže sklapaju prijateljstva nego djeca tipičnog razvoja (prema Wendelborg i Kvello, 2010). Također, dokazano je da sudjelovanje djece s teškoćama u školskim aktivnostima s njihovim vršnjacima povećava i njihovo sudjelovanje u vršnjačkim aktivnostima tijekom slobodnog vremena (Wendelborg i Kvello, 2010).

Kvaliteta socijalnog okruženja također se pokazala kao indikator razvoja socijalnih kompetencija kod učenika s teškoćama u razvoju. Loša kvaliteta okruženja, odnosno ograničeno vrijeme koje učenik provodi sa svojim vršnjacima može dovesti do nedovoljnog razvijanja socijalnih kompetencija te time i manjka podrške koju će dobivati od ostalih učenika (Guralnick, 1999 prema Wendelborg i Kvello, 2010). Provođenje vremena s vršnjacima pomaže i u modeliranju ponašanja svojih vršnjaka. Djeca s teškoćama također mogu gledati vršnjake kao modele za rješavanje problema te druge kognitivne vještine potrebne za okruženje ispunjeno suradnjom. Takve dnevne interakcije nisu toliko vjerojatne ako su učenici smješteni u posebne razrede, pogotovo ako se škole u kojima su smješteni nalaze izvan njihovih susjedstva te nemaju priliku vidjeti vršnjake iz svog razreda izvan nastave (Wills i Jackson, 2000, prema Konza, 2008).

Inkluzija učenika s teškoćama ima učinak i na ostale učenike u razredu. Kart i Kart (2021) napravili su meta-analizu kako bi vidjeli na koji način inkluzija učenika s teškoćama u razvoju utječe na ostale učenike u području obrazovanja i socijalizacije. Pokazalo se da u vrtićima te razredima osnovne škole inkluzija pozitivno ili neutralno utječe na akademski učinak učenika tipičnog razvoja. Za razliku od njih, u srednjim školama učinak je bio neutralan ili negativan. Takvi rezultati ukazuju na mogućnost problema u učinkovitoj inkluziji u srednjim školama. Na području socijalizacije meta-analiza u skoro svim slučajevima pokazuje pozitivan učinak inkluzije na učenike bez teškoća. Nakon pohađanja škole s učenicima s teškoćama u razvoju, učenici tipičnog razvoja pokazuju smanjeni strah, diskriminaciju i predrasude te povećanje prihvaćanja drugih, tolerancije i razumijevanja individualnih razlika.

Model inkluzije može pomoći i profesionalnom razvijanju učitelja, a koje onda može pomoći i samim učenicima. Kada učitelji rade u inkluzivnim razredima te trebaju pažljivije organizirati svoju nastavu, prilagođavati lekcije individualnim potrebama učenika, to može pomoći i učenicima tipičnog razvoja u učenju (Carrol i sur., 2003, prema Konza, 2008).

Unatoč brojnim pozitivnim stranama inkluzije djece s teškoćama u razvoju, ona dolazi s brojnim izazovima s kojima se stručnjaci susreću. Mnogi su odgojitelji i učitelji u otporu prihvatiti učenika s teškoćama u svoje razrede. Scruggs i Mastropieri (1996) proveli su meta-analizu te zaključili kako će dvije trećine učitelja radije primiti u svoje razrede učenike s lakšim teškoćama, o kojima neće morati previše dodatno brinuti, nego učenike s ozbiljnijim teškoćama (prema Konza, 2008). Veliki broj učenika u razredu predstavlja još jedan problem. Inkluzivni razredi koji obuhvaćaju dijete s teškoćama najčešće su jednake veličine kao i drugi razredi te time ne dopuštaju učiteljima da se individualno posvete potrebama učenika (Vaughn i sur., 1996 prema Konza, 2008). Roditelji djece tipičnog razvoja također se mogu žaliti zbog nedovoljne posvećenosti njihovom djetetu, odnosno veće posvećenosti učeniku s teškoćama, što može dovesti do određene napetosti u školskoj zajednici te odnosu učitelja i roditelja (Konza, 2008).

1.1.1. Indikatori kvalitete inkluzivnog obrazovanja

Inkluzivno obrazovanje ne podrazumijeva samo pružanje pristupa edukaciji za svu djecu, već omogućavanje da to obrazovanje bude visoke kvalitete. Kvalitetno inkluzivno obrazovanje proces je koji zahtijeva upotrebu različitih indikatora za mjerenje i procjenu njegove djelotvornosti. Ti indikatori pružaju okvir za mjerenje i praćenje kvalitete inkluzije u školama te pomažu identificirati područja koja je potrebno poboljšati kako bi postigli kvalitetnu obrazovnu inkluziju. Oni također osiguravaju da svi učenici, uključujući učenike s teškoćama u razvoju, imaju jednak pristup kvalitetnom obrazovanju, što je osnovno ljudsko pravo svakog čovjeka (United Nations, 2006).

Jedan od glavnih indikatora kvalitete inkluzivnog obrazovanja jest pristup učenika s teškoćama u razvoju i njihovih roditelja raznim uslugama podrške koje su im potrebne. Te usluge mogu uključivati individualne instrukcije, asistivnu tehnologiju, govornu terapiju i savjetovanje. Pristup takvim vrstama usluga omogućuje sudjelovanje djece s teškoćama u nastavnim aktivnostima te ostvarenje obrazovnih ciljeva. Škole bi trebale pružati takve usluge te omogućavati prilagođenost specifičnim potrebama svakog djeteta (Cologon, 2015).

Indikator koji je također važan za kvalitetno inkluzivno obrazovanje jest pozitivna školska klima. Takva klima u razredu, ili u samoj školi, predstavlja okruženje u kojem se svi učenici osjećaju sigurno, cijenjeno i podržano od strane školskog osoblja. Pozitivna klima podrazumijeva stvaranje kulture međusobnog prihvaćanja i poštovanja u školi, promoviranje

pozitivnog ponašanja i rješavanje problema poput diskriminacije i nasilnog ponašanja. Škole također mogu utjecati na stvaranje takvog okruženja kroz pružanje prilika učenicima za sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima i društvenim događajima, koji također mogu pomoći promovirati inkluziju (Lindsay i Edwards, 2013).

Educirano nastavno i nenastavno osoblje, između ostalog, predstavlja važan indikator za kvalitetu inkluzije. Učitelji trebaju biti dodatno poučeni o korištenju asistivne tehnologije, kreiranju individualiziranih edukacijskih planova te općenitom pružanju podrške učenicima s teškoćama u razvoju. Ti treninzi trebaju uključivati individualne potrebe svakog učenika s kojim učitelj radi te se odvijati neprekinuto (na primjer svaka dva tjedna, jednom mjesečno). Učitelji i drugo osoblje škole trebali bi imati pristup različitim sustavima podrške koji im mogu pomoći poboljšati svoja znanja i vještine te time osigurati bolju inkluziju u svojim razredima (Florian i Black-Hawkins, 2011).

Inkluzivan kurikulum također je važan kriterij za dobru kvalitetu inkluzije u razredu. Inkluzivan kurikulum i inkluzivne metode poučavanja omogućuju zadovoljavanje potreba svih učenika, uključujući učenike s teškoćama u razvoju. Učitelji bi trebali modificirati školski kurikulum kako bi bio pristupačan svim učenicima te koristiti različite metode poučavanja koji će odgovarati različitim načinima učenja svojih učenika. Inkluzivan nastavni program također bi trebao uključivati pružanje prilika učenicima s teškoćama da surađuju u aktivnostima sa svojim vršnjacima te aktivno sudjeluju u razrednim raspravama i aktivnostima (Kalyanpur i Harry, 2012).

Kako bi osigurali da svi učenici mogu pokazati svoju razinu znanja i vještina, važno je utvrditi učinkovite načine evaluacije i ocjenjivanja. Praksa evaluacije i ocjenjivanja trebala bi biti inkluzivna te dizajnirana na način da ispunjava sve potrebe učenika, uključujući onih s teškoćama u razvoju. Ovo se može postići korištenjem različitih metoda ocjenjivanja te prilagođavanjem alata evaluacije različitim potrebama učenika (Florian i Black-Hawkins, 2011).

Kako bi se stvorila što bolja atmosfera u razredu te kako bi učenici s teškoćama bili uključeni u sve aktivnosti, važan su indikator pozitivni stavovi i vrijednosti prema djeci s teškoćama. Takvi stavovi iznimno su važni za stvaranje okruženja ispunjenog međusobnim prihvaćanjem, poštovanjem i cijenjenjem različitosti. Učenike s teškoćama u razvoju treba se tretirati kao jednake svojim vršnjacima te trebaju biti uključeni u sve nastavne i izvannastavne događaje i aktivnosti. Učitelji i ostalo osoblje škole trebaju aktivno promicati inkluzivne vrijednosti te

time osporavati negativne stavove prema osobama s invaliditetom (Avramidis i Norwich, 2002).

Još jedan važan indikator visoka su očekivanja za sve učenike. Kada učitelji postavljaju visoke standarde za sve svoje učenike, učenici su potaknuti da vide svoje sposobnosti kao nešto što se može razviti i poboljšati kroz trud i vježbu. Važno je ne samo postaviti visoka očekivanja za njih, već im pružiti svu moguću podršku i alate kako bi u tome i uspjeli. Visoka očekivanja i standardi također osporavaju negativne stereotipe o mogućnostima učenika s teškoćama u razvoju te im pomažu ispuniti svoj potencijal (Florian i Black-Hawkins, 2011).

Uspostavljanje partnerstva i suradnje između škola, obitelji i drugih stručnjaka također predstavlja važan indikator kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja. Ovakva partnerstva obuhvaćaju kontinuiranu komunikaciju i suradnju koja omogućava zadovoljavanje potreba učenika s teškoćama u razvoju. Škole bi trebale blisko surađivati s obiteljima učenika kako bi što bolje shvatili individualne potrebe i snage svakog djeteta. Roditelji također trebaju biti uključeni u donošenje odluka vezanih za obrazovanje njihovog djeteta, jer ipak oni najbolje poznaju svoje dijete. Partnerstva se također trebaju ustanoviti i s drugim stručnjacima poput terapeuta i socijalnih radnika kako bi učenik s teškoćama u razvoju primio potrebnu podršku (Baker-Ericzen i sur., 2014).

1.1.2. Prepreke i facilitatori inkluzivnog odgoja i obrazovanja

U redovnim školama može se vidjeti sve veći broj djece s teškoćama u razvoju. Škole pokušavaju primjenjivati inkluziju u svojim razredima te time doprinose široj slici prihvaćanja osoba s invaliditetom te omogućavanja jednakih prava školovanja za njih kao i za učenike bez teškoća u razvoju. Međutim, postoje razne prepreke koje otežavaju ove promjene. U Kanadi je provedeno istraživanje s učenicima s teškoćama u razvoju te njihovim roditeljima koji su identificirali što predstavlja prepreke inkluzivnom obrazovanju te su dali prijedloge kako iskorijeniti te iste prepreke. 15 učenika i 12 roditelja identificiralo je četiri skupine prepreka u njihovoj školi: prepreke fizičkog okruženja, namjerne ponašajne prepreke, nenamjerne ponašajne prepreke i prepreke koje obuhvaćaju osobna fizička ograničenja (Pivik i sur., 2002).

Prepreke fizičkog okruženja odnosile su se na vrata škole, prolaze, toalete, liftove, stepenice i rampe, prostore za rekreacijske aktivnosti i slično. Veliki broj učenika je kao značajan

problem identificirao sam ulazak u školu. Često su jedina vrata koja su sadržavala rampu za osobe s invaliditetom bila na stražnjoj strani zgrade ili rampu uopće nisu imali. Vrata škole većinom nisu imala gumb za automatsko otvaranje te je učenicima bilo teško otvoriti vrata bez pomoći vršnjaka ili osoblja škole. Prolazi u razredu između klupa, uski hodnici puni djece te uski prolazi u knjižnici također su predstavljali problem učenicima koji su koristili kolica. Škole često nisu imale liftove, ili ako su imale dostupan lift, obično bi bio zaključan te bi učenici morali tražiti ključ učitelja svaki put kada bi ga htjeli koristiti. Prostor za rekreacijske aktivnosti te školska dvorana gdje se odvija tjelesni odgoj često ne bi bili pristupačni učenicima s tjelesnim teškoćama te bi time bili isključeni iz takvih aktivnosti (Pivik i sur., 2002).

Druga kategorija prepreka koju su naveli ispitanici u ovom istraživanju bile su namjerno ponašajne prepreke. Takve prepreke odnose se na namjerno ponašanje vršnjaka te nastavnog i nenastavnog osoblja, a uključuju izolaciju, fizičko i emocionalno zlostavljanje. Ispitanici navode da su bili ignorirani od strane vršnjaka te su imali poteškoća u stvaranju prijateljstava, što je uzrokovalo izoliranje od drugih. Također navode kako su bili fizički zlostavljani tako što su im vršnjaci gurali kolica bez dopuštenja. Jedan ispitanik govori i o situaciji gdje je namjerno bio srušen iz kolica. Međutim, najčešći tip te prepreke bilo je emocionalno zlostavljanje. Ono je uključivalo zvanje učenika pogrdnim imenima, upiranje prstom, ismijavanje, etiketiranje učenika kao "glupog" samo zbog njihove teškoće. Osoblje škole također je imalo superioran stav prema djeci te su tretirani kao da ne mogu nešto naučiti ili sudjelovati u aktivnostima s drugim učenicima. Većina ispitanika navodi da su bili tretirani drugačije od drugih vršnjaka u školi (Pivik i sur., 2002).

Nenamjerne ponašajne prepreke također su vrlo česte u školama. One uključuju ponašanja koja proizlaze iz manjka znanja, educiranosti o teškoći, shvaćanja i manjka truda od strane nastavnog i nenastavnog osoblja u školi. Barijera o kojoj su ispitanici najviše govorili bio je manjak shvaćanja od strane učitelja i drugog osoblja u školi. Učitelji su davali učenicima s teškoćama neprikladne zamjenske zadatke kada ne bi prilagodili nastavni sadržaj za njih. Na tjelesnom odgoju prikazivani su kao 'pomoćnici učitelja' jer nisu sudjelovali u aktivnostima s drugom djecom, već su bili zaduženi za pomoć učitelju pri pripremanju nastavnog sata i materijala (Pivik i sur., 2002).

Uz te tri kategorije barijera, učenici se također susreću s preprekama povezanim s njihovim osobnim ograničenjima. Nekim je učenicima potreban asistent prilikom određenih aktivnosti,

dok drugim učenicima treba više vremena za dolazak od jednog razreda do drugog, više vremena za ručak ili da završe zadani zadatak na nastavi. Kada nastavno osoblje ovakve individualne potrebe ne uzima u obzir, učenicima s teškoćama to može stvoriti ogromnu prepreku u školi (Pivik i sur., 2002).

Iako postoje brojne prepreke inkluzivnom obrazovanju na kojima se treba što više raditi, postoje i određeni facilitatori promjene koji mogu doprinijeti boljoj inkluziji u školskom sustavu. Na barijere okoline može se utjecati kroz arhitektonske promjene koje uključuju vrata, rampe, liftovi i bolje prilagođene toalete. Gumb na vratima koji automatski otvara vrata umjesto guranja vrata može uvelike pomoći učenicima s tjelesnim teškoćama. Promjene poput ostavljanja ormarića za učenike na niže pozicije, proširivanje hodnika te prolaza u razredima, postavljanje rampi u blizini stepenica i slično također mogu utjecati na bolje snalaženje učenika u prostoru škole. U kupaonicama se umivaonici mogu postaviti na nižu razinu te se sapun i ubrusi za ruke mogu postaviti na mjesto gdje će biti lako dostupno svim učenicima (Pivik i sur., 2002). Također, mogu se uvesti programi podizanja svijesti kako bi što bolje utjecali na namjerna i nenamjerna ponašanja vršnjaka i osoblja škola. Pri konstruiranju takvih programa potrebno je biti oprezan te ne poticati stereotipe. Programi bi trebali uključivati same učenike s teškoćama te pružati priliku učenicima da razgovaraju međusobno i time poticati međusobno razumijevanje i suradnju. Učitelje je također potrebno dodatno educirati te poticati pozitivne stavove jer su ipak i oni veliki dio same inkluzije. Učitelji koji nisu dovoljno educirani te nisu razvili pozitivne stavove obično imaju nižu razinu tolerancije i prihvaćanja prema učenicima s teškoćama u razvoju, što pak dovodi do toga da neće moći u potpunosti pomoći učenicima s teškoćama te ih dovoljno uključiti u svoje redovne razrede. Kroz veću educiranost i dobivanje većeg znanja o učenicima s teškoćama u razvoju, učitelji će biti u većoj mogućnosti prilagoditi nastavni sadržaj i nastavne aktivnosti individualnim potrebama djeteta (Sherma i sur., 2017). Drugi facilitatori koji mogu pozitivno utjecati na inkluziju su: davanje djeci više vremena za dolazak od jednog razreda do drugog te više vremena za ručak, postavljanje kutija u školi u koje učenici mogu staviti prijedloge, prilagoditi nastavu tjelesnog odgoja kako bi učenici s teškoćama u razvoju također mogli sudjelovati. Moguće je također omogućiti audio snimanje nastave kako bi učenici lakše vodili bilješke te pružiti djeci osnovne bilješke sadržaja o kojem učitelj priča kako bi im bilo lakše pratiti nastavni sat (Pivik i sur., 2002). Osim dodatne educiranosti i podrške učitelja, važno je imati i potporu roditelja za školovanje u redovnom razredu. Roditelji vrlo često ne vjeruju školama i ne misle da se oni mogu adekvatno brinuti za njihovu djecu s teškoćama u razvoju.

Važno je raditi na razvijanju povjerenja između roditelja i školskog osoblja te time pružiti najbolju moguću podršku učeniku s teškoćama (Sherma i sur., 2017).

1.1.3. Pravni okvir inkluzivnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj

U Republici Hrvatskoj, inkluzivno obrazovanje regulirano je zakonskim okvirom, a ovo će se poglavlje usredotočiti na zakone i propise koji se odnose na inkluzivno obrazovanje u Hrvatskoj.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17 i 68/18) predstavlja glavni zakon koji regulira obrazovanje u osnovnim i srednjim školama u Hrvatskoj. Zakon naglašava važnost inkluzivnog obrazovanja i obvezuje škole da omoguće pristup obrazovanju svim učenicima, bez obzira na njihove razlike i poteškoće. U skladu s tim, zakon obvezuje škole na razvijanje individualnih obrazovnih planova za učenike s teškoćama u razvoju te osiguravanje primjerene podrške i prilagodbe kako bi im omogućili sudjelovanje u svim aspektima školskog života.

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske 2014.-2020. (NN 95/14) strateški je dokument koji postavlja smjernice za razvoj obrazovanja u Hrvatskoj u razdoblju od 2014. do 2020. godine. Strategija naglašava potrebu za razvojem inkluzivnog obrazovanja i potiče škole da se prilagode potrebama svakog učenika te da osiguraju podršku za učenike s poteškoćama.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NN 5/19) dokument je koji regulira kurikulum i nastavne planove i programe u osnovnim i srednjim školama u Hrvatskoj. Nacionalni kurikulum naglašava važnost inkluzivnog obrazovanja te potiče škole na razvijanje fleksibilnih modela obrazovanja koji su prilagođeni potrebama različitih skupina učenika, uključujući i one s posebnim potrebama.

Zakon o strukovnom obrazovanju (NN 30/09, 43/09, 63/11, 101/13, 68/18) propisuje obrazovanje učenika u strukovnim školama. Zakon naglašava važnost inkluzivnog pristupa i potiče škole na razvijanje individualnih planova za učenike s teškoćama u razvoju te osiguravanje prilagođenog pristupa učenju.

Osim navedenih zakona, Hrvatska je potpisnica i implementator Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom (NN-IM 1/07, 7/07, 6/08, 11/08), koja ima za cilj promicanje jednakosti i uključenosti osoba s invaliditetom u sve aspekte društvenog života, uključujući i obrazovanje. Konvencija obvezuje države potpisnice na stvaranje inkluzivnog obrazovnog sustava i na osiguravanje pristupa svim učenicima. Hrvatska zakonska regulativa jasno naglašava važnost inkluzivnog obrazovanja i obvezuje škole da osiguraju pristup obrazovanju svim učenicima, bez obzira na njihove razlike i poteškoće. Zakoni i strategije koji se odnose na inkluzivno obrazovanje u Hrvatskoj u skladu su s međunarodnim standardima i obvezama, poput Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom.

1.2. Uloga učitelja u inkluziji u odgoju i obrazovanju

Inkluzivna edukacija temelji se na vjerovanju da, bez obzira na sposobnosti djece, sva djeca imaju pravo sudjelovati u potpunosti u edukacijskom sustavu. Učitelji imaju važnu ulogu u samom stvaranju i održavanju inkluzivnog okruženja za djecu s teškoćama u razvoju. Iz tog razloga važno je shvatiti faktore povezane sa sposobnosti učitelja i njihovom spremnosti na prihvaćanje učenika s raznim teškoćama u svoje razrede te primjenjivanje inkluzivne prakse.

Kompetencije učitelja predstavljaju njihova znanja i vještine koje im omogućuju da budu što bolji učitelji. Istraživanja su pokazala da što su bolje kompetencije učitelja to će biti bolji učinak na učenje same djece u razredu. Osobne karakteristike te kognitivne sposobnosti učitelja imaju izravan učinak na prenošenje kvalitetnog znanja učenicima, što onda dovodi i do poboljšanja samog procesa učenja djece u razredu (Pit-ten Cate i sur., 2018). Kompetencije učitelja ne uključuju samo njihova znanje i vještine, već i vjerovanja povezana s učenjem, samoregulacijom i motivacijom. Te karakteristike nadalje utječu na učiteljevu sposobnost da upravlja situacijom u razredu te stvori što bolje inkluzivno okruženje (Kunter i sur., 2011, 2013 prema Pit-ten Cate i sur., 2018). Međutim, često se događa da učitelji smatraju kako njihove kompetencije nisu dovoljne za uključivanje djece s teškoćama u razvoju u njihove razrede. Osjećaju se nepripremljeno i zabrinuto te su manje spremni primiti učenike s teškoćama u svoje razrede. Manjak znanja i treninga u inkluzivnoj metodologiji obeshrabruje učitelje redovnih razreda na uključivanje djece s teškoćama u razvoju u svoje razrede (Hettiarachchi i Das, 2014 prema Pit-ten Cate i sur., 2018).

Kao što je već rečeno, učitelji imaju veliku ulogu u stvaranju inkluzivnog okruženja u razredu s djecom s teškoćama. Jedna je od glavnih uloga učitelja u inkluziji osiguravanje dobrih

uputa i podrške tim učenicima. To podrazumijeva pružanje dodatne potpore učenicima s teškoćama u razvoju, modificiranje materijala koji se koriste u učenju te pružanje individualne potpore učenicima. Pružanjem takvog tipa podrške učenicima, učitelji mogu utjecati na potpunije sudjelovanje učenika s teškoćama u nastavnim aktivnostima te cjelokupnom postizanju njihovih obrazovnih ciljeva (Loreman i sur., 2005).

Rad na suradnji i partnerstvu s drugim stručnjacima poput edukacijskih rehabilitatora, terapeuta i roditelja može uvelike utjecati na dobivanje potpore koju učenici trebaju u inkluzivnom razredu. Učitelji mogu graditi partnerstva te kolaboraciju s drugim stručnjacima kroz redovnu komunikaciju, dijeljenje informacija o djetetu i njegovim potrebama te zajednički rad u osmišljavanju djelotvornih strategija za uspješno zadovoljavanje potreba učenika s teškoćama u razvoju (Avramidis i sur., 2000).

Još jedna važna uloga koju učitelji imaju poticanje je pozitivnih socijalnih interakcija učenika sa i bez teškoća. Inkluzivna edukacija ne odnosi se samo na akademska postignuća, već stvaranje socijalnog okruženja koje prihvaća i pruža podršku svim učenicima. Tu ulogu učitelji mogu ostvariti kroz zadatke u razredu koji zahtijevaju grupni rad, pružanje instrukcija o društvenim vještinama te poticanje pozitivnog ponašanja učenika jednih prema drugima. Takvim stvaranjem pozitivnog socijalnog okruženja u razredu učitelji pomažu učenicima s teškoćama osjećati se uključeno i cijenjeno od strane drugih vršnjaka u razredu (Loreman i sur., 2005).

Uz izravan rad koji učitelji imaju s učenicima, oni također mogu imati ulogu u zagovaranju inkluzije u školi te svojoj široj sredini. Kroz dijeljenje svog znanja s drugim učiteljima i stručnjacima drugih struka, sudjelovanje u raznim odborima koji se bave inkluzijom te rad na izmjeni politika i procedura koji imaju loš utjecaj na inkluzivno obrazovanje, učitelji mogu doprinijeti kreiranju kulture koja se zauzima za prihvaćanje i podržavanje djece s teškoćama u razvoju u širem edukacijskom sustavu (Cologon, 2015).

Kako bi ostvarili svoju ulogu kao jedni od najbitnijih nositelja inkluzije, učitelji se moraju pripremiti na inkluzivni rad u svojoj učionici. Priprema učitelja jest ključna kako bi osigurali dovoljno znanja i vještina prilikom učinkovitog poučavanja učenika s teškoćama u razvoju u inkluzivnoj učionici. To zahtjeva različite edukacije, stalni profesionalni razvoj, mentorstva te različite treninge (Pugach i Warger, 2016). Učitelji trebaju konstantno raditi na svom profesionalnom razvoju kroz različite tečajeve, radionice, odlazak na seminare te konferencije koje se usredotočuju na inkluzivno obrazovanje, specijalnu edukaciju i učinkovite strategije poučavanja za učenike s teškoćama u razvoju (Scruggs i Mastropieri,

2013). To im može pomoći kako bi proširili svoje znanje i razumijevanje invaliditeta i zakona povezanih s njim te osigurali učenicima s teškoćama u razvoju dobitak materijala i podrške potrebnih za uspjeh u njihovom školovanju (Pugach i Warger, 2016). Također, polaznjem na različite edukacije i seminare mogu dobiti znanja o učinkovitim strategijama za učenike s teškoćama kao što je, na primjer, diferencirana nastava gdje učitelj treba biti upoznat s potrebama i sposobnostima svakog učenika kako bi mogao planirati zadatke ovisno o istim, univerzalni dizajn za učenje i asistivna tehnologija. To može pomoći učiteljima stvoriti okruženje u kojem svi učenici mogu sudjelovati te dobiti najbolje znanje (Scruggs i Mastropieri, 2013). U nekim zemljama poput Velike Britanije i Irske postoje inicijalni programi za učitelje (Initial Teacher Education Programme) koji također osiguravaju da učitelji započnu svoj posao nakon fakulteta s dovoljnim znanjem i vještinama iz svih potrebnih područja. Ti programi uključuju različite kolegije, iskustva u praksi te kliničku praksu te su obično namijenjeni pohađanju prije zapošljavanja kako bi studenti upotpunili svoja znanja kao učitelji te bili bolje pripremljeni za svoj budući posao. Međutim, ponekad ni takva vrsta programa ne uspije adekvatno pripremiti učitelje za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Razlozi su različiti. Ponekad programi ne stavljaju dovoljan naglasak na inkluzivnu edukaciju ili učitelji ne dobiju dovoljno praktičnog iskustva tijekom trajanja programa (Pugach i Warger, 2016).

1.3. Stavovi

Stav predstavlja psihološku sklonost koja se formira na temelju procjene određenog objekta s izraženim stupnjem prihvaćanja ili neprihvatanja. Svi ljudi imaju stavove o različitim pojavama, osobama, događajima te neprestano procjenjuju ono što vide. Osim što pojave u stvarnosti ne možemo gledati neutralno, već se stavovi formiraju oko svega u našoj realnosti, Tasser (1993) navodi usku povezanost stavova uz ličnost i temperament kakav osoba ima. Ličnost i temperament povezani su uz genetiku osobe te ih ona definira. Iz toga proizlazi da stavovi mogu imati genetsku osnovu (prema Aronson i sur., 2005).

Unatoč mogućnosti postojanja genetske osnove stavova, iskustva koja osoba ima uvelike utječu na formiranje stava. Stavovi se sastoje od tri komponente: emocionalne, spoznajne i ponašajne. Dok se emocionalna komponenta odnosi na emocionalne reakcije koje osoba može imati o predmetu formiranja stava, spoznajna komponenta odnosi se na vjerovanja i misli o predmetu o kojem se formira stav. Ponašajna komponenta odnosi se na postupke i ponašanje osobe prema predmetu formiranja stava.

Iako svi stavovi sadrže sve tri navedene sastavnice, ponekad je određeni stav više zasnovan na jednoj komponenti, nego na drugoj. Emocionalno zasnovan stav jest stav u kojemu prevladava emocionalna sastavnica. Fokusiran je više na osobne vrijednosti i emocije osobe, a cilj mu je najčešće izraziti i potvrditi svoju osnovnu skupinu vrijednosti. Druga vrsta stava koja se temelji na vjerovanjima o obilježjima o predmetu stava naziva se spoznajno zasnovan stav. Cilj je te vrste stava procijeniti predstavlja li predmet stava za osobu nešto 'vrijedno', odnosno procjenjuju se njegove pozitivne i negativne strane te se na temelju njih odlučuje o objektu stava. Treća vrsta stava je stav zasnovan na ponašanju. Taj se stav temelji na promatranju vlastitog djelovanja prema predmetu stava. O toj vrsti stava zaključuje se samo u specifičnim uvjetima, na primjer ako je početni stav slab ili nedovoljno određen. Tada osoba promatranjem svog ponašanja može zaključiti kakav je njezin stav (Zanna i Rempel, 1998 prema Aronson i sur., 2005).

Osim što se stavovi mogu razlikovati s obzirom na komponentu na temelju koje su zasnovani, oni se razlikuju i po snazi stava. Tasser (1993) navodi da je snaga stava izravno vezana uz genetiku. On smatra da što je stav više vezan uz genetsku osnovu osobe, bit će veće snage (prema Aronson i sur., 2005). Drugi autori navode kako je snaga stava vezana uz znanje o temi stava te koliku važnost nosi za određenu osobu (Wood, 1982 prema Aronson i sur., 2005). Unatoč razlikama u mišljenju, svi autori smatraju da što stav ima veću snagu to će biti otporniji te kako pobudljivost određenog stava može biti dobar način mjerenja snage stava. Pobudljivost se odnosi na intenzitet veze između određenog objekta i procjene tog objekta. Što je pobudljivost veća, to je i snaga samog stava veća. Ona utječe na vjerojatnost ponašanja u skladu sa stavovima te otpornost stavova (Aronson i sur., 2005).

Stavovi o određenom predmetu ili pojavi ponekad se mogu promijeniti te se to najčešće događa zbog utjecaja okoline, odnosno drugih osoba u njoj. Teorija spoznajnog nesklada govori o situacijama u kojima osobe doživljavaju konflikt ili nesklad između svojih uvjerenja, stavova ili vrijednosti te trenutne situacije ili informacija s kojima se suočava. Prema toj teoriji, kada osoba doživi spoznajni nesklad, to stvara neugodnost ili napetost koju želi smanjiti. U takvim okolnostima, oni često pokazuju nepodudarnost između svojih stavova i ponašanja te ne mogu pronaći vanjsko opravdanje za to ponašanje (Aronson i sur., 2005). Kada je cilj promijeniti nečiji stav o određenoj temi, važno je fokusirati se na spoznajne i emocionalne sastavnice istog stava. Davanje novih informacija osobi o objektu stava jedan je od načina promjene stava. Na primjer, osobi koja ne želi trenirati, pod izlikom da nema vremena, mogu se dati nove informacije što sve može postići treniranjem te tako utjecati na

njezine/njegove stavove. Davanje novih informacija pristup je koji se fokusira na spoznajnu komponentu. Mijenjanje stavova zahtijeva puno truda, vremena i upornosti, ali je ostvarivo. Važno je ne očekivati mijenjanje stavova osobe u kratkom vremenu jer je to proces koji zahtijeva dosta vremena te je važno ne postavljati nerealistična očekivanja za brzu promjenu stavova (Pickens, 2005).

Stavovi predstavljaju važan pojam u predviđanju ponašanja. Iako stavovi omogućuju predviđanje kako će se osoba ponašati u određenoj situaciji, to se događa samo u određenim okolnostima, ovisno o tome je li ponašanje namjerno ili spontano. Predviđanje ponašanja koja su spontana bit će moguće samo ako su stavovi veoma pobudljivi. Stavovi koji su više pobudni prije će omogućiti predviđanje spontanog ponašanja jer ljudi češće razmišljaju o svojim stavovima kada se od njih očekuje da djeluju (Fazio, 1990 prema Aronson i sur., 2005).

Za razliku od situacija gdje se javljaju spontana ponašanja, u situacijama gdje će se javiti namjerna ponašanja pobudljivost nije toliko bitna. Teorija planiranog ponašanja govori o predviđanju ponašanja koja se odvijaju s namjerom. Ona navodi kako je namjera ponašanja zapravo najbolji pokazatelj ponašanja. Kakva će biti namjera ponašanja ovisi o stavovima koje osoba ima prema određenom ponašanju, stupnju kontrole koji osoba ima nad ponašanjem te subjektivnim normama. Ta teorija navodi kako stavovi prema ponašanju moraju biti što specifičniji kako bi mogli predvidjeti ponašanje te nam mjerenje stavova može pomoći u predviđanju ponašanja. Također, važno je obratiti pozornost na subjektivne norme prilikom predviđanja ponašanja. Subjektivne norme odnose se na uvjerenja koja ljudi imaju o percepciji važnih osoba prema tom ponašanju. Namjere ponašanja također ovise i o stupnju kontrole nad određenim ponašanjem. Stupanj kontrole odnosi se na vjerovanje o lakoći izvedbe određenog ponašanja. Ako osoba smatra da je neko ponašanje lako izvesti, imat će veću namjeru za izvođenjem istog. Nasuprot tomu, ako smatra da je određeno ponašanje teže za izvesti, namjera za izvođenjem bit će manja (Ajzen i Fishbein, 1980 prema Aronson i sur., 2005).

Kako bi donijeli zaključke o stavovima određenih osoba ili grupa ljudi potrebno je mjerenje stavova. Postoje dvije različite tehnike u mjerenju stavova: direktna i indirektna tehnika. Direktna tehnika je tehnika koja izravno koristi pitanja o određenim stavovima. Ta tehnika uključuje intervju, upitnik i skale samoprocjene. U skale samoprocjene ubrajamo skalu Thurstoneova tipa, skalu Likertovog tipa te skalu semantičkog diferencijala.

Američki psiholog Louis Leon Thurstone razvio je 1928. godine skalu kao alat za mjerenje stavova koju u današnje vrijeme nazivamo Thurstoneova skala. Sastoji se od niza izjava gdje ispitanik izabire jednu te tako izražava svoje slaganje s određenom izjavom. Ta mjerna skala većinom ima 11 stupnjeva, iako može imati i 7 ili 9 stupnjeva. Stvaranje takve skale za mjerenje stavova može biti vrlo komplicirano zbog načina odabira tvrdnji koje se koriste u instrumentu mjerenja. Nedostatak je Thurstoneove skale što se označavanjem određene izjave pretpostavlja da se ispitanik u potpunosti slaže s onim što izjava govori, ne postoji odabir stupnja slaganja s određenom tvrdnjom.

Slika 1: Thurstoneova skala

Molimo vas da navedete koja je od slijedećih rečenica najbliža vašem osobnom osjećaju prema oglašivačkim porukama na televiziji?	
Sve televizijske oglašivačke poruke trebalo bi zakonom zabraniti	<input type="checkbox"/>
Gledanje televizijskih oglašivačkih poruka potpuno je gubljenje vremena	<input type="checkbox"/>
Veći dio televizijskih oglašivačkih poruka prilično je slab	<input type="checkbox"/>
Televizijske su oglašivačke poruke monotone	<input type="checkbox"/>
Televizijske oglašivačke poruke ne smetaju jako u praćenju programa	<input type="checkbox"/>
Nemam nikakvo mišljenje o televizijskim oglašivačkim porukama	<input type="checkbox"/>
Povremeno volim gledati televizijske oglašivačke poruke	<input type="checkbox"/>
Televizijske oglašivačke poruke prilično su zanimljive	<input type="checkbox"/>
Volim kupovati proizvode oglašivane na televiziji kad god je to moguće	<input type="checkbox"/>
Veći dio televizijskih oglašivačkih poruka pomaže ljudima da odaberu najbolje proizvode	<input type="checkbox"/>
Televizijske oglašivačke poruke zabavnije su od redovnog programa	<input type="checkbox"/>

Izvor: <https://www.yumpu.com/xx/document/read/50312139/mjerenje-stavova/10>

Rensis Likert, američki organizacijski i socijalni psiholog, razvio je 1932. godine skalu koja pokušava riješiti nedostatke Thurstoneove skale omogućujući sudionicima da izaberu stupanj slaganja s tvrdnjama na skali. Najčešći broj stupnjeva u ovoj skali jest 5, gdje broj 1 predstavlja najnegativniji stav, a broj 5 najpozitivniji. Tvrdnje u toj skali idu od pozitivnih preko neutralnih do negativnih, a prije sudionikovog rješavanja posložene su slučajnim rasporedom. Ta ljestvica prilično je jednostavna za korištenje. Ispitanicima su ponuđene tvrdnje vezane uz temu istraživanja te stupnjevi slaganja gdje oni samo odabiru stupanj s kojim se najviše poistovjećuju.

Slika 2: Likertova skala

Molimo Vas da iznesete svoje stavove o sljedećim tvrdnjama. Stav izkazuje zaokruživanjem broja SAMO JEDNOG od ponuđenih odgovora:

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – nemam utvrđen stav (niti se ne slažem, niti sam suglasan)
- 4 – uglavnom sam suglasan
- 5 – sasvim sam suglasan

1.	NE osjećam se ugroženo dok se razgovara o računalima.	1	2	3	4	5
2.	Računala su nepouzdana.	1	2	3	4	5
3.	Poznavanje rada na računalu korisna je vještina.	1	2	3	4	5
4.	Volim upotrebljavati računalo.	1	2	3	4	5
5.	Način rada računala potpuno mi je nerazumljiv.	1	2	3	4	5
6.	Uporaba računala unapređuje posao.	1	2	3	4	5
7.	Povjerljivost podataka o bolesnicima ugrožena je uporabom računala.	1	2	3	4	5

Izvor: <https://slideplayer.com/slide/14358211/>

Osgoodov semantički diferencijal je skala mjerenja koju je razvio američki psiholog Charles E. Osgood. Obično se sastoji od sedam stupnjeva koji se nalaze između dva suprotna pridjeva vezana uz temu o kojoj se istražuje. Služi za mjerenje konotativnog značenja nekog predmeta ili događaja (Dwyer, 1993).

Slika 3: Osgoodov semantički diferencijal

Poštovani, pred Vama se nalazi 12 parova pridjeva o pedagogiji kao nauci. Molimo Vas da naznačite koji pridjev koji ga opisuje i u kojem stepenu zaokružujući odgovarajući broj.

3- u potpunosti opisuje; 2- djelomično opisuje; 1- slabo opisuje; 0- neutralno

PEDAGOGIJA

	3	2	1	0	-1	-2	-3	
DOBRA	3	2	1	0	-1	-2	-3	LOŠA
PRIVLAČNA	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIVLAČNA
MODERNA	3	2	1	0	-1	-2	-3	STAROMODNA
DETALJNA	3	2	1	0	-1	-2	-3	POVRŠNA
KREATIVNA	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEINVENTIVNA
UZBUDLJIVA	3	2	1	0	-1	-2	-3	DOSADNA
KORISNA	3	2	1	0	-1	-2	-3	ŠTETNA
	3	2	1	0	-1	-2	-3	
	3	2	1	0	-1	-2	-3	
VELIKA	3	2	1	0	-1	-2	-3	MALA
JAKA	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABA
ŠIROKA	3	2	1	0	-1	-2	-3	USKA

1.3.1. Stavovi učitelja prema inkluzivnom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju

Osim kompetencija koje učitelji posjeduju, njihovi stavovi također uvelike utječu na inkluzivan odgoj i obrazovanje. Stavovi sadrže kognitivne, ponašajne i emocionalne komponente te često utječu na prosudbe i ponašanje samih učitelja (Fazio, 1990 prema Pit-ten Cate i sur., 2018).

Na stavove učitelja mogu utjecati brojni faktori. Jedan od faktora koji je pokazao veliki utjecaj na stavove učitelja je vrsta teškoća koje učenik u razredu ima. Nekoliko je istraživanja pokazalo da učitelji pokazuju pozitivnije stavove prema inkluziji učenika s tjelesnim i senzornim teškoćama, već onima koji imaju teškoće učenja te emocionalno-ponašajne teškoće (Avramidis i Norwich, 2002).

Osim vrsta teškoće koju dijete ima, na stavove učitelja također utječu i karakteristike samih učitelja. Neka istraživanja pokazala su da spol učitelja igra veliku ulogu u prihvaćanju učenika s teškoćama u razvoju. Pokazalo se da su ženske učiteljice spremnije prihvatiti djecu s teškoćama u svoje razrede od muških učitelja (Aksamit, Morris i Leunberger, 1987; Eichinger, Rizzo i Sirotnik, 1991; Thomas, 1985 prema Avramidis i Norwich, 2002). Međutim, ne slažu se svi s tim. Druga istraživanja pokazuju da spol učitelja nije bio povezan sa stavovima (Beh-Pajoooh, 1992; Berryman, 1989; Leyser i sur., 1994 prema Avramidis i Norwich, 2002).

Osim spola, druge karakteristike također mogu utjecati na stavove koje će učitelji imati prema inkluzivnom obrazovanju. Neke od tih karakteristika su: godine iskustva učitelja, iskustvo rada s djecom s teškoćama, vjerovanja učitelja, znanja i trening učitelja i socio-politički stavovi (Avramidis i Norwich, 2002). Istraživanja pokazuju da mlađi učitelji, odnosno učitelji koji imaju kraći radni staž pokazuju veću podršku inkluziji od više iskustvenih učitelja (Berryman, 1989; Center i Ward, 1987; Clough i Lindsay, 1991 prema Avramidis i Norwich, 2002). Također, pokazano je da iskustvo u radu s djecom s teškoćama predstavlja važan faktor u stavovima učitelja. Učitelji koji su više upoznati s radom s učenicima s teškoćama u razvoju obično imaju pozitivnije stavove prema inkluziji od učitelja bez ili s vrlo malo iskustva (Leyser i sur., 1994 prema Avramidis i Norwich, 2002).

Educiranost učitelja o radu s učenicima s teškoćama također može imati veliki utjecaj na stavove učitelja. Istraživanja su utvrdila da učitelji koji su bili educirani u radu s djecom s

teškoćama tijekom ili nakon svog studija su imali pozitivnije stavove i emocionalne reakcije na učenike s teškoćama i njihovom uključivanju u svoje razrede (Beh-Pajooh, 1992; Shimman, 1990 prema Avramidis i Norwich, 2002).

Razlika u stavovima učitelja primjetna je i u njihovim vjerovanjima da se problemi u učenju trebaju pripisati samom učeniku s teškoćama u razvoju ili interakciji između učenika i njegovog okruženja. Učitelji koji vjeruju da se problemi u dobivanju znanja i samom učenju mogu poboljšati kroz bolju interakciju između učenika i njegovog okruženja daju veću podršku učeniku, uključuju učenike u aktivnosti i ustraju u tome da bolje razumiju svoje učenike kako bi im mogli što bolje pomoći (Jordan, Lindsay i Stanovich, 1997 prema Avramidis i Norwich, 2002).

Posljednji faktor koji također može utjecati na pozitivne ili negativne stavove o inkluziji je socio-politički pogled na svijet. U istraživanju Thomasa (1995) pokazano je da su učitelji koji su bodovani nisko na ljestvici konzervatizma imali manje negativne stavove prema inkluziji od učitelja koji su bili više konzervativni (prema Avramidis i Norwich, 2002). Svi ti faktori mogu imati utjecaj na stavove učitelja o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju. Međutim, tek kombinirajući sve faktore može se ustanoviti koliko zapravo te varijable mogu utjecati na mišljenja učitelja te njihovu spremnost na prihvaćanje djece s teškoćama u svoje razrede (Avramidis i Norwich, 2002).

Vrsta stavova koju učitelj ima prema učenicima s teškoćama u razvoju može uvelike utjecati na uspješnost uvođenja inkluzije u razredu. Učitelji koji imaju pozitivne stavove prema inkluziji češće će prihvatiti i primijeniti principe inkluzije u svom razredu, bit će spremniji surađivati sa svojim kolegama te pružiti učenicima s teškoćama podršku koja im je potrebna prilikom njihovog školovanja (Soodak i sur., 1998).

Učitelji koji imaju negativne stavove prema inkluziji i samim učenicima s teškoćama češće će pokazivati otpor prema inkluziji u svom razredu, veće su šanse da će isključivati djecu s teškoćama iz nastavnih aktivnosti te će imati niža očekivanja prema njihovom uspjehu u razredu (Scruggs i Mastropieri, 2006).

Naravno, stavovi se mogu mijenjati tijekom vremena te je bitno koristiti strategije koje promiču pozitivne stavove učitelja. Te strategije uključuju stalni profesionalni razvoj učitelja, podršku ravnatelja škole prema inkluziji te suradnju među kolegama. Programi podrške koji uključuju održavanje nastave zajedno i suradničko planiranje nastave također mogu pomoći učiteljima u dobivanju potpore svojih kolega te kako bi se osjećali samouvjereno u svoje sposobnosti poučavanja učenika s teškoćama u razvoju u inkluzivnoj učionici (Soodak i sur.,

1998). Mijenjanje kulture u školi te same školske politike također može utjecati na stavove učitelja. Kreiranjem kulture u školi koja više podupire suradnju, potporu i inkluziju te uvođenjem politike koja inkluziju postavlja kao prioritet te pruža resurse kako bi bila uspješno provedena može se pozitivno utjecati na stavove učitelja kroz promicanje same inkluzije (Alquraini i Gut, 2012).

1.3.2. Perspektive o inkluziji na temelju drugih istraživanja

Stavovi učitelja igraju ključnu ulogu u uspješnoj implementaciji inkluzivnog obrazovanja i stvaranju podržavajućeg okruženja za sve učenike. Razumijevanje tih stavova pruža uvid u izazove, mogućnosti i potrebe za razvojem inkluzivne prakse. Pregled stavova učitelja obuhvaća širok spektar pitanja, uključujući njihove percepcije o inkluzivnom obrazovanju, spremnost za rad s učenicima s teškoćama, pripremu koju su primili, potrebu za dodatnom podrškom te identifikaciju ključnih čimbenika koji utječu na njihove stavove. Važno je istaknuti da stavovi učitelja mogu varirati ovisno o kontekstu, kulturi, obrazovnim politikama i razini iskustva u radu s učenicima s teškoćama. Uvid u ranije provedena istraživanja može nam pružiti spoznaje o raznolikosti stavova učitelja o inkluziji učenika s teškoćama te prepoznavanju važnosti njihovih stavova za daljnji razvoj inkluzivne prakse. Razumijevanje tih stavova može poslužiti kao temelj za oblikovanje politika, programa obrazovanja i podrške koji će omogućiti učiteljima da se osjećaju podržano i osposobljeno za inkluzivno obrazovanje svih učenika.

Prvi širi projekt koji se bavio integracijom učenika s teškoćama bio je projekt „Ispitivanje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za uključivanje djece s razvojnim smetnjama u redovite škole zagrebačke regije“. Rezultati ovog projekta pokazali su da na integraciju utječu stavovi redovitih i specijalnih učitelja prema učenicima s teškoćama, stavovi ostalih učenika prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju i stavovi roditelja učenika redovitih i posebnih škola prema uključivanju. Rezultati ovog projekta također su ukazali na potrebu za određenim prilagodbama kao što je pristupačnost, nastavni alati, obilježja učionica, lokacija škole i ostalo (Igrić, 2015).

Projekt „Evaluacija socijalizacijskih i obrazovnih efekata odgoja, obrazovanja i rehabilitacije djece usporenog kognitivnog razvoja“ proveden je 1982. godine s ciljem utvrđivanja mogućnosti organiziranja rada s djecom s teškoćama u integracijskim okolnostima, pod uvjetom da im škola ne predstavlja restriktivnu okolinu. U projektu su korištena četiri modela

rada s učenicima trećih razreda osnovne škole u periodu od šest mjeseci. Modeli su: eksperimentalni model (edukacijski rehabilitatori pružaju redovitu potporu učenicima s teškoćama), kontrolni model K-1 (učenici s teškoćama nemaju potporu rehabilitatora), kontrolni model K-2 (učenici s teškoćama primaju potporu na način da edukacijski rehabilitatori povremeno savjetuju učitelje) i kontrolni model K-3 (učenici s teškoćama pohađali su specijalnu školu). Učitelji, roditelji učenika i sami učenici s teškoćama ispitani su raznim mjernim instrumentima na početku i kraju ovog istraživanja. Rezultati istraživanja pokazali su da je eksperimentalna skupina (skupina koja je primala redovitu potporu edukacijskog rehabilitatora) bila najuspješnija (Igrić, 2015).

Brojna istraživanja o inkluziji učenika s teškoćama i što je potrebno kako bi ona bila utemeljena provedena su u Republici Hrvatskoj. Sekulić-Majurec 1983. godine navodi problem s nedovoljnom informiranosti učitelja te potrebu za stručnim usavršavanjem. Kroz svoj rad utvrđuje podjednaku podjelu između učitelja koji odbacuju integraciju učenika s teškoćama u razvoju i učitelja koji je prihvaćaju. 1982. godine Stančić i Mejovšek upozoravaju na istu podjelu učitelja i njihovih stavova prema integraciji (prema Igrić, 2015). Iz ovog razloga, 1996. godine ustanovljen je projekt „Edukacija učitelja i integracija djece s posebnim potrebama“. U sklopu projekta stručnjaci Edukacijsko rehabilitacijskog fakulteta kreirali su programe edukacije za učitelje. Cilj ovih programa bio je utjecati na stavove učitelja prema integraciji te poboljšati njihovu kompetentnost u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Edukacije su uključivale teme različitosti, komunikacije, kreativnosti, potreba, motivacije i ponašanja, emocija i slike o sebi i slično (Igrić, 2015).

U središnjoj Hrvatskoj (grad Zagreb, Zagrebačka županija i Sisačko-moslavačka županija) 2021. godine provedeno je istraživanje o kompetentnosti učitelja za poučavanje i pružanja potpore u učenju učenicima s teškoćama u razvoju u sklopu inkluzivnog obrazovanja. U istraživanju je sudjelovalo 263 učitelja te je korišten upitnik konstruiran u svrhu ovog istraživanja. Rezultati istraživanja ukazuju na prevladavanje osjećaja nekompetentnosti kod učitelja osnovnih škola središnje Hrvatske. Rezultati također ukazuju na pružanje podrške u učenju učitelja učenicima s teškoćama u razvoju. Kroz ove rezultate može se vidjeti potreba za dodatnim stručnim osposobljavanjem učitelja, osnaživanje učitelja za određene životne okolnosti te poticanje stjecanja novih kompetencija za bolji i učinkovitiji rad (Kudek-Mirošević i sur.,

Također je provedeno istraživanje na uzorku od 585 studenata učiteljskog studija i učitelja zaposlenih u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. Cilj istraživanja bio je pronaći razlike u stavovima studenata prve, treće i pete godine fakulteta te zaposlenih učitelja o provođenju inkluzije i poučavanju djece s teškoćama. Rezultati su pokazali da većina sudionika istraživanja izražava pozitivna uvjerenja o inkluziji, ali kada se radi o procesu poučavanja, broj sudionika s pozitivnim stavovima se smanjuje. Najpozitivnije stavove iskazuju studenti 3. godine fakulteta koji su pohađali kolegij o inkluzivnoj pedagogiji, a najmanje pozitivne stavove iskazuju učitelji. Ostale skupine sudionika istraživanja ne razlikuju se u stavovima što ukazuje na nedostatak utjecaja početnog obrazovanja i praktičnog iskustva na promjenu stavova o inkluzivnom obrazovanju s predprofesionalne na profesionalnu fazu (Bouillet i sur., 2017).

U Ličko-senjskoj županiji 2018. godine provedeno je istraživanje čiji je cilj bio istražiti stavove učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u njihove škole. Za svrhu tog istraživanja korištena je subskala Metodičko-didaktički aspekti rada Upitnika o procjeni inkluzivne odgojno-obrazovne prakse u sustavu odgoja i obrazovanja. Ona je korištena na uzorku od 197 ispitanika, od kojih je 155 bilo učitelja osnovnih škola te 42 nastavnika srednjih škola. Tim istraživanjem utvrđeno je kako učitelji osnovnih škola pokazuju pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju od nastavnika srednjih škola. Također se utvrdilo kako većina nastavnika i učitelja smatra da nisu dovoljno educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom svog fakultetskog obrazovanja, ali većina njih se dodatno obrazovala tijekom svog rada u osnovnoj ili srednjoj školi. Većina sudionika tog istraživanja govori o primjerenom podršci ravnatelja i škole tijekom rada s djecom s teškoćama te o adekvatnoj suradnji s roditeljima ovih učenika. Tim istraživanjem pokazano je poboljšanje u stavovima učitelja i nastavnika prema inkluziji u Ličko-senjskoj županiji. Unatoč tome, još uvijek ima mjesta za napredak (Nikčević-Milković i sur., 2019).

2015. godine provedeno je istraživanje čiji je cilj bio ispitati razliku u stavovima učitelja razredne nastave prema inkluziji, ovisno o planu i programu po kojima rade osnovne škole gdje je istraživanje provedeno (hrvatski ili bosanski plan i program) te emocionalnu komponentu stavova prema inkluziji učenika s teškoćama. U istraživanju je sudjelovalo 527 učitelja razredne nastave Srednjobosanskog kantona. Ispitanici su popunjavali upitnik konstruiran u svrhu ovog istraživanja koji se sastojao od Likertove skale i Osgoodovog semantičkog diferencijala. Rezultati istraživanja utvrdili su da ne postoji statistički značajna razlika učitelja razredne nastave Srednjobosanskog kantona prema inkluziji, ovisno o planu i

programu po kojem rade. Također, utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u emocionalnoj komponenti stavova između učitelja koji rade po hrvatskom planu i programu i učitelja koji rade po bosanskom planu i programu (Fulgosi-Masnjak i sur., 2015).

U susjednoj državi, Republici Srbiji, također je provedeno istraživanje o stavovima učitelja o inkluzivnom obrazovanju. U tom istraživanju sudjelovalo je 72 učitelja iz 12 osnovnih škola u Beogradu. Upitnik koji je korišten u svrhu tog istraživanja naziva se My Thinking About Inclusion Scale (MTAI) koji se sastoji od tri dijela: osobna perspektiva o inkluziji, očekivani rezultati inkluzije te praksa u učionici. Sudionici su ispunjavali upitnik Likertove skale tako što su označavali svoj stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom. Rezultati tog istraživanja pokazali su da prevladavaju negativni stavovi kod učitelja osnovnih škola u Beogradu, pogotovo u dijelu upitnika o praksi u učionici koja ispituje kako inkluzija utječe na dinamiku u razredu i poučavanje općenito. Moguće objašnjenje je manjak potpore i resursa u samom razredu te školi. Također, došlo se do zaključka kako iskustvo u radu s učenicima s teškoćama doprinosi stavovima učitelja. Učitelji koji su imali više iskustva u radu izražavali su pozitivnije stavove. Navedeno istraživanje ima određena ograničenja te zahtijeva dodatna istraživanja učitelja osnovnih škola u Srbiji, ali isto tako daje podatke koji usmjeravaju na bolje provođenje inkluzije te osiguravanje veće podrške i resursa učiteljima u radu s djecom s teškoćama (Kalyva i sur., 2007).

2. METODE ISTRAŽIVANJA

2.1. Uzorak ispitanika

U provedenom istraživanju broj sudionik bio je $N=41$. Svi sudionici ovog istraživanja bili su učitelji razredne nastave (1. - 4. razreda) osnovnih škola grada Vinkovaca. Svi ispitanici bili su ženskog spola. Dob ispitanika na rasponu je od 25 do 62 godine. Radni staž ispitanih učitelja kreće se od 0 do 38 godina. Istraživanje je provedeno u pet od ukupno šest škola na području grada Vinkovaca.

2.2. Mjerni instrumenti

Mjerni instrumenti korišteni u svrhu provedbe ovog istraživanja su:

1) Opći upitnik – ovaj dio cjelokupnog upitnika sastavljen je za provedbu ovog istraživanja. Pitanja koja sadrži odnose se na spol, dob, razinu obrazovanja, godine radnog staža i iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

2) Osgoodov semantički diferencijal – sastoji se od 10 parova bipolarnih pridjeva (na primjer toplo – hladno) vezanih uz pojam „Učenik s teškoćama u razvoju“ između kojih se nalaze brojevi od 1 do 5. Ispitanik odabire broj koji najbolje izražava kako on doživljava taj pojam. Semantičkim diferencijalom ispituje emocionalnu sastavnicu stavova prema inkluziji.

Parovi bipolarnih pridjeva su:

- pasivno – aktivno
- nepoželjno – poželjno
- zahtjevno – nezahtjevno
- gorko – slatko
- sramežljivo – društveno
- hladno – toplo
- grubo – nježno
- nekompetentno – kompetentno
- ugrožavajuće – bezopasno
- neobzirno - obzirno

3) Upitnik o stavovima učitelja prema edukacijskoj inkluziji – skala Likertovog tipa preuzeta od autorica Barnjak i Fulgosi-Masnjak (2014). Upitnik sadrži 30 tvrdnji za koje sudionik izražava razinu osobnog slaganja s tvrdnjom na temelju odabira jednog od ponuđenih odgovora.

2.3. Način provođenja istraživanja

Prije provedbe samog istraživanja, kontaktirano je šest škola u gradu Vinkovcima od kojih je pet škola pristalo sudjelovati. Ravnatelji škola upoznati su sa svrhom istraživanja te ciljem koji se želi postići. Sa ravnateljem svake škole dogovoreno je određeno vrijeme podjele upitnika te vrijeme vraćanja upitnika istraživaču. Upute su jasno napisane u upitniku te dane ravnateljima i pedagoginjama školi.

Učitelji su upoznati sa svrhom i ciljem ovog istraživanja te su obaviješteni o osiguranju anonimnosti svih ispitanika. Također su obaviješteni o korištenju rezultata istraživanja samo u svrhu ovog diplomskog rada.

3. PROBLEM, CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

3.1. Problem istraživanja

Djeca s teškoćama u razvoju tijekom povijesti imala su različita prava kako u obrazovanju tako i u drugim aspektima života. Dok se u prošlosti obrazovanje većinom provodilo kroz specijalne škole, u današnje vrijeme većina zemalja se kreće prema uključivanju djece s teškoćama u redovno obrazovanje. U Republici Hrvatskoj kroz surađivanje raznih stručnjaka u utvrđivanju psihološkog i fizičkog stanja djeteta te timskom sintezom sa stručnim suradnicima škole donosi se odluka o odgovarajućem obliku školovanja za svakog pojedinca s teškoćama u razvoju te vrsti potpore koja je potrebna tijekom obrazovanja tom pojedincu. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi Republike Hrvatske (N.N. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17) te Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (N.N. 10/97, 107/07, 94/13) temeljni su zakoni čije su odredbe u duhu inkluzije o jednakosti svih učenika te kao cilj ne postavljaju promjenu karakteristika djece i učenika već promjenu okoline koja utječe na njih. Prilikom uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne programe važno je znati stavove učitelja koji su veliki dio inkluzije djece s teškoćama. Stavovi učitelja mogu pomoći pri poboljšavanju sustava obrazovanja u Republici Hrvatskoj te planiranju inkluzivnog edukacijskog sustava koji se temelji na jednakosti.

Problem ovog istraživanja je utvrditi stavove učitelja razredne nastave prema inkluzivnom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju na području grada Vinkovaca.

3.2. Cilj istraživanja

Na temelju problema istraživanja, proizlaze sljedeći istraživački ciljevi:

1. Utvrditi postoji li razlika u stavovima učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju ovisno o kronološkoj dobi učitelja.
2. Utvrditi postoji li razlika u stavovima učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama ovisno o stupnju obrazovanja.
3. Utvrditi postoji li razlika u stavovima učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama ovisno o godinama radnog staža.
4. Utvrditi postoji razlika u stavovima učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama ovisno o iskustvu rada s djecom s teškoćama.
5. Ispitati emocionalnu sastavnicu stavova prema učenicima s teškoćama u razvoju.

3.3. Hipoteze istraživanja

- H1. Stavovi učitelja razlikuju se statistički značajno s obzirom na kronološku dob.
- H2. Stavovi učitelja ne razlikuju se statistički značajno s obzirom na stupanj obrazovanja.
- H3. Stavovi učitelja ne razlikuju se statistički značajno s obzirom na godine radnog staža.
- H4. Stavovi učitelja koji imaju iskustvo u radu s djecom s teškoćama razlikuju se statistički značajno od učitelja koji nemaju iskustvo u radu s djecom s teškoćama.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

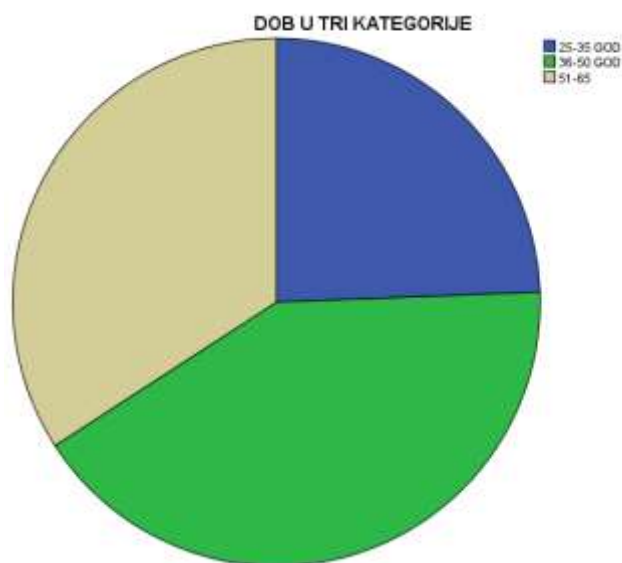
4.1. Deskriptivna statistika

Istraživanje obuhvaća 41 ispitanika od kojih su svi ženskog spola (100%). Prosječna dob ispitanika je 44,93 godina ($SD=10,836$). Najmlađi ispitanik ima 25 godina, a najstariji 62 godine. Prosječan broj godina radnog iskustva je 20,07 godina ($SD=10,757$). Najmanji broj godina radnog staža ispitanika je 0, a najduže zabilježen radni staž je 38 godina. Najviše ispitanika ima 30 godina radnog staža.

Tablica 1. Aritmetičke sredine. Standardne devijacije za varijable dob i godine radnog staža (N=41)

	M	SD	Min	Max	Mode
Dob	44,93	10,836	25	62	50
Godine radnog staža	20,07	10,727	0	38	30

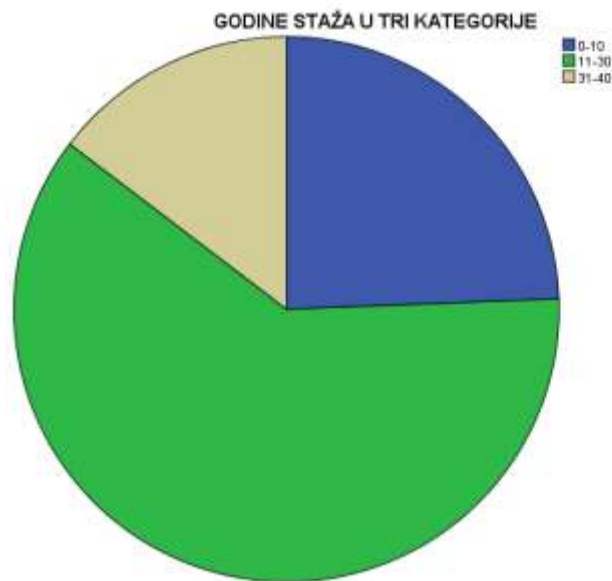
Dob ispitanika podijeljena je u tri kategorije: mlađa/srednja/starija kategorija. Mlađa kategorija koja obuhvaća dob od 25 godina do 35 godina predstavlja 24,4% ukupnog broja ispitanika. Najzastupljenija kategorija je srednja skupina koja obuhvaća dob od 36 do 50 godina te predstavlja 41,5% ispitanika. Starija kategorija obuhvaća ispitanike dobi od 51 do 65 godina te predstavlja 34,1% ukupnog broja ispitanika.



Slika 1. Grafički prikaz dobi ispitanika po kategorijama (N=41)

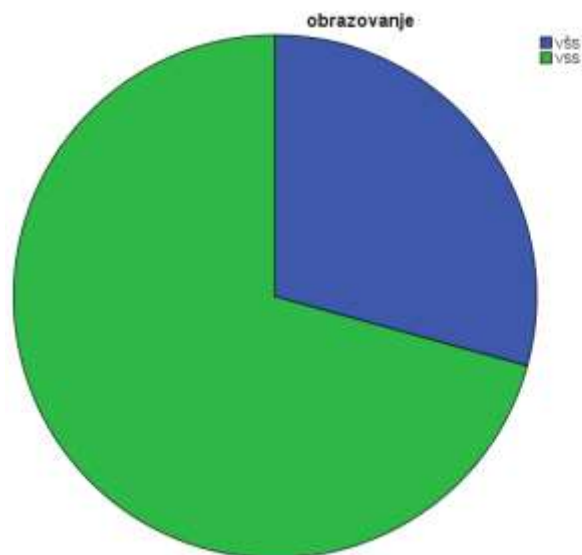
Gledajući godine radnog staža sudionika istraživanja podijeljenih prema kategorijama (0-10 godina staža/11-30 godina staža/31-40 godina staža), učitelji s 0-10 godina radnog iskustva predstavljaju 24,4% ukupnog broja sudionika. Skupina učitelja s 11-30 godina radnog iskustva najzastupljenija je skupina u istraživanju te predstavlja 61% ispitanika. Ispitanici s

31-40 godina radnog staža predstavljaju 14,6% ukupnog broja ispitanika te time čine najmanju skupinu sudionika istraživanja.



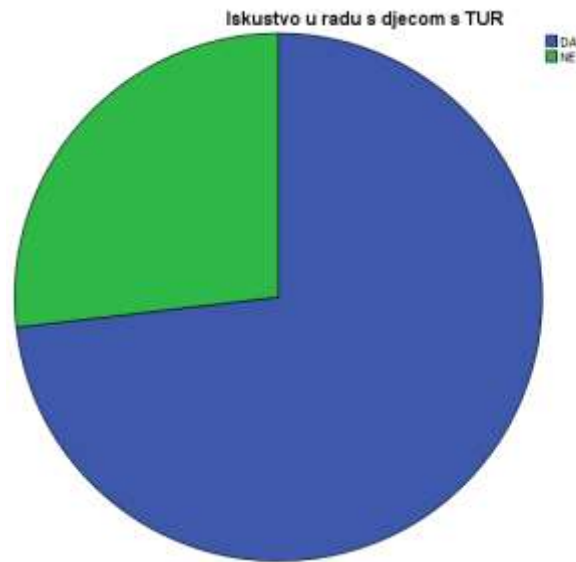
Slika 2. Grafički prikaz godina radnog iskustva ispitanica prema kategorijama

Od ukupnog broja sudionika, 29,3% ispitanika (N=12) ima višu stručnu spremu (VŠS), dok 70,7% ispitanika (N=29) ima visoku stručnu spremu (VSS).



Slika 3. Grafički prikaz stupnja obrazovanja ispitanika (N=41)

Od ukupnog broja sudionika njih 73,2 % (N=30) je imalo prethodno iskustvo u radu s učenicima s teškoćama u razvoju, dok 26,8% učitelja (N=11) nije imalo iskustvo u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.



Slika 4. Grafički prikaz iskustva u radu s djecom s TUR

Tablica 2. Podaci o aritmetičkoj sredini, standardnoj devijaciji, minimalnim i maksimalnim vrijednostima za pojedine čestice na korištenom Upitniku o stavovima učitelja prema inkluziji djece s TUR (N=41)

	M	SD	Min	Max
Rado bih u svom razredu radio/la s djetetom s teškoćama u razvoju.	3,20	1,077	1	5
Osobe s većim teškoćama ne mogu pohađati redovnu školu.	2,51	1,186	1	5
Dovoljno sam educiran/a za rad s djecom s teškoćama u razvoju.	2,61	1,115	1	5
Specijalne škole su najbolje za djecu s teškoćama u razvoju.	2,56	0,976	1	5

Spreman/na sam surađivati sa stručnim službama kako bi se doprinijelo razvoju djeteta.	4,85	0,422	3	5
Spreman/na sam ići na daljnje usavršavanje (tečajevi, seminari...) kako bih usavršio/la tehnike rada s djecom s teškoćama u razvoju.	4,54	0,977	1	5
Spreman/na sam osigurati roditeljima dovoljno informacija i savjeta o problemima koje ima njihovo dijete.	4,63	0,698	2	5
Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u razredu kako bi drugi učenici prihvatili dijete s teškoćama.	4,56	0,709	3	5
Uključivanje djece s teškoćama u razvoju obogatiti će drugu djecu.	4,15	0,823	2	5
Drugi učenici proširuju svoje znanje o djeci s TUR u razredu ako imaju vršnjaka s teškoćama u razvoju.	4,44	0,634	2	5
Što su djeca bez teškoća u većem kontaktu s vršnjakom s teškoćama, sve manje izbjegavaju takvu djecu i imaju manje predrasuda.	4,41	0,631	3	5
Spreman/na sam surađivati s roditeljima djeteta s teškoćama u razvoju.	4,78	0,571	2	5
Dijete s teškoćama je dobrodošlo u moj razred.	4,41	0,836	2	5
Poticat ću suradnju između vršnjaka.	4,85	0,422	3	5

Asistent u nastavi je potreban svakom djetetu s teškoćama u razvoju.	1,61	0,771	1	3
Dijete s TUR razvija dobru socijalizaciju s drugim učenicima.	3,66	0,728	2	5
Djeca s teškoćama u meni šire spoznaje o različitostima.	4,56	0,634	3	5
Školovanje u redovnoj školi pozitivno utječe na samopoštovanje kod djece s teškoćama u razvoju.	3,80	0,901	1	5
Spreman/na sam prilagođavati materijale djetetu s teškoćama u razvoju.	4,56	0,776	1	5
Dijete s teškoćama u razvoju ne može pratiti redovni program škole.	2,61	0,833	1	4
Dijete s teškoćama može pružiti pomoć svom vršnjaku u školi.	2,56	0,896	1	5
Dijete s teškoćama u razvoju lako sklapa prijateljstva i dobre odnose s vršnjacima.	3,27	0,742	1	4
Dijete s teškoćama u razvoju ne može sudjelovati u većini aktivnosti u redovnoj školi.	2,90	1,020	1	5
Djeca s teškoćama u razvoju nailaze na mnoge poteškoće pri školovanju.	3,98	0,758	2	5
Uključenost djeteta s teškoćama u redovne razrede osnovni je preduvjet školske i socijalne integracije, kao i promjene stavova prema učenicima s teškoćama u razvoju.	3,95	0,805	2	5
Cilj inkluzije je postići da dijete postigne	4,32	0,820	2	5

sve ono što bi prema razvojnim mogućnostima moglo ostvariti.				
Svako dijete s teškoćama u razvoju zahtjeva primjenu specifičnih pomagala, sredstava i opreme za ostvarivanje odgojno-obrazovnih i rehabilitacijskih zadataka.	1,46	0,778	1	4
Inkluzija podrazumijeva uključenost djece s teškoćama, od najranijih dana, ne samo u odgojno-obrazovni sustav, već i u svakodnevnu društvenu i životnu stvarnost.	4,68	0,521	3	5
Inkluzija je proces učenja i odgajanja djece s teškoćama zajedno s djecom koja nemaju nikakvih teškoća.	4,59	0,670	2	5
Inkluzija zahtjeva puno veću odgovornost stručnih djelatnika prema djetetu i roditeljima djeteta s teškoćama u razvoju.	4,71	0,642	2	5

Standardne devijacije i aritmetičke sredine izračunate su za sve čestice korištenog Upitnika. Najniži prosječni rezultat postignut je na čestici „*Inkluzija zahtjeva puno veću odgovornost stručnih djelatnika prema djetetu i roditeljima djeteta s teškoćama u razvoju*“ (M=0,46; SD=0,778), dok je najviši prosječni rezultat postignut na česticama „*Spreman/na sam surađivati sa stručnim službama kako bi se doprinijelo razvoju djeteta*“ (M=4,85; SD=0,422) i čestici „*Poticat ću suradnju između vršnjaka*“ (M=4,85; SD=0,422). Prema tome, učitelji su spremni surađivati s drugim stručnim službama te poticati suradnju učenika s teškoćama i njihovih vršnjaka.

4.2. Stavovi učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama ovisno o kronološkoj dobi

Kruskal-Wallis test neparametrijski je test korišten u ovom istraživanju s ciljem ispitivanja statistički značajne razlike stavova učitelja redovnih osnovnih škola na području grada Vinkovaca prema inkluziji učenika s teškoćama s obzirom na njihovu kronološku dob. Navedeni test odabran je iz razloga što distribucija rezultata na Upitniku značajno odstupa od normalne distribucije.

Tablica 2. Prosječni rangovi na Upitniku stavova o inkluziji koje su ostvarile pojedine dobne skupine sudionika istraživanja

	Dob u tri kategorije	N	M
Prosječan rezultat na Upitniku stavova o inkluziji	25-35	10	25,20
	36-50	17	20,71
	51-65	14	18,36
	Ukupno	41	

U podacima iz *Tablice 2.* može se vidjeti prosječan rezultat stavova učitelja s obzirom na kronološku dob. Za kategoriju učitelja od 25-35 godina ($N = 10$) prosječan rezultat iznosi 25,20. Za kategoriju učitelja od 35-50 godina ($N = 17$), prosječan rezultat je 20,71. Skupina ispitanika dobi od 51-65 godina ($N = 14$) postigla je prosječan rezultat 18,36. Ovi rezultati ukazuju na to da učitelji kronološke dobi od 25 do 35 godina imaju najpozitivnije stavove o inkluziji, dok najnegativnije stavove imaju učitelji kronološke dobi od 51 do 65 godina.

Tablica 3. Rezultati Kruskal-Wallis testa i statistička značajnost testa za Upitnik stavova o inkluziji s obzirom na dob sudionika istraživanja

Tablica rezultata Kruskal-Wallis testa^{a,b}	
	UKUPAN REZULTAT NA UPITNIKU STAVOVA O INKLUZIJU
Kruskal-Wallis	1,926
Stupnjevi slobode (Df)	2
Značajnost Kruskal-Wallis testa	,382
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grupirajuća varijabla: DOB U TRI KATEGORIJE	

Rezultat Kruskal-Wallis testa iznosi 1,926 a njegova značajnost iznosi 0,382 što je veće od razine značajnosti od 0,05. Navedeno potvrđuje kako ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja prema inkluziji s obzirom na njihovu kronološku dob, premda podaci deskriptivne statistike ukazuju na to kako prosječno najpozitivniji stav imaju učitelji u dobi od 25 do 35 godina.

4.3. Stavovi učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama s obzirom na stupanj obrazovanja

U ispitivanju razlike u stavovima učitelja redovnih osnovnih škola na području grada Vinkovaca prema inkluziji učenika s teškoćama s obzirom na njihov stupanj obrazovanja korišten je neparametrijski Mann-Whitney U test. Ovaj test je korišten iz razloga što distribucija rezultata odstupa statistički značajno od normalne distribucije.

Tablica 4. Prosječni rangovi na Upitniku stavova o inkluziji koje su ostvarile pojedine skupine sudionika istraživanja s obzirom na stupanj obrazovanja

	Stupanj obrazovanja	N	M
Prosječan rezultat na Upitniku stavova o inkluziji	VŠS	12	16,00
	VSS	29	23,07
	Ukupno	41	

U Tablici 4. može se vidjeti prosječan rezultat stavova učitelja redovnih osnovnih škola na području grada Vinkovaca s obzirom na njihov stupanj obrazovanja. Za kategoriju ispitanika koji imaju višu stručnu spremu (N = 12) prosječni rezultat je 16,00. Za skupinu sudionika koji imaju visoku stručnu spremu (N = 29) prosječni rezultat je 23,07. Ovi rezultati ukazuju na to da učitelji s visokom stručnom spremom imaju pozitivnije stavove prema inkluziji od učitelja s višom stručnom spremom.

Tablica 5. Rezultati Mann-Whitney testa i statistička značajnost za Upitnik stavova o inkluziji s obzirom na stupanj obrazovanja

Tablica Mann-Whitney U testa	
	UKUPAN REZULTAT NA UPITNIKU STAVOVA O INKLUZIJU
Mann-Whitney U	114,000
Wilcoxon W	192,000
Z vrijednost	-1,721
Značajnost Mann-Whitney U-testa (2-tailed)	,085
Značajnost Mann-Whitney U testa (1-tailed)	,088 ^b
a. Grupirajuća varijabla: Obrazovanje	

Vrijednost Mann-Whitneyjevog testa iznosi 114, a njegova značajnost je $p=0,085$, što je veće od $p=0,05$. Značajnost Mann-Whitneyjevog testa pokazuje kako ne postoji statistički značajna

razlika u stavovima prema inkluziji učitelja grada Vinkovaca s obzirom na stupanj njihova obrazovanja, što potvrđuje hipotezu H2.

4.4. Stavovi učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama s obzirom na godine radnog staža

Neparametrijski test Kruskal–Wallis korišten je kako bi se ispitala razlika između stavova učitelja redovnih osnovnih škola na području grada Vinkovaca prema inkluziji učenika s teškoćama s obzirom na godine radnog staža.

Tablica 6. Prosječni rangovi na Upitniku stavova prema inkluziji s obzirom na godine radnog staža

	Radni staž u tri kategorije	N	M
Ukupan rezultat na Upitniku stavova o inkluziji	0-10	10	24,20
	11-30	25	22,08
	31-40	6	11,17
	Ukupno	41	

U podacima iz *Tablice 6.* može se vidjeti prosječan rezultat stavova učitelja s obzirom na godine radnog staža. Za kategoriju sudionika koji imaju 0-10 godina radnog staža ($N = 10$), prosječan rezultat iznosi 24,20. Za kategoriju ispitanika koji imaju 11-30 godina radnog iskustva ($N = 25$), prosječan rezultat je 22,08. Skupina ispitanika koja ima 31-40 godina radnog staža ($N = 6$), postigla je prosječan rezultat 11,17. Ovi rezultati ukazuju na to da učitelji koji imaju najmanji broj godina radnog staža (0-10) imaju najpozitivnije stavove prema inkluziji, dok učitelji s najviše godina radnog staža (31-40) imaju najmanje pozitivno mišljenje o inkluziji.

Tablica 7. Rezultati Kruskal-Wallis testa i statistička značajnost na Upitniku stavova o inkluziji s obzirom na godine radnog staža

Tablica Kruskal-Wallis testa	
	UKUPAN REZULTAT NA UPITNIKU STAVA O INKLUZIJI
Kruskal-Wallis test	4,973
Stupnjevi slobode (Df)	2
Značajnost Kruskal Wallis testa	,083
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grupirajuća varijabla: GODINE STAŽA U TRI KATEGORIJE	

Vrijednost Kruskal-Wallis testa na Upitniku stavova o inkluziji s obzirom na godine radnog staža iznosi 4,97, a njegova značajnost iznosi $p=0,83$, što je veće od $p=0,05$. Time se zaključuje kako ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja prema inkluziji s obzirom na godine radnog staža. Potvrđuje se hipoteza kako se stavovi učitelja ne razlikuju statistički značajno s obzirom na godine radnog staža. Deskriptivna statistika pokazuje kako najviši prosječan rang ostvaruju učitelji koje imaju od 0-10 godina radnog staža.

4.5. Stavovi učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama s obzirom na iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju

Neparametrijski test (Mann-Whitney test) korišten je pri ispitivanju statističke značajnosti između stavova učitelja redovnih osnovnih škola grada Vinkovaca s obzirom na iskustvo u radu s djecom s teškoćama, s obzirom da distribucija rezultata odstupa od normalne distribucije.

Tablica 8. Prosječni rangovi na Upitniku stavova o inkluziji s obzirom na iskustvo u radu s djecom s TURŽ

	Iskustvo u radu s djecom s TUR	N	M
Prosječan rezultat na Upitniku stavova o inkluziji	DA	30	24,35
	NE	11	11,86
	Ukupno	41	

U podacima iz *Tablice 8.* može se vidjeti prosječan rezultat stavova učitelja s obzirom na iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Za kategoriju sudionika koji imaju iskustvo u radu s djecom s TUR (N = 30) prosječan rezultat je 24,35. Za kategoriju ispitanika koji nemaju iskustva u radu s djecom s TUR prosječan rezultat je 11,86. Ovi rezultati ukazuju na to da učitelji koji imaju iskustvo u radu s učenicima s TUR imaju pozitivnije stavove od učitelja koji nemaju iskustvo u radu s učenicima s TUR.

Tablica 9. Rezultati Mann-Whitney testa i statistička značajnost za Upitnik o stavovima prema inkluziji s obzirom na iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju

Tablica Mann-Whitney U testa	
	UKUPAN REZULTAT NA UPITNIKU STAVA O INKLUZIJU
Mann-Whitney U test	64,500
Wilcoxon W	130,500
Z vrijednost	-2,961
Značajnost Mann-Whitney U testa (2-tailed)	,003
Značajnost Mann-Whitney U testa (1-tailed)	,002 ^b
a. Grupirajuća varijabla: Iskustvo u radu s djecom s TUR	

Vrijednost Mann-Whitney U testa iznosi 64,500, a njegova značajnost $p=0,03$, što je manje od $p=0,05$. Postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja prema inkluziji s obzirom na iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Prihvaća se hipoteza 4 i zaključak kako učitelji koji imaju iskustvo u radu s djecom s TUR imaju pozitivnije stavove nego učitelji koji nemaju iskustvo u radu s djecom s TUR.

4.6. Emocionalna komponenta stavova učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama

Emocionalna komponenta stavova učitelja redovnih osnovnih škola na području grada Vinkovaca ispitana je Osgoodovim semantičkim diferencijalom te je sudionicima ponuđeno 10 parova bipolarnih pridjeva između kojih se nalaze brojevi od 1 do 5. Sudionici istraživanja procjenjivali su koji od bipolarnih pridjeva ih više asocira na pojam „Učenik s teškoćama u razvoju“.

Tablica 10. Podatci o aritmetičkim sredinama, standardnim devijacijama, minimalnim i maksimalnim vrijednostima za pojedine čestice i ukupne rezultate na Skali semantičkog diferencijala (N=41)

	N	MIN	MAX	M	SD
Pasivno-aktivno	41	1	5	3,12	0,954
Nepoželjno-poželjno	41	1	5	3,22	0,791
zahtjevno-nezahtjevno	41	1	4	1,93	0,985
Gorko-slatko	41	2	4	3,17	0,704
Sramežljivo-društveno	41	1	5	2,78	0,822
Hladno-toplo	41	2	5	3,66	0,794
Grubo-nježno	41	2	5	3,66	0,762

Nekompetentno-kompetentno	41	2	5	2,98	0,821
Ugrožavajuće-bezopasno	41	2	5	3,34	0,728
Neobzirno-obzirno	41	2	5	3,61	0,833

Rezultati procjena na Skali semantičkog diferencijala ukazuju na sklonost koncentracije oko aritmetičke sredine. Najniži rezultat dobiven je na čestici „*zahtjevno-nezahtjevno*“ gdje je prosječna vrijednost 1,93 (SD = 0,985). Na ovoj čestici učitelji su skloniji pridjevu „*zahtjevno*“. Najviše vrijednosti dobivene su na česticama „*hladno-toplo*“ s prosječnom vrijednosti 3,66 (SD = 0,794) i „*grubo-nježno*“ s prosječnom vrijednosti 3,66 (SD = 0,762).

5. Rasprava

Cilj istraživanja ovog diplomskog rada bio je istražiti stavove učitelja razredne nastave (1. – 4. razreda) redovnih osnovnih škola prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju na području grada Vinkovaca. Ispitivanje ovih stavova provedeno je u odnosu na kronološku dob učitelja, stupanj obrazovanja, godine radnog staža i iskustvo u radu s djecom s teškoćama.

Uzorak u istraživanju sastojao se od 41 učitelja razredne nastave. Svi sudionici bili su ženskog spola. Prema kronološkoj dobi, učitelji koji su sudjelovali u istraživanju imali su od 25 do 62 godine. 25-35 godina imalo je 10 učitelja, dok se 17 učitelja nalazilo u rasponu od 36-50 godina kronološke dobi. U rasponu od 51-65 godina starosne dobi nalazilo se 14 učitelja. Prema stupnju obrazovanja, višu stručnu spremu (VŠS) imalo je 12 sudionika dok je visoku stručnu spremu (VSS) imalo 29 sudionika istraživanja. S obzirom na godine radnog staža, učitelji su imali od 0 (još uvijek nenapunjena jedna godina radnog iskustva) do 38 godina radnog staža. 0-10 godina radnog iskustva imalo je 10 sudionika, dok je 11-30 godina imalo 25 sudionika istraživanja. 31-40 godina radnog staža imao je najmanji broj sudionika (N=6). Prema iskustvu u radu s učenicima s teškoćama u razvoju sudionici su se dijelili na učitelje bez iskustva (N=30) i učitelje s iskustvom u radu s učenicima s teškoćama (N=11).

Pri provjeri statistički značajnih razlika između stavova učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama korištenjem Kruskal-Wallis testa nisu dobivene statistički značajne razlike u stavovima učitelja s obzirom na kronološku dob. Time se odbacuje hipoteza H1 koja govori kako se stavovi učitelja razlikuju statistički značajno s obzirom na kronološku dob. Iako dobiveni rezultati ne ukazuju na statistički značajnu razliku, može se vidjeti kako učitelji mlađe kronološke dobi (25-35) imaju najpozitivnije stavove ($M=25,20$), dok pozitivnost stavova opada s kronološkom dobi. Učitelji u dobi od 35-50 postigli su rezultat $M=20,71$, a učitelji u dobi od 51-65 rezultat $M=18,36$. Istraživanja prikazana u pregledu literature autora Avremidis i Norwich (2002) pokazala su da mlađi učitelji daju više podrške inkluziji učenika s teškoćama. U istraživanju autora Forlin (1995) prikazano je kako učitelji s manje od 6 godina iskustva te time i najmlađi učitelji izražavaju najveću razinu prihvaćanja učenika s teškoćama, dok se ta razina prihvaćanja smanjuje povećanjem kronološke dobi i godina radnog staža. Njegovo istraživanje ukazuje na to da što su učitelji s godinama stjecali više iskustva, to se smanjivala njihova razina prihvaćanja inkluzije (prema Avremidis i Norwich, 2005).

Hipoteza H2 govori kako se stavovi učitelja ne razlikuju statistički značajno s obzirom na stupanj obrazovanja te je ovim istraživanjem ta hipoteza potvrđena. Rezultati dobiveni neparametrijskim Mann-Whitney testom pokazali su kako ispitanici koji imaju višu stručnu spremu postižu rezultat $M=16,00$ dok ispitanici s visokom stručnom spremom postižu rezultat $M=23,07$. Iako se može vidjeti da učitelji s visokom stručnom spremom iskazuju nešto pozitivnije stavove od učitelja s višom stručnom spremom, ta razlika nije statistički značajna. Galović i suradnici (2014) također govore o nepostojanju statistički značajne razlike između učitelja s višom ($N=260$) i visokom stručnom spremom ($N=59$) u svom istraživanju stavova učitelja prema inkluziji u Vojvodini.

Također, u istraživanju je primjenjivan neparametrijski Kruskal-Wallis test za utvrđivanje razlike između stavova učitelja ovisno o godinama radnog staža. U rezultatima može se vidjeti opadanje pozitivnosti stavova s povećanjem godina radnog staža. Učitelji s 0-10 godina radnog staža postižu rezultat $M=24,20$, dok učitelji s 11-30 godina radnog staža postižu rezultat $M=22,08$. Najniži rezultat postižu učitelji s 31-40 godina radnog staža koji iznosi $M=11,17$. Unatoč tome, Kruskal-Wallis testom utvrđeno je da razlika u stavovima nije statistički značajna ($p > 0,05$) te je time hipoteza H3 odbačena. Pretpostavka je bila da će učitelji s manje godina radnog staža imati pozitivnije stavove prema učenicima s teškoćama u razvoju. Leyser i suradnici (1994) u svom istraživanju su utvrdili da su učitelji s manje od 14

godina radnog iskustva imali pozitivnije stavove prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju nego učitelji s više od 14 godina radnog iskustva. Harvey (1985) također u svom istraživanju ukazuje na manju razinu prihvaćanja učenika s teškoćama od strane učitelja s više godina radnog staža i time više iskustva u radu u učionici u odnosu na učitelje s manje godina radnog iskustva.

Nadalje, provedeno je ispitivanje povezanosti stavova učitelja razredne nastave i iskustva u radu s učenicima s teškoćama. Rezultati Mann-Whitney testa potvrdili su hipotezu H4 kojom se pretpostavilo kako će se stavovi učitelja koji imaju iskustvo u radu s učenicima s teškoćama razlikovati statistički značajno od stavova učitelja koje nemaju iskustvo u radu s učenicima s teškoćama. Janney i suradnici (1995) ukazuju na važnost iskustva u radu s učenicima s teškoćama kao važnog faktora koji doprinosi stavovima učitelja o učenicima s teškoćama i njihovom prihvaćanju. Leyser i suradnici (1994) također u svom istraživanju utvrđuju kako učitelji s više iskustva u radu s učenicima s teškoćama imaju pozitivnije stavove prema inkluziji nego oni s malo ili ništa iskustva.

U ovom istraživanju korišten je i Osgoodov semantički diferencijal za procjenu emocionalne komponente stavova učitelja prema učenicima s TUR. Dobiveni rezultati ukazuju na vrlo malo variranje emocionalne komponente stavova između ispitanih učitelja. Najviše zabilježene su procjene pozitivnim pridjevima 'toplo' i 'nježno', dok je najviše zabilježen negativan pridjev bio 'zahtjevno'.

6. Zaključak

Tijekom prošlosti dogodile su se mnoge promjene kada se radi o uključivanju učenika s teškoćama u redovne osnovne škole. S početkom potpunog isključivanja ovih učenika, kroz segregaciju i integraciju, u posljednjih 20-ak godina puno se više govori o inkluziji. Inkluzija podrazumijeva proces te se trudi uzeti u obzir potrebe svih učenika s teškoćama kako u socijalnim tako i u edukacijskim aktivnostima (Jomtein, 1990 prema Rodriguez i Garro-Gil, 2014). Ona predstavlja model koji treba povećavati uključenost učenika u svim aktivnostima, omogućiti biranje i sudjelovanje u donošenju odluka, poboljšavati odnose među vršnjacima te povećati korist koju će učenici dobiti od svog obrazovanja (Haug, 2003 prema Hausstatter i

Jahnukainen, 2014). U Republici Hrvatskoj Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi Republike Hrvatske (N.N. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17) te Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (N.N. 10/97, 107/07, 94/13) temeljni su zakoni koji podupiru inkluziju u našoj zemlji te kao cilj imaju promjenu okoline koja utječe na učenike, a ne promjenu njihovih osobina i karakteristika. Istraživanja provedena u Republici Hrvatskoj te svijetu ukazuju na važnost stavova učitelja u poučavanju i samom prihvaćanju učenika s teškoćama za uspješnu provedbu inkluzije. Razumijevanje ovih stavova može pružiti uvid u mogućnosti, potrebe i izazove razvoja inkluzivne prakse (Igrić, 2015).

Cilj istraživanja bio je utvrditi postoji li razlika u stavovima učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju ovisno o kronološkoj dobi učitelja, stupnju obrazovanja, godinama radnog staža te iskustvu koje učitelji imaju u radu s učenicima s teškoćama. Također, cilj je bio ispitati emocionalnu komponentu stavova učitelja prema učenicima s teškoćama. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem ukazali su da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju s obzirom na kronološku dob učitelja, njihov stupanj obrazovanja i godine radnog iskustva. Međutim, utvrđeno je da postoji razlika u stavovima učitelja s obzirom na iskustvo u radu koje su imale s učenicima s teškoćama u razvoju. Učitelji koji su imali iskustvo u radu s djecom s teškoćama imali su pozitivnije stavove nego učitelji koji nisu imali takvo iskustvo. Pri ispitivanju emocionalne komponente stavova učitelja korišten je Osgoodov semantički diferencijal čiji su rezultati ukazali na sklonost koncentracije odgovora učitelja oko aritmetičke sredine. Najniži rezultat dobiven je na čestici „*zahtjevno- nezahjevno*“ gdje su ispitanici bili skloniji učenicima s teškoćama dati pridjev „*zahtjevno*“. Najviše vrijednosti dobivene su na česticama „*hladno-toplo*“ s prosječnom vrijednosti 3,66 (SD = 0,794) i „*grubo- nježno*“ s prosječnom vrijednosti od 3,66 (SD = 0,762).

Rezultati ovog istraživanja daju nam uvid u stavove učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama na području grada Vinkovaca te razlikuju li se oni s obzirom na njihovu dob, stupanj obrazovanja, godine radnog iskustva i iskustvo u radu s djecom s teškoćama. Ovi rezultati mogu poslužiti kao smjernice za educiranje učitelja kako bi izgradili pozitivnije stavove koji mogu pomoći boljem provođenju odgojno-obrazovne inkluzije.

7. Literatura

- Alquraini, T., i Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59
- Aronson, E., Wilson, T.D. i Akert, R.M. (2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate.
- Avramidis, E., Bayliss, P., i Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *British Educational Research Journal*, 26(2), 259-275.
- Avramidis, E., i Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Baker-Ericzén, M. J., Brookman-Fraze, L., Stadnick, N., i Taylor, R. (2014). Enhancing the quality of early intervention for children with autism spectrum disorders and their families. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(12), 2853-2866.
- Bouillet, D., Domović, V., i Ivančević, S. (2017). Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(2), 32-46.
- Cologon, K. (2015). Inclusive education in Australia: Rhetoric, reality and the road ahead. *Journal of Education Policy*, 30(2), 249-265.
- Dwyer, E. E. (1993). *Attitude Scale Construction: A Review of the Literature*.
- Florian, L., i Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Fulgosi-Masnjak, R., Barnjak, A. i Masnjak, L. (2015). Stavovi osnovnoškolskih učitelja srednjobosanskog kantona prema edukacijskoj inkluziji učenika s teškoćama. Unaprjeđenje kvalitete života djece i mladih, tematski zbornik II dio.
- Galović D, Brojčin B. i Glumbić N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12):1262-1282.
- Harvey, D. H. (1985). 'Mainstreaming: teachers' attitudes when they have no choice about the matter', *Exceptional Child*, 32, 163-173.

Hausstatter, R. S., i Jahnukainen, M. T. (2014). From integration to inclusion and the role of special education. *Inclusive education twenty years after Salamanca*, 119-132.

Igrić, L. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja: Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Školska knjiga.

Janney, R. F., Snell, M. E., Beers, M. K. and Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes, *Exceptional Children*, 61, 425–439.

Kalyva, E., Gojkovic, D., i Tsakiris, V. (2007). Serbian Teachers' Attitudes towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.

Kart, A., i Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16.

Kalyanpur, M., i Harry, B. (2012). *Culture in special education: Building reciprocal family–professional relationships*. Pearson.

Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom, *Narodne novine - Međunarodni ugovori* 1/07, 7/07, 6/08 i 11/08.

Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: responding to the challenge. In, P. Kell, W. Vialle, D. Konza, G. Vogl (Eds.), *Learning and the learner: exploring learning for new times* (pp. 39–63). University of Wollongong.

Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65 (Tematski broj), 233-247.

Leyser, Y., Kapperman, G. i Keller, R. (1994). 'Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations', *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1–15.

Lindsay, S., i Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation*, 35(8), 623-646.

Loreman, T., Deppeler, J. M., i Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom* (Vol. 1). Routledge.

Marschark, M., Young, A., i Lukomski, J. (2002). Perspectives on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 187-188.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, *Narodne novine* 5/19.

Nikčević-Milković, A., Jurković, D., i Perković, L. (2019). Stavovi učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije prema inkluziji. Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu, 68(2.), 309-329.

Pickens, J. (2005) Attitudes and Perceptions. *Organizational Behavior in Health Care*, 43-75.

Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., i Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.

Pivik, J., McComas, J., i Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children*, 69(1), 97-107.

Pugach, M. C., i Warger, C. L. (2016). Teacher preparation for inclusion: Revisiting key assumptions. *Journal of Teacher Education*, 67(2), 99-111.

Rodriguez, C. C., i Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 191, 1323-1327.

Scruggs, T. E., i Mastropieri, M. A. (2013). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (5th ed.). Pearson

Sharma, U., Loreman, T., i Simi, J. (2017). Stakeholder perspectives on barriers and facilitators of inclusive education in the Solomon Islands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 143-151.

Soodak, L. C., Podell, D. M., i Lehman, L. R. (1998). Teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities: A review of the literature. *Journal of Special Education*, 32(1), 2-12.

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske 2014.-2020., Narodne novine 95/14.

United Nations. (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Wendelborg, C., i Kvello, Ø. (2010). Perceived social acceptance and peer intimacy among children with disabilities in regular schools in Norway. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(2), 143-153.

Wright, E. B. (1999). Full inclusion of children with disabilities in the regular classroom: Is it the only answer?. *Children & Schools*, 21(1), 11-22.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17 i 68/18.

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, NN, 10/97, 107/07, 94/13

Zakon o strukovnom obrazovanju, Narodne novine 30/09, 43/09, 63/11, 101/13 i 68/18.