

Stavovi učitelja s područja Bjelovarsko-bilogorske županije prema inkluziji djece s teškoćama

Kanjski, Andrea

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:877558>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-19**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Stavovi učitelja s područja Bjelovarsko-bilogorske županije prema
inkluziji djece s teškoćama

Ime i prezime studentice:

Andrea Kanjski

Zagreb, rujan, 2019.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Stavovi učitelja s područja Bjelovarsko-bilogorske županije prema
inkluziji djece s teškoćama

Ime i prezime studentice:

Andrea Kanjski

Ime i prezime mentora:

doc.dr.sc. Daniela Cvitković

Zagreb, rujan, 2019.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisao/napisala rad *Stavovi učitelja s područja Bjelovarsko-bilogorske županije prema inkluziji djece s teškoćama* 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: Andrea Kanjski

Mjesto i datum: Zagreb, rujan, 2019.

ZAHVALA

Od srca hvala mojoj mentorici doc.dr.sc. Danieli Cvitković na podršci tijekom pisanja diplomskog rada. Hvala Vam na svakom mailu, poruci, pozivu, savjetu te na svim konzultacijama tijekom kojih ste me usmjeravali, hrabрили i bili moj vodič. Hvala Vam! 😊

Hvala ravnateljici, stručnim suradnicima te svim učiteljima škole na spremnosti za pomoć u provedbi mog istraživanja.

Hvala mojoj sestri Hani koja je uvijek uz mene, koja me nasmijava, tješi, dijeli sa mnom dobro i zlo i koja je zadnje dvije godine upotpunila moj studentski život na Savi ❤️

Hvala mom Kristianu za sve ove godine podrške, lijepih riječi i što je uvijek uz mene ❤️

Hvala mojim curama što su svojim prisustvom, odlascima na kave, izlascima i razgovorima upotpunile moj studentski život u Zagrebu 😊

Najveće zahvale upućujem svojoj mami Justini. Hvala što si mi oduvijek ukazivala na vrijednost obrazovanja, vjerovala i ulagala u mene te mi pomogla da ostvarim svoj san. Bez tvoje podrške ništa od ovoga ne bi bilo moguće. ❤️

SAŽETAK

Naslov rada: Stavovi učitelja s područja Bjelovarsko-bilogorske županije prema inkluziji djece s teškoćama

Ime i prezime studenta/studentice: Andrea Kanjski

Ime i prezime mentora/mentorice: doc.dr.sc. Daniela Cvitković

Program/modul na kojem se polaže diplomski ispit: Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

Proces edukacijske integracije u RH započinje 1980., kojeg je 90-ih godina nadrastao koncept inkluzije (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Inkluzija je širi pojam koji podrazumijeva odgoj i obrazovanje za sve, a naglasak se stavlja na osiguravanje kadrovskih, materijalnih i tehničkih uvjeta kojima će se omogućiti sudjelovanje svakog učenika u sustavu koji poštuje individualne razlike i potrebe svakog učenika (Karamatić Brčić, 2011). Brojnim istraživanjima pokazalo se kako su stavovi učitelja jedna od ključnih varijabli za uspješnu inkluziju (Ivančić, 2012). Istraživanja stavova učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama daju različite rezultate. Iako učitelji globalno imaju pozitivne stavove prema inkluziji djece s teškoćama u redovne škole (Ivančić, 2012), postoje i istraživanja koja daju suprotne rezultate. Cilj ovog istraživanja bio je dobiti uvid u stavove učitelja škole s područja Bjelovarsko-bilogorske županije prema djeci s teškoćama i njihovoj inkluziji. Učitelji su također procjenjivali kvalitetu inkluzije škole. U istraživanju su korišteni slijedeći mjerni instrumenti: Anketni upitnik o općim obilježjima ispitanika, semantički diferencijal za mjerenje stavova prema djeci s teškoćama, skala od osam čestica u formi tvrdnji kojima se ispituju stavovi prema inkluziji, skala od petnaest čestica u formi tvrdnji kojima se procjenjivala kvaliteta inkluzije škole te sedam otvorenih pitanja i pitanja s višestrukim odgovorima vezanih uz samu školu. Rezultati pokazuju kako učitelji škole s područja Bjelovarsko-bilogorske županije iskazuju neujednačene stavove prema djeci s teškoćama, s tendencijom ka negativnijim stavovima. Također, iskazuju neutralne stavove, s tendencijom ka negativnijim stavovima prema inkluziji djece s teškoćama. Kvalitetu inkluzije procjenjuju neutralno, naginjući na stranu pozitivnije procjene. Kreirane su slijedeće smjernice za poboljšanje kvalitete inkluzije škole koje potencijalno mogu utjecati i na promjenu stavova učitelja: osiguravanje dodatnih edukacija za učitelje na području rada s učenicima s teškoćama, zapošljavanje stručnog suradnika edukacijskog rehabilitatora, osiguravanje kvalitetnije suradnje s lokalnim vlastima i dostupnim izvorima podrške, osiguravanje pomoćnika u nastavi svakom učeniku u potrebi te opremanje škole potrebnim didaktičkim materijalima i pomagalicama.

Ključne riječi: inkluzija, kvaliteta inkluzije, djeca s teškoćama, stavovi, učitelji

ABSTRACT

Title: Bjelovarsko-bilogorska County teachers' attitudes towards inclusion of children with disabilities

Name of the student: Andrea Kanjski

Name of the mentor: doc.dr.sc. Daniela Cvitković

Module: Inclusive Education and Rehabilitation

The process of educational integration in the Republic of Croatia begins in 1980, which was further outpaced by the concept of inclusion in the 1990s (Kranjčec Mlinarić et al., 2016). Inclusion is a broader term that implies education for all, and emphasis is placed on providing staff, material and technical conditions that will enable each student to participate in a system that respects each student's individual differences and needs (Karamatić Brčić, 2011). Numerous studies have shown that teachers' attitudes are one of the key variables for successful inclusion (Ivančić, 2012). Research into teachers' attitudes towards inclusion of students with disabilities has different results. Although teachers globally have positive attitudes towards the inclusion of children with disabilities in mainstream schools (Ivančić, 2012), there are also studies that produce opposite results. The aim of this research was to gain insight into the attitudes of schoolteachers from the Bjelovar-Bilogora County towards children with disabilities and their inclusion. Teachers also evaluated the quality of school inclusion. The following measuring instruments were used in the study: Questionnaire on the general characteristics of the respondents, a semantic differential for measuring attitudes towards children with disabilities, a scale of eight items in the form of statements examining attitudes towards inclusion, a scale of fifteen items in the form of statements assessing the quality of school inclusion, and seven open-ended questions and questions with multiple answers related to the school itself. The results show that schoolteachers from the Bjelovar-Bilogora County area have uneven attitudes towards children with disabilities, with a tendency towards more negative attitudes. They also show neutral attitudes, with a slightly higher tendency toward more negative attitudes towards the inclusion of children with disabilities. They evaluate the quality of inclusion in a neutral way, leaning toward more positive assessments. The following guidelines have been created to improve the quality of school inclusion, which can potentially influence the change of teachers' attitudes: providing additional training for teachers in the field of work with students with disabilities, hiring an expert in the field of educational rehabilitation, ensuring better cooperation with local authorities and available sources of support, ensuring teaching assistant to every student in need, and equipping the school with the necessary didactic materials and supplies.

Keywords: inclusion, quality of inclusion, children with disabilities, attitudes, teachers

Sadržaj

1. UVOD.....	1
1.1. Modeli invaliditeta kroz povijest	2
1.2. Integracija i inkluzija u obrazovanju	4
1.2.1. Zakonska regulativa inkluzivnog obrazovanja.....	7
1.3. Pokazatelji kvalitete inkluzije.....	10
1.3.1. Indeks za inkluziju autora Booth i Ainscow (2002)	12
1.4. Uloga i kompetentnost učitelja za inkluzivno obrazovanje	14
1.4.1. Stavovi učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama i provedbi inkluzije.....	16
2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA	20
2.1. Cilj istraživanja.....	22
3. METODE ISTRAŽIVANJA	22
3.1. Opći podatci o školi	22
3.2. Mjerni instrumenti	25
3.3. Način provođenja istraživanja	28
3.4. Uzorak sudionika	29
3.4.1. Opći podatci o sudionicima	29
3.5. Metode obrade podataka	31
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA.....	31
4.1. Iskustvo sudionika u radu s učenicima s teškoćama	31
4.2. Stavovi učitelja prema djeci s teškoćama (semantički diferencijal)	34
4.3. Stavovi učitelja prema inkluziji djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja	36
4.4. Procjena kvalitete inkluzije škole od strane učitelja.....	38
4.4.1. Pitanja vezana uz školu	40
4.5. Povezanost između stavova prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju i procijenjenoj kvaliteti inkluzije	45
4.6. Razlika u stavovima prema djeci s teškoćama u razvoju između učitelja razredne i predmetne nastave	46
4.7. Razlika u procijenjenoj kvaliteti inkluzije škole između učitelja razredne i predmetne nastave	47
4.8. Rasprava.....	48
5. ZAKLJUČAK	55
6. LITERATURA	57
7. PRILOZI	63
7.1. Mjerni instrumenti	63
7.2. Suglasnost za ravnateljicu	71
7.3. Suglasnost za učitelje.....	73

1. UVOD

Sukladno Konvenciji o pravima djeteta (1989, prema Kudek Mirošević, 2015), svako dijete ima pravo na prikladno obrazovanje. Pri tome je važno naglasiti inkluzivno obrazovanje koje se temelji na pružanju jednakih prilika svakom učeniku, što vodi postizanju najveće moguće integracije u društvo i ohrabruje njihov optimalni osobni razvoj. Proces inkluzije obuhvaća širok pojam koji se odnosi na pronalaženje najboljih mogućih načina kako bi se odgovorilo na različitosti svakog učenika (Ainscow, 2005). Ona podrazumijeva učenje kako živjeti s različitostima i kako od njih učiti. Poseban naglasak stavlja na one skupine koje su u riziku od marginalizacije, isključenja i podcjenjivanja (Ainscow, 2005). Uvođenjem inkluzije u redovne škole, potrebne su značajne promjene u školskom sustavu. Osim fleksibilnih nastavnih planova i programa, individualiziranog pristupa svakom učeniku, prilagođavanja metoda rada, upotrebe različitih didaktičkih materijala te koordiniranog rada svih stručnjaka škole i roditelja (Cvetko, Gudelj i Hrgovan, 2000), važnu ulogu u provođenju inkluzije imaju i učitelji. Osim promijenjene uloge od onog koji samo predaje prema onom koji promatra, podupire i potiče kod učenika različite načine učenja (1989, Bežen prema Kiš-Glavaš, 2000), za uspjeh učenika s teškoćama u inkluzivnim uvjetima, važni su i njegovi stavovi prema djeci s teškoćama i njihovom uključivanju u redovne škole (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997). Neke od novih uloga i zahtijeva koje pred učitelje stavlja inkluzivno obrazovanje su kreiranje i provođenje prilagođenih planova i programa, poznavanje značajki i prirode teškoća svakog učenika, odabir adekvatnih metoda i oblika rada u radu s učenicima s teškoćama, kreiranje specifičnih ciljeva poučavanja za pojedine učenike te praćenje napretka u njihovu ostvarivanju. Važno je napomenuti kako bitnu ulogu u provođenju inkluzije ima i stalno usavršavanje i napredovanje učitelja (Kiš-Glavaš, 2000). Rezultati nekih istraživanja prema kojima učitelji iskazuju negativne stavove prema djeci s teškoćama i njihovoj inkluziji, mogu se objasniti činjenicom da je sam proces inkluzije u škole uveden naglo, bez prethodnih potrebnih promjena i prilagođavanja (Avramidis, Bayliss i Burden, 2000, prema Karić, Mihić i Korda, 2014). Nadalje, inkluzija nalaže određene promjene i u samim školama. Za kvalitetnu provedbu inkluzije, potrebno je osigurati brojne uvjete, od kojih su neki: osposobljavanje učitelja za rad s učenicima s teškoćama, osiguravanje potrebne metodičko-didaktičke opreme (Martan, 2018), dostupnost pomoćnika u nastavi (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016), ostvarivanje kvalitetne suradnje među učenicima, stručnjacima škole,

roditeljima, ali i lokalnim vlastima (Jennings i Greenberg, 2009; Hodkinson, 2010; Ivančić i Stančić, 2013, prema Wagner Jakab, Lisak i Cvitković, 2016), korištenje različitih načina poučavanja u skladu s potrebama učenika (Conroy i sur., 2008; Ivančić i Stančić, 2013, prema Wagner Jakab i sur., 2016) te drugi.

Stoga je cilj ovoga rada bio utvrditi stavove učitelja prema djeci s teškoćama i inkluziji učenika s teškoćama jedne škole na području Bjelovarsko-bilogorske županije. Obzirom da je proces inkluzije u ovoj školi zaživio relativno nedavno, a broj djece s teškoćama se iz godine u godinu povećava, ispitalo se i kako učitelji procjenjuju kvalitetu inkluzije škole. Prije interpretacije rezultata istraživanja, prethodi teorijski prikaz začetka procesa inkluzije, njegova značenja te pokazatelja kvalitete inkluzije. Navedeni su i najznačajniji međunarodni i nacionalni dokumenti kojima je regulirano inkluzivno obrazovanje. Objašnjena je i uloga i kompetentnost učitelja za rad s učenicima s teškoćama, te su prikazani rezultati nekih istraživanja kojima su se ispitivali stavovi učitelja prema djeci s teškoćama, inkluziji i procjenjivanju kvalitete inkluzije. U skladu s dobivenim rezultatima, kreirane su smjernice kojima bi se moglo pridonijeti poboljšanju kvalitete inkluzije, a koje bi isto tako mogle biti preduvjet za promjenu stavova učitelja.

1.1. Modeli invaliditeta kroz povijest

Odgaj i obrazovanje djece s teškoćama, kao i modeli odnosa društva prema osobama s invaliditetom mijenjali su se kroz povijest. Sve do pojave socijalnog modela invaliditeta, osobe s invaliditetom bile su zbog svojih teškoća, za koje se smatralo da ih treba ukloniti ili smanjiti njihove posljedice, izložene specijalnom obrazovanju koje je nerijetko rezultiralo odvajanjem od obitelji, isključenjem iz lokalne zajednice i društva (Cvetko i sur., 2000). Također, nerijetko su zbog prirode svojih teškoća osobe s invaliditetom bivale smještene u institucije i podvrgnute drugim oblicima segregacije, kao što je dugotrajna hospitalizacija, što je rezultiralo nižom razinom socijalne kompetentnosti, infantilizacijom, depersonalizacijom (Teodorović, Levandovski i Mišić, 1994), ali i učestalijim oblicima nepoželjnog ponašanja (Škrinjar, 1989) te za posljedicu imalo smanjenu kvalitetu života ovih osoba. Tako su se kroz zadnjih tridesetak godina izmjenjivali različiti modeli, odnosno konstrukcije invaliditeta, među kojima neki, nažalost, postoje i danas (Alfirev, 2000; Bouillet, 2010, prema Ivančić i Stančić, 2013).

60-ih godina prevladavao je model milosrđa (Ivančić i Stančić, 2013). Na osobe s invaliditetom gledalo se kao na žrtve, na one koji trebaju pomoć, milosrđe, na one koji trebaju posebne usluge i institucije, odnosno trebaju pohađati posebne, tj. specijalne škole. Te osobe zbog svojih teškoća ne mogu voditi neovisan život te su ovisne o pomoći drugih ljudi (Mihanović, 2010). Igrić i sur. (2015) govore o tome kako su upravo u tom razdoblju na području Republike Hrvatske osnovane tzv. specijalne škole i odjeli za odgoj djece s većim intelektualnim teškoćama.

70-ih godina razvojem medicine i znanosti, odnos prema osobama s invaliditetom počinje se sagledavati iz perspektive medicinskog modela. On u središte stavlja teškoću osobe, a cilj je osobu prilagoditi okolini u kojoj se nalazi (Ivančić i Stančić, 2013). Sukladno tome, djeca s teškoćama pohađaju specijalno obrazovanje koje je naglasak stavljalo na teškoću, nedostatak, oštećenje djeteta (Bratković i Teodorović, 2003, prema Lončarić, 2016). Cilj rehabilitacije je da se osoba promijeni kako bi se uspješno uklopila u društvo. Organiziranjem specijalnih škola, službi i postupaka, žele se ukloniti ili barem ublažiti posljedice teškoće, a ako to nije moguće, osoba biva institucionalizirana i segregirana od društva (Jupp, 1992; Knust-Potter, 1997; Mason i Rieser, 1994; Teodorović, 1997 a, c; Whittaker i Kenworthy, 1995, prema Alfiev, 2000). Ovaj model je usko vezan uz institucionalnu „zaštitu“ osoba s invaliditetom (Šostar, Bakula Anđelić i Majsec Sobota, 2006). Osoba se stavlja u medicinsku kategoriju te se na nju gleda kao na objekt kliničke intervencije (Quinn i Degener, 2002, prema Mihanović, 2010). Međutim, model nailazi na kritike skupina koje su se 70-ih godina borile za ljudska prava čiji je rezultat bio zamjena medicinskog socijalnim modelom invaliditeta (Mihanović, 2010).

Na prijelazu između medicinskog i socijalnog modela, javlja se model deficita. U tom modelu, dijagnosticiranje i rehabilitacija su usmjereni na ono što osoba ne može, a uključivanjem u specijalne škole cilj je „ispraviti osobu“ te ju nakon toga vratiti u društvo (Whittaker i Kenworthy, 1995). Cilj rehabilitacije je smanjiti ili u potpunosti otkloniti teškoće koje su prepreka za uspješnu socijalnu integraciju osobe (Teodorović, 1997).

80-ih godina dolazi do prekretnice u pogledu prema osobama s invaliditetom. Javlja se socijalni model invaliditeta koji nalaže da invaliditet nije problem osobe, već društva, odnosno društvo je nužno ukloniti prepreke kako bi se osobama s invaliditetom osigurali jednaki uvjeti i ravnopravnost s drugim osobama bez invaliditeta. On ne negira postojanje različitih fizičkih ili psiholoških razlika među pojedincima, već govori o tome kako taj isti

pojedinaac postaje „invalid“ jer društvo i okolina nisu uzeli u obzir njegove potrebe te uklonili barijere (okolišne, ekonomske i kulturne) koje narušavaju njegovo ravnopravno sudjelovanje s pojedincima bez teškoća (British Council of Disabled People, prema BRAIN.HE., 2010, prema Mihanović, 2010). 80-ih godina se javlja i model ljudskih prava, koji usmjerava i naglašava dostojanstvo osobe s invaliditetom (scilicet, 2010, prema Mihanović, 2010) koja je jednaka svim drugim osobama te kojoj je nužno pružiti potrebnu podršku (Ivančić i Stančić, 2013). Ovaj model se ogleda u četiri vrijednosti: dostojanstvu, solidarnosti, jednakosti i autonomiji (Quinn i Degener, 2002; Žiljak, 2005, prema Mihanović, 2010) koje služe kao snažna poruka da i osobe s invaliditetom čine važan dio svakog društva.

Upravo se 80-ih godina govori o deinstitucionalizaciji osoba s teškoćama (Alfirev, 2000), a u istom razdoblju se javlja i pokret samozastupanja, kojim osobe s teškoćama ističu da su svjesne svojih prava, žele biti dio društvene zajednice te imati pravo na kontrolu nad svojim životom (Mihanović, 2010). Navedenim promjenama te donošenjem međunarodnih dokumenata kao što su Standardna pravila Ujedinjenih naroda o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom (Šostar i sur., 2006), mijenja se odnos društva prema ovim osobama. Javlja se pokret integracije kojim se djecu s manjim teškoćama uključuje u redovan sustav odgoja i obrazovanja (Ivančić i Stančić, 2013), a nakon njega koncept inkluzije koji govori o sustavu obrazovanja koji treba biti otvoren za sve učenike.

1.2. Integracija i inkluzija u obrazovanju

Sve do sredine 20. stoljeća, konkretnije do pokreta edukacijske integracije 80-ih godina (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016), obrazovanje djece s teškoćama u Republici Hrvatskoj provodilo se u specijalnim školama i ustanovama, odnosno one su isključivo bile obuhvaćene segregacijskim oblicima školovanja (Sekušak-Galešev, Stančić, Fulgosi-Masnjak, Kiš-Glavaš i Mišić, 1996). Sedamdesete i osamdesete godine obilježene su konceptom „normalizacije“ koji podrazumijeva da se okolinu u kojoj živi, uči i radi dijete s teškoćom treba učiniti „normalnom“, te pojmom „mainstreaming“ čiji proces započinje u SAD-u, a označava uključivanje djece s teškoćama iz specijalnih u redovne škole kako bi se smanjili negativni efekti socijalne izolacije ove djece (Sekušak-Galešev i sur., 1996). Zaživljavanjem procesa edukacijske integracije i donošenjem Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016), značajno se mijenja obrazovanje djece s teškoćama – njime im je otvoren put prema uključivanju u redovite sustave odgoja i obrazovanja (Igrić i

sur., 2015). Stančić (1985, prema Sekušak-Galešev i sur., 1996) navodi kako integracija podrazumijeva osiguravanje takvih uvjeta koji će djetetu s teškoćama osigurati najmanje restriktivnu okolinu za njegov razvoj, u što spada i uključivanje u redovne sustave odgoja i obrazovanja, a za što je potrebno osigurati brojne organizacijske, objektivne i subjektivne preduvjete. Integracija se zapravo odnosi na uključivanje djece s teškoćama u redovne razrede koji će, uz njima potrebne prilagodbe, biti u mogućnosti pratiti nastavu predviđenu planom i programom. Kada govorimo o integraciji, najčešće se još uvijek misli na fizičku integraciju, u kojoj djeca s teškoćama dijele fizički prostor i aktivnosti s vršnjacima bez teškoćama (Igrić i sur., 2015), čime i dalje ne dolazi do uključivanja i prihvatanja djece s teškoćama u pravom smislu riječi (Cvetko i sur., 2000), odnosno ona je još uvijek više formalna nego stvarna (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/15), integracija se odnosi i na sudjelovanje učenika s teškoćama u nastavi koju iz pojedinih nastavnih predmeta pohađaju u redovnom razredu, a drugi dio u posebnom razrednom odjelu kada je to potrebno zbog osobitosti njegovih teškoća te tada govorimo o djelomičnoj integraciji (Igrić i sur., 2015). Iako ona znači odmak od školovanja učenika s teškoćama u segregirajućim uvjetima kao što su oni u specijalnom obrazovanju, ona ne znači istinsko uključivanje učenika obzirom da još uvijek podrazumijeva prilagodbu učenika aktivnostima i uvjetima u školi i razredu (Igrić i sur., 2015).

Stoga se 90-ih godina kao odgovor na to razvija koncept inkluzije. Dok se integracija odnosila na osiguravanje uvjeta kojima će se omogućiti prilagođavanje učenika s teškoćama obrazovnom sustavu, inkluzija se odnosi na spremnost okoline na promjene i prilagodbe prema potrebama pojedinca (Igrić i sur., 2015). Ona u obrazovanju ističe holistički pristup prema kojem se u obzir uzimaju sve potrebe učenika, poštujući njegove individualne različitosti (Cvetko i sur., 2000). Učenik se uvažava kao ravnopravni sudionik u obrazovnom procesu, a naglasak je na njegovim mogućnostima (Villa i Thousand, 1995, prema Sekušak-Galešev i sur., 1996). Inkluzivni sustav temelji se na individualiziranom pristupu za svakog učenika, kako onom s teškoćama, tako i onom bez teškoća, gdje učitelj uzima u obzir njegove individualne potrebe i mogućnosti, što podrazumijeva fleksibilan plan i program. U takvom sustavu, potrebna je stalna i ravnopravna komunikacija i suradnja svih sudionika procesa inkluzije – učitelja, učenika, roditelja, stručnih suradnika, lokalne zajednice (Sekušak-Galešev i sur., 1996). Inkluzija podrazumijeva dodatno usavršavanje i obrazovanje odgojitelja i učitelja, korištenje suvremenih metoda rada (Sebba i Sachdev, 1997; Booth i

Ainscow, 1998, prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014), različitih didaktičkih materijala, napuštanje tradicionalnih, frontalnih oblika podučavanja, učenje kroz suradnju te stavljanje učenika u središte nastavnog procesa (Cvetko i sur, 2000).

Autori Booth i Ainscow, koji se sustavno godinama bave fenomenom inkluzije (Karamatić Brčić, 2011), navode slijedeće odrednice inkluzije u obrazovanju (Booth i Ainscow, 2002, str. 3):

- jednako uvažavanje svih učenika i školskog osoblja,
- povećanje sudjelovanja svih učenika, tj. smanjivanje njihove isključenosti iz kulture, kurikuluma i zajednica lokalnih škola,
- restrukturiranje kulture, politike i prakse u školama tako da mogu odgovoriti na različitost svih učenika u lokalnoj sredini,
- smanjenje prepreka za učenje i sudjelovanje SVIH učenika, a ne samo onih s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama,
- učenje na pokušajima da se prevladaju barijere za pristup i sudjelovanje pojedinih učenika kako bi se postigle promjene za dobrobit učenika na širem planu,
- gledanje na različitosti kod učenika kao na izvore za podršku u učenju, a ne kao na probleme koje treba riješiti,
- priznavanje prava učenika na obrazovanje u lokalnoj zajednici,
- unaprjeđivanje škole za školsko osoblje kao i za učenike,
- isticanje uloge škole u izgradnji zajednice i razvoju vrijednosti, kao i u povećanju postignuća,
- njegovanje zajedničkih neprekidnih veza između škole i drugih institucija,
- prepoznavanje da je inkluzija u obrazovanju samo jedan aspekt inkluzije u društvu.

Inkluzija započinje prepoznavanjem i uvažavanjem različitosti među učenicima, a upravo one čine temelj razvoja inkluzivnog pristupa. Ona podrazumijeva neprestani proces poboljšanja i omogućavanja uvjeta za učenje i sudjelovanje svih učenika te predstavlja ideal kojem sve škole trebaju težiti (Booth i Ainscow, 2002). Obrazovna politika inkluzije u Republici Hrvatskoj usklađena je s međunarodnim dokumentima (Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016) te se u njihovu okviru inkluzija prikazuje kao ključno načelo prakse odgoja i obrazovanja (Karamatić Brčić, 2012). Stoga će se u slijedećem poglavlju dati prikaz međunarodne i nacionalne zakonske regulative na kojoj počiva koncept inkluzije.

1.2.1. Zakonska regulativa inkluzivnog obrazovanja

Pravo na obrazovanje je pravo svakog čovjeka, što je i definirano Općom deklaracijom o ljudskim pravima iz 1948., prema kojoj osnovno obrazovanje treba biti svima dostupno i besplatno te usmjereno razvoju ljudskih osobnosti (Opća deklaracija o ljudskim pravima, 2014).

Republika Hrvatska potpisnica je i Konvencije o pravima djeteta, donesene 1989. godine na Glavnoj skupštini Ujedinjenih naroda. U njoj se navodi kako se treba osigurati da niti jedno dijete ne doživi diskriminaciju „glede njihove rase, boje kože, spola, jezika, vjere, političkog ili drugog uvjerenja, nacionalnoga, etničkoga ili socijalnog podrijetla, imovine, teškoća u razvoju, obiteljskog podrijetla ili kakve druge okolnosti“ (UNICEF, 2017, članak 2, str. 5). Ovdje je važno istaknuti članak 23., stavak 3. koji ističe pravo djeteta s teškoćama na adekvatno i kvalitetno obrazovanje u skladu s njegovim potrebama: „Priznajući djetetu s teškoćama u razvoju posebne potrebe, pružanje pomoći prema stavku 2. ovog članka bit će besplatno kad god je to moguće, uz uvažavanje materijalnih mogućnosti djetetovih roditelja ili drugih osoba koje o njemu skrbe, te će biti organizirano tako da djetetu s teškoćama u razvoju osigura djelotvoran pristup obrazovanju, stručnoj izobrazbi, zdravstvenim službama, rehabilitacijskim službama, pripremi za zapošljavanje i mogućnostima razvoja, što mu omogućuju puno uključivanje u zajednicu i osobni razvoj, uključujući njegov kulturni i duhovni napredak.“ (UNICEF, 2017, članak 23, str. 9).

1990. u Jomtien u Thailandu održana je Svjetska konferencija o obrazovanju za sve u organizaciji UNESCO-a (Igrić i sur., 2015). Naglašava se univerzalan pristup te osiguravanje jednakosti, pri čemu posebne odgojno-obrazovne potrebe djece s teškoćama zahtijevaju posebnu pažnju. Potrebno je poduzeti sve korake kako bi se osigurao jednak pristup obrazovanju svakom učeniku s teškoćama kao sastavni dio obrazovnog sustava, a krajnji cilj je zadovoljiti odgojno-obrazovne potrebe sve djece, mladih i odraslih (UNESCO, 1990).

Na Svjetskoj konferenciji o posebnim edukacijskim potrebama u Salamanci 1994. u organizaciji UNESCO-a prihvaćen je „The Salamanca statement and framework for action on special needs education“. U njemu je navedeno kako „škole trebaju prihvatiti svu djecu, bez obzira na fizičke, intelektualne, socijalne, emocionalne, jezične i druge osobitosti. To se odnosi na djecu s teškoćama, darovitu djecu, djecu iz zabačenih krajeva, djecu iz nomadskih obitelji, djecu pripadnike jezičnih, etničkih i kulturalnih manjina i djecu iz drugih ugroženih

ili marginaliziranih skupina.“ (UNESCO, 1994, članak 3., str. 6). U inkluzivnim školama kurikulum treba biti fleksibilan, prilagođen potrebama djece. Također, navodi se kako važnu ulogu igra školsko osoblje, kao što je ravnatelj, koji ima važnu ulogu u promicanju pozitivnih stavova prema učenicima s teškoćama, a naglasak je na timskom radu osoblja škole kojim se nastoje uvažiti obrazovne potrebe svakog učenika. Potrebno je osigurati dodatno usavršavanje učitelja za rad s učenicima s teškoćama, a u obzir se treba uzeti i zapošljavanje učitelja s teškoćama. Naglašava se važnost suradnje škole s vanjskim institucijama i stručnjacima, kao što su logoped, psiholog, radni terapeut, edukacijski rehabilitator. Posebnu pozornost treba posvetiti ranoj intervenciji, obrazovanju djevojčica s teškoćama te tranziciji iz škole u svijet rada. Potrebno je stvoriti partnerski i ravnopravni odnos s roditeljima djece s teškoćama te poticati povezanost škole s lokalnom zajednicom (UNESCO, 1994). Ovi principi inkluzivne edukacije ponovljene su i na Svjetskom edukacijskom forumu u Dakaru 2000. (Igrić i sur., 2015).

Jedan od važnih dokumenata kojima je regulirano obrazovanje djece s teškoćama su i Standardna pravila UN-a o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom donesena 1993. godine na Općoj skupštini UN-a (Igrić i sur., 2015). Pravilo 6. koje se tiče odgoja i obrazovanja, nalaže da svaka škola treba osigurati adekvatnu podršku stručnih službi u obrazovanju djece s teškoćama, biti fleksibilna u svojim školskim planovima i programima, osigurati adekvatne prilagodbe za učenike, kvalitetne materijale te dodatna usavršavanja za učitelje. Navodi se i kako se specijalno obrazovanje uzima u obzir tek u situacijama kada škola nije u mogućnosti udovoljiti potrebama učenika s teškoćama, a svaka država se treba pobrinuti da školovanje učenika s teškoćama bude dio općeg školskog sustava (HSUIR, 2018a).

2006. donesena je od strane UN-a i Konvencija o pravima osoba s invaliditetom koju je Republika Hrvatska potpisala 2007. godine, a kojom se u članku 24. naglašava pravo svake osobe s invaliditetom na kvalitetno obrazovanje unutar kojeg se treba osigurati razumna prilagodba potrebama osobe, a kojima će se osobi s invaliditetom omogućiti pristup visokom, stručnom i cjeloživotnom obrazovanju na jednakoj osnovi kao i drugima (UN, 2006).

Akcijski plan Vijeća Europe za promicanje prava i potpunog sudjelovanja u društvu osoba s invaliditetom: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi 2006.-2015. (2006) kao jedan od ciljeva obrazovanja osoba s invaliditetom nalaže obrazovanje u redovnom

sustavu, pri čemu su nadležna tijela dužna osigurati potrebne obrazovne resurse kojima će se zadovoljiti potrebe osoba s invaliditetom (HSUIR, 2018b).

Upravo su Konvencija UN-a i Akcijski plan Vijeća Europe bili temelj za donošenje Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. (MDOMSP, 2003), a koja također za cilj ima osiguravanje dostupnosti redovnog odgojno-obrazovnog sustava na svim razinama (NN, 63/07). Nacionalna strategija od 2017. do 2020. kao prvu mjeru navodi osiguravanje inkluzivnog obrazovanja za učenike s teškoćama, dok se kao najvažnije aktivnosti koje treba postići ističe povećanje broja djece upisanih u škole najbliže mjestu stanovanja te profesionalni razvoj učitelja za inkluzivno obrazovanje (NN, 42/17).

Neki od važnijih nacionalnih dokumenata u koje su ugrađene odrednice inkluzivnog obrazovanja su i Državni pedagoški standard osnovnoškolskog i srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), Pravilnik o postupku utvrđivanja psiho fizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (2013), Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (2018), dok su Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) te Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) temeljni nacionalni dokumenti čijim je donošenjem zaokružen koncept inkluzivnog obrazovanja u RH (Martan, 2018).

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) učenici s teškoćama su: „učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima.“ (NN, 87/08). Njime se predviđa poučavanje učenika u skladu s njegovim sposobnostima (Martan, 2018), dok su Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) definirana programska i profesionalna potpora učenicima s teškoćama, kao i nužnost pedagoško-didaktičke prilagodbe (NN, 24/15), čime je detaljno opisan način provođenja inkluzivnog obrazovanja (Martan, 2018).

U skladu s navedenim međunarodnim dokumentima čija je Republika Hrvatska potpisnica, te donesenim nacionalnim dokumentima koji reguliraju obrazovanje učenika s teškoćama, možemo zaključiti kako Republika Hrvatska ima dobru zakonodavnu podlogu za provođenje

inkluzivnog obrazovanja, te kreiranje inkluzivne politike koju opisuju autori Booth i Ainscow (2002), a koja se odnosi na stvaranje škole za sve i organiziranje podrške različitostima (Ivančić i Stančić, 2013), o čemu će kasnije više biti riječi. Međutim, sama provedba navedenih dokumenata u praksi je puno kompleksnija te ovisi o mnogo čimbenika, čemu svakako treba pridodati pažnju kako bismo doista osigurali obrazovanje za sve učenike (Lončarić, 2016).

1.3. Pokazatelji kvalitete inkluzije

Kada govorimo o kvaliteti provedbe inkluzije te unapređivanju kvalitete inkluzivnog obrazovanja, mislimo na podizanje kvalitete procesa kojima škola nastoji povećati sudjelovanje svih učenika, te je kao takva primjerena za sve učenike, uvažavajući njihove sposobnosti, mogućnosti i potrebe (Ivančić, 2012). Neki od pokazatelja kvalitete inkluzije podrazumijevaju: osiguravanje materijalnih i financijskih uvjeta za njezinu provedbu, korištenje modernih strategija, tehnika i metoda u poučavanju poštujući specifičnosti u učenju svakog učenika (Conroy i sur., 2008; Ivančić i Stančić, 2013, prema Wagner Jakab i sur., 2016), profesionalni razvoj učitelja, aktivno uključivanje učenika u proces učenja, održavanje pozitivne klime u razredu te povratne informacije od učitelja (Meyer, 2005; Van Petegem i sur., 2008; Tot i Bojić, 2011; Ivančić, Stančić, 2013, prema Wagner Jakab i sur., 2016). Prema škotskom modelu „How Good is our School“ (HMIE, 2002, prema Ivančić i Stančić, 2013), kategorije kvalitete obrazovnog procesa čine obrazovna postignuća, procesi unutar škole te organizacija rada škole. Obrazovna postignuća se utvrđuju testovima vanjskog vrednovanja te obuhvaćaju razrednu i predmetnu nastavu. Proces i unutar škole uključuju indikatore poput međusobnih odnosa u školi, planiranja nastavnog procesa, učenja i poučavanja, vrednovanja učeničkog napretka i postignuća te radno ozračje. Organizacija rada škole uključuje indikatore poput organizacije rada, materijalnih uvjeta, opremljenosti škole, uključenost škole u projekte, suradnju s lokalnom zajednicom, stručno usavršavanje djelatnika škole, stručnu službu, izvannastavne aktivnosti, dodatnu, dopunsku i izbornu nastavu (Ivančić i Stančić, 2013).

U svojoj doktorskoj disertaciji, Ivančić (2012) navodi neke pokazatelje kvalitete inkluzivne škole. Ona se ogleda u inkluzivnom etosu škole, kurikulumu usmjerenom na učenika, diferenciranom učenju i poučavanju, podršci u praćenju i vrednovanju postignuća učenika,

inkluzivnoj potpori školi, resursima za inkluzivno djelovanje te upravljanju usmjerenom na inkluziju. Pri tome se inkluzivni etos škole odnosi na školu u kojoj prevladava sigurna i podržavajuća okolina, gdje su očekivanja prema svim učenicima pozitivna, gdje se ističu postignuća svih učenika, prevladavaju uvažavajući međusobni odnosi među učenicima, te među učiteljima i učenicima i gdje je uspostavljen partnerski odnos s roditeljima. Kurikulum usmjeren na učenika odnosi se na kurikulum koji je primjeren svim učenicima te kojim se mogu zadovoljiti specifične potrebe svakog učenika. Diferencirao učenje i poučavanje zahtijeva od učitelja planiranje nastave za učenika koja uključuje njemu primjeren način komunikacije, korištenje adekvatnih oblika, metoda i sredstava u radu te postavljanje dostižnih ciljeva poučavanja. Podrška u praćenju i vrednovanju postignuća učenika odnosi se na sustavno praćenje napretka učenika s teškoćama te pripremu za ispitivanje. Pri tome je važno voditi računa o izbjegavanju ispitne anksioznosti te ishodima učenja usmjerenih na perspektivu. Inkluzivna potpora u školi odnosi se na potporu pomoćnika u nastavi te mobilnih stručnih timova. Resursi za inkluzivno djelovanje podrazumijevaju otklanjanje barijera u inkluzivnoj školi (npr. arhitektonskih), organizacijsko-kadrovsku osposobljenost škole za pružanje inkluzivne podrške, osposobljenost stručnjaka škole za provođenje inkluzije te timski pristup. Upravljanje usmjereno na inkluziju uglavnom se odnosi na ulogu ravnatelja škole, čiji su stavovi značajni za uspješno provođenje inkluzije i uključivanja djece s teškoćama (Larivee i Cook, 1979; Kiš-Glavaš, Ljubić i Jelić, 2003, prema Ivančić, 2012). Istraživanjem se pokazalo kako je najpovoljnije procijenjen inkluzivni etos škole kao pokazatelj kvalitete inkluzije (Ivančić, 2012). Djelomično zadovoljavajuća kvaliteta inkluzivnosti škole pokazala se u odnosu suradnje učitelja i roditelja u pogledu zajedničkog dogovora oko pružanja primjerene podrške usmjerene na uspješnost djeteta, u odnosu na razlikovni pristup u poučavanju, praćenju i vrednovanju svih učenika (Ivančić, 2012). Istraživanje je pokazalo kako je inkluzivna potpora školi procijenjena kao najmanje zadovoljavajuća u odnosu na ostvarivanje uloge pomoćnika u nastavi te primjerenih materijalnih i stručnih uvjeta (Ivančić, 2012).

Karamatić Brčić (2013, prema Ivančić, 2010) navodi kako uspješna i kvalitetna provedba inkluzivnog obrazovanja ovisi o učiteljima te njihovim prilagodbama strategija poučavanja i načinu na koji prenose sadržaj, daju upute te koja sredstva i oblike rada koriste. Pri tome naglašava važnost odabira prikladnih didaktičko-metodičkih postupaka u radu s učenicima s teškoćama koji se odnose na primjerene strategije rada i postupke prilagođavanja sadržaja u skladu sa sposobnostima svakog učenika (Ivančić i Stančić, 2003, prema Karamatić Brčić,

2013). Odabir prikladnih didaktičko-metodičkih postupaka ovisit će o učitelju te njegovom poznavanju osobitosti teškoća učenika (Ivančić, 1996, prema Karamatić Brčić, 2013), što je izuzetno važno kako ne bi došlo do nesklada između njegovih sposobnosti te sadržaja poučavanja (Ivančić i Stančić, 2003, prema Karamatić Brčić, 2013). Kao važnu sastavnicu za kvalitetnu inkluziju, autorica Karamatić Brčić (2013) ističe i kompetencije učitelja. Pri tome njegove kompetencije određuje njegov personalizirani pristup učeniku i nastavnom procesu, uvažavanje različitosti učenika te predanost vrijednostima inkluzije. Osim što je za kvalitetnu provedbu inkluzije potrebno da učitelj odabere primjerene metode i oblike poučavanja za učenike s teškoćama, ističe se i njegova potreba za kvalitetnom suradnjom sa stručnom službom škole, roditeljima i pomoćnicima u nastavi. Od organizacijskih i materijalnih pretpostavki inkluzije u školi, Karamatić Brčić (2013) govori o važnosti potrebne didaktičke i metodičke opreme u školama, pomagala u nastavi, uklanjanja arhitektonskih barijera (Nacionalni okvirni kurikulum RH, 2011, prema Karamatić Brčić, 2013), potrebnih ljudskih potencijala te prilagođenih prostornih uvjeta. Odnosno, za kvalitetno provođenje inkluzije potrebno je osigurati kadrovske, materijalne i organizacijske uvjete, kontinuiranu suradnju škole s lokalnom zajednicom te primjereno obrazovanje učitelja. Kvaliteta obrazovne inkluzije podrazumijeva spremnost školskog sustava da osigura sve potrebne uvjete za učinkovitu odgojno-obrazovnu praksu (Ainscow, 2004, prema Karamatić Brčić, 2013).

Jedan od najpoznatijih instrumenata za određivanje inkluzivnosti škole koji prikazuje indikatore kvalitete inkluzivnosti škole je Indeks za inkluziju autora Booth i Ainscow (Ivančić i Stančić, 2013) koji je detaljno opisan u slijedećem poglavlju.

1.3.1. Indeks za inkluziju autora Booth i Ainscow (2002)

2000. godine u Engleskoj je prvi put objavljen Indeks za inkluziju autora Booth i Ainscow (Wagner Jakab i sur., 2016), čija je svrha procijeniti kvalitetu inkluzije škole te ju iskazati kroz indeks. Indeks služi kao sredstvo podrške ka inkluzivnom razvoju škole, a školama služi kao poticajan i koristan proces samoprocjene i razvoja iz perspektive školskog osoblja, učenika, roditelja i drugih članova zajednice, a s ciljem pronalaženja načina kako smanjiti prepreke za učenje i sudjelovanje svih učenika (Booth i Ainscow, 2002). Njime je moguće dobiti uvid u trenutačno stanje svih aspekata škole i njezina okruženja (prostorni uvjeti škole,

kvaliteta školskog osoblja, uključenost lokalne zajednice) (Booth i Ainscow, 2011, prema Wagner Jakab i sur., 2016).

Procjena inkluzivnosti škole vrši se kroz tri dimenzije procjene: kulturu, politiku i praksu. Svaka od njih je podijeljena na dvije pod dimenzije, unutar kojih se nalaze indikatori i pitanja, čime se dobiva konkretan uvid u područja unutar kojih su potrebne promjene, u postojeće stanje u školi, a kako bi se izradio plan školskog razvoja čime će se unaprijediti mogućnosti za učenje i sudjelovanje svakog učenika u školi (Booth i Ainscow, 2002).

Stvaranje inkluzivne kulture predstavlja temeljnu dimenziju na dnu trokuta koja utječe na promjene u drugim dimenzijama (Booth i Ainscow, 2011, prema Wagner Jakab i sur., 2016). Odnosi se na uspostavljanje inkluzivnih vrijednosti i stvaranje zajednice u kojoj se svatko uvažava te u kojoj svi dijele duboko usvojene inkluzivne vrijednosti i uvjerenja (Wagner Jakab i sur., 2016). Stvaranje takve kulture škole u kojoj prevladavaju podržavajući međusobni odnosi učitelja i učenika, stvaraju se uvjeti za bolje prilagođavanje i školski uspjeh učenika s teškoćama. Osim toga, na uspješnost stvaranja inkluzivne kulture škole utječu i stavovi učitelja prema inkluziji (Ivančić i Stančić, 2013). Npr. jedan od indikatora pod dimenzije *Uspostavljanje inkluzivnih vrijednosti* je: „*Učenici se jednako uvažavaju.*“, a jedno od pitanja koje ga razjašnjava je: „*Jesu li učenici i školsko osoblje s teškoćama jednako dobrodošli u školi kao i oni bez teškoća?*“ (Booth i Ainscow, 2002, str. 51). Principi i vrijednosti inkluzivne kulture škole, koja se ogleda kroz inkluzivnu orijentaciju, djelovanje i etos (Ivančić i Stančić, 2013), usmjeravat će, dakle, odluke o politici škole te praksi unutar učionica (Booth i Ainscow, 2002).

Kreiranje inkluzivne politike odnosi se na stvaranje škole za sve te organiziranje podrške različitostima. Ona osigurava da inkluzija prožima sve školske planove te kreiranje podrške pomoću aktivnosti kojima će se povećati sposobnost škole da odgovori na različite potrebe svakog učenika (Booth i Ainscow, 2002). Jedan od indikatora pod dimenzije *Stvaranje škole za sve* je: „*Škola nastoji primiti sve učenike iz lokalne zajednice.*“, a jedno od pitanja koje ga razjašnjava je: „*Jesu li učenici iz lokalne zajednice u kojoj se nalazi škola, a koji trenutno pohađaju posebne škole, ohrabreni pohađati školu u lokalnoj zajednici?*“ (Booth i Ainscow, 2002, str. 57).

Razvoj inkluzivne prakse odnosi se na organizaciju učenja i mobilizaciju resursa, odnosno na ono što se uči i kako, te na primjenjivost stečenih znanja (Wagner Jakab i sur., 2016).

Nastava je prožeta aktivnostima koje odgovaraju na različite potrebe učenika, a učenike se

potiče da budu aktivni u svim aspektima obrazovanja. Osoblje u školi prepoznaje i koristi materijalne resurse te resurse dostupne u sebi, učenicima, roditeljima koji se mogu iskoristiti za unaprjeđivanje učenja i sudjelovanja svakog učenika. Jedan od indikatora pod dimenzije *Organizacija učenja* je: „*Na nastavi se potiče i ohrabruje sudjelovanje svih učenika.*“, a jedno od pitanja koje ga razjašnjava je: „*Da li je govorni i pisani jezik na nastavi pristupačan za sve učenike?*“ (Booth i Ainscow, 2002, str. 71).

Procjenom trenutnog stanja inkluzivnosti škole kroz navedene tri dimenzije, može se otkriti u kojim to područjima škola još uvijek nije dovoljno inkluzivna te, sukladno tome, koji su to prioriteti koji će biti dio školskog razvojnog plana unutar kojeg će se definirati na koji način će se provesti potrebne promjene u načinu rada škole i školskog osoblja (Booth i Ainscow, 2002).

Prethodno opisani koncept inkluzije, zahtijeva suvremen pristup u obrazovanju te podrazumijeva od učitelja da bude fleksibilan u primjeni i izradi prilagođenih nastavnih materijala, strategija i načina poučavanja, tehnika i organizaciji nastave kojima će se zadovoljiti različite potrebe svakog učenika poštujući njegovu individualnost (Ivančić i Stančić, 2013). Obzirom da su učitelji nositelji i izvoditelji odgojno-obrazovnog procesa te da je sve veći broj djece s teškoćama u redovnom sustavu obrazovanja, možemo zaključiti kako se njihova uloga u suvremenoj školi značajno promijenila (Debeljak, 2016). Stoga će u slijedećem poglavlju biti objašnjena uloga učitelja u suvremenoj školi te kompetencije potrebne za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

1.4. Uloga i kompetentnost učitelja za inkluzivno obrazovanje

Inkluzija sama po sebi nalaže promjene u sustavu obrazovanja. U tom slučaju, učitelji igraju veliku ulogu obzirom da su oni ti koji te promjene moraju realizirati i oživjeti u praksi (Debeljak, 2016). Neke od tradicionalnih uloga učitelja prema Igrić i sur. (2015) su: planiranje procesa poučavanja, fizičkog okruženja u učionici, organizacija učenika u radne skupine, uspostavljanje produktivne klime u razredu, provođenje učinkovite komunikacije s učenicima, održavanje discipline u razredu, predavanje gradiva primjenom metoda koje odgovaraju temi i učenicima, upravljanje učenicima, materijalom i aktivnostima.

Za uspješno uključivanje učenika s teškoćama u školsku i razrednu sredinu u kojoj će se učenik osjećati prihvaćenim, uloga učitelja se treba proširiti, pri tome vodeći brigu o

različitim potrebama svakog učenika. Stoga uloga učitelja u suvremenoj nastavi podrazumijeva (Mornsih i sur., 1991; Wood, 1992; Salend, 1990; Idol, 1993; Lewis i Doorlag, 1991, prema Igrić i sur., 2015):

- osiguravanje poticajnog okruženja za rad svih učenika u razredu - priznavanje različitosti i jedinstvenih obilježja svakog učenika,
- procjena potreba učenika i ciljeva učenja - kreiranje ciljeva prema potrebama učenika,
- planiranje intervencija u poučavanju – osiguravanje različitih pristupa, strategija, aktivnosti i postupaka za zadovoljavanje različitih potreba svih učenika,
- korištenje raspoloživim resursima – korištenje različitih materijalnih, resursa u okolini te u samim osobama, kao što su članovi obitelji i stručnjaci, za obogaćivanje procesa poučavanja i učenja,
- implementacija i adaptacija procesa učenja – odnosi se na prilagodbu nastavnog materijala, pružanje potpore te korištenje individualiziranih postupaka u nastavi,
- upravljanje razredom – odnosi se na tehnike i vještine upravljanja razredom te ohrabrivanje učenika na aktivnost i poticanje na primjereno ponašanje u razredu,
- evaluacija napretka učenika – praćenje napretka i rada svakog učenika kako bi se identificirale moguće potrebne promjene u radu učitelja.

Nova uloga učitelja nameće uočavanje različitih potreba djeteta te praćenje i procjenu njegovih prethodnih znanja i vještina, motiviranosti za učenje, specifičnosti učenja, jezičnih, kognitivnih, socioemocionalnih te drugih osobina učenika (Krampač-Grljušić, 2017, prema Knežević, 2018).

Takva suvremena uloga učitelja nameće više usmjerenja na sam nastavni proces, a ne samo na sadržaj, te će učitelj planirati nastavu u kojoj će koristiti različite didaktičke materijale, oblike demonstracije gradiva, poticati rad u grupama, ali i samostalnost učenika (Igrić, 2015). Provođenje inkluzivnog procesa u školi zahtijeva od učitelja nove kompetencije za uspješnu provedbu inkluzivne obrazovne prakse (Karamatić Brčić, 2012). Eurydice (2003; Fajdetić i Galić, 2009, prema Zagorec, 2018) navodi nekoliko područja novih kompetencija učitelja, među kojima je i inkluzija djece s teškoćama u razvoju. Autorica Bouillet (2011) navodi potrebne kompetencije odgajatelja za rad s djecom s teškoćama koje možemo pripisati i učiteljima:

- razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece i individualnih razlika u procesu učenja,

- poznavanje tehnika kvalitetnog upravljanja razredom, učinkovitih tehnika, podučavanja, specifičnosti pojedinih teškoća, različitih didaktičko-metodičkih pristupa, metoda, sredstava i pomagala,
- komunikacijske vještine u odnosu s djecom, roditeljima te drugim stručnjacima i kolegama,
- sposobnost identifikacije i prepoznavanja teškoća kod djeteta i drugih posebnih potreba,
- praktično iskustvo u obrazovanju djece s teškoćama,
- spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje.

Obzirom na navedene uloge i kompetencije učitelja, jasno je kako upravo o njima ovisi implementacija inkluzivnog obrazovanja (Winter, 2006). Međutim, brojna istraživanja su pokazala kako se učitelji ne osjećaju dovoljno kompetentni za rad s učenicima s teškoćama u razvoju (Skočić Mihić, 2011, prema Skočić Mihić i sur., 2016) te kako ne posjeduju dovoljno znanja i vještina za rad u inkluzivnim razredima (Florian i Linklater, 2010).

Možemo zaključiti kako učitelji u suvremenom obrazovanju trebaju proširiti svoje profesionalne kompetencije, moći kritički razmotriti svoju praksu te ju prilagoditi učenikovim potrebama (Kiš-Glavaš i Cvitković, 2014). Međutim, sam proces edukacijskog uključivanja i razvoj novih kompetencija potrebnih za rad s djecom s teškoćama uvelike su pod utjecajem spremnosti učitelja za njihovo prihvaćanje (Kiš-Glavaš i Cvitković, 2014) te njihovih stavova.

Stoga u slijedećem poglavlju slijedi prikaz istraživanja o stavovima učitelja prema učenicima s teškoćama, inkluziji i procjeni kvalitete inkluzije.

1.4.1. Stavovi učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama i provedbi inkluzije

Brojnim istraživanjima pokazalo se kako su upravo stavovi učitelja jedna od ključnih varijabli za uspješnu inkluziju (Ivančić, 2012). Stavove možemo definirati kao vrednovanje ljudi, objekata ili ideja (Eagly i Chaiken, 1993; Olson i Zanna, 1993; Petty i Wegener, 1998; Petty, Wegener i Fabrigar, 1997, prema Aronson, Wilson i Akert, 2005) koji se sastoje od emocionalne (emocionalne reakcije), spoznajne (misli i vjerovanja) i ponašajne (ponašanje) sastavnice prema objektu stava (Beckler, 1984; Crites, Fabrigar i Petty, 1994; Eagly,

Mladinic i Otto, 1994; Haddock, Zanna i Esses, 1993; McGuire, 1985; Roselli, Skelly i Mackie, 1995; Tesser i Martin, 1996, prema Aronson, Wilson i Akert; 2005).

Istraživanja stavova učitelja prema učenicima s teškoćama i inkluziji učenika s teškoćama daju različite rezultate. Prema ranije provedenim istraživanjima o stavovima učitelja prema učenicima s teškoćama, pokazalo se kako su učitelji iskazivali negativne stavove prema učenicima s teškoćama (Stančić i Mejovšek, 1982; Štević i Vuković, 1986; Levandovski i Radovančić, 1987; Kiš-Glavaš i Wagner-Jakab, 2001, prema Ivančić i Stančić, 2013), dok su rezultati kasnije provedenih istraživanja pokazali kako se oni mijenjaju te idu u pozitivnom smjeru (Kiš-Glavaš i Igrić, 1998; Kiš-Glavaš, 1999; Kiš-Glavaš, 2000, prema Ivančić i Stančić, 2013). Negativni stavovi učitelja prema inkluziji djece s teškoćama su, prema istraživanju autora Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher i Samuell (1996, prema Kiš-Glavaš, 1999) rezultat nekoliko činitelja koje su učitelji naveli kao ključne za uspjeh inkluzije, a imali su utjecaj na njihove stavove: veličina razreda, nedostatak dodatnih edukacija, nedostatna potpora. Negativni stavovi učitelja prema uključivanju djece s teškoćama rezultat su i nedovoljne informiranosti o učenicima s teškoćama te nedovoljnog iskustva u radu s učenicima s teškoćama (Hanak i Dragojević, 2002). Na stavove učitelja prema djeci s teškoćama i njihovom uključivanju u redovne škole mogu utjecati i čimbenici poput dobi i teškoće djeteta, duljina radnog staža učitelja (Hervey, 1985; Center i Ward, 1987; Scruggs i Masteropieri, 1996; Soodak, 1998; Stoiber, 1998; Balboni i Pedrabissi, 2000; Avramidis i sur., 2003; Špoljarić, 2012, prema Ivančić i Stančić, 2013), nužnost za dodatnim radom i obavezama (Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003), te samo iskustvo u radu s učenicima s teškoćama (Unianu, 2012, prema Knežević, 2018). I spol i dob učitelja mogu imati utjecaja na stavove prema učenicima s teškoćama i njihovu uključivanju u redovne škole. Tako rezultati hrvatskih i stranih istraživanja pokazuju da učitelji ženskog spola imaju tolerantnije stavove i prema samim učenicima i prema njihovu uključivanju (Igrić, Cvitković i Wagner Jakab, 2009; Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997, prema Martan, 2018). Neka istraživanja upućuju da učitelji s manje radnog staža i mlađi učitelji uglavnom imaju pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju od starijih i s više staža (Skočić Mihić i sur., 2016, prema Martan, 2018). Pokazalo se da čak i razredi u kojima učitelji predaju imaju utjecaja na stavove prema učenicima s teškoćama i inkluzivnom obrazovanju. Tako učitelji koji predaju u razrednoj nastavi iskazuju pozitivnije stavove prema učenicima s teškoćama te ističu korist njihova uključivanja nego učitelji koji predaju u predmetnoj nastavi (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997). S druge strane, u istraživanju provedenom u Zagrebu na 150 učitelja razredne i

predmetne nastave, utvrđena je statistički značajna razlika između učitelja predmetne i razredne nastave u procjeni pružene stručne podrške u školi, pri čemu učitelji razredne nastave tu podršku procjenjuju boljom (Livaković, 2016). Upravo kvalitetnu suradnju sa stručnom služnom škole Karamatić Brčić (2013) navodi kao jedan od pokazatelja kvalitete inkluzije.

Rezultati nedavno provedenih istraživanja ipak upućuju na zaključak kako učitelji danas imaju globalno pozitivne stavove prema djeci s teškoćama i inkluziji djece s teškoćama u redovne škole (Ivančić, 2012) te podržavaju njihovo uključivanje u redovite odgojno-obrazovne ustanove s vršnjacima bez teškoća (Jurić, 2007, prema Nikčević-Milković i Jurković, 2017). Međutim, rezultati tih istraživanja još uvijek upućuju na nezadovoljenost nekih uvjeta za provedbu inkluzije koji su prethodno navedeni kao pokazatelji kvalitete inkluzije. Tako autori Nikčević-Milković i Jurković (2017) navode kako učitelji osnovnih i srednjih škola imaju pozitivne stavove prema inkluziji djece s teškoćama. Međutim, također govore i o nedostatnim objektivnim i organizacijskim uvjetima kao što su preveliki broj djece u razredima, loša materijalna opremljenost, opterećenost nastavnim planom i programom, a nerijetko izostaje i stručna pomoć učiteljima edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka (Karamatić Brčić, 2013). Također, pokazalo se da učitelji u redovnim školama smatraju kako nisu dovoljno osposobljeni za rad s učenicima s teškoćama (Leutar i Frantal, 2006) te kako se osjećaju nekvalificirano za rad s njima (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016).

Prema istraživanju koje su provele Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014), pokazalo se da, iako učitelji smatraju da sva djeca s teškoćama trebaju polaziti redovite obrazovne ustanove te podržavaju njihovu inkluziju, smatraju da ipak bolje napreduju u posebnim obrazovnim skupinama unutar škole nego kada su potpuno uključena u s vršnjacima bez teškoća. Također, smatraju kako jedino u ustanovama s posebnim programom mogu dobiti potrebnu pažnju i individualizirane postupke te da za njih više prednosti ima konvencionalno obrazovanje u posebnim ustanovama nego inkluzivni u redovitima. Ovakvi rezultati se mogu objasniti činjenicom da su ti isti učitelji naveli kako se ne osjećaju dovoljno kompetentni za rad s učenicima s teškoćama zbog nedostatne podrške kojom bi im se omogućilo stjecanje potrebnih kompetencija za rad s ovom populacijom učenika. Iz toga proizlazi zaključak kako je upravo dodatno stručno usavršavanje učitelja ključno za stjecanje kompetencija koje će im omogućiti adekvatno provođenje obrazovne inkluzije. Isto istraživanje je pokazalo kako učitelji ne raspolažu potrebnim specijaliziranim didaktičkim sredstvima u svojoj školi (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). U istraživanju Nikčević-Milković i Jurković (2017)

pokazalo se da, iako učitelji imaju pozitivne stavove prema inkluziji, nisu za uključivanje većeg broja učenika s teškoćama u jedan razred jer smatraju da se smanjuje njihova kompetentnost. S druge strane, navode kako dodatnim stručnim usavršavanjem, unapređivanjem didaktičko-metodičkog oblikovanja nastave te dobrom suradnjom stručnjaka u obrazovnoj ustanovi bolje primjenjuju individualizirane odgojno-obrazovne programe za učenika s teškoćama. Borić i Tomić (2012) dobile su slične rezultate. Iako učitelji pozitivno percipiraju inkluziju u obrazovanju i podržavaju je, za njezinu uspješnu provedbu neophodne su određene promjene uvjeta rada u školi, a koji su pokazatelji kvalitete inkluzije. Pri tome učitelji navode da su im potrebne dodatne edukacije za rad s učenicima s teškoćama, manji broj učenika u razredu, dobra suradnja sa stručnim suradnicima škole, dostupnost različitih didaktičkih materijala primjerenih za učenike s teškoćama te dobra suradnja s roditeljima. Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) provele su kvalitativno istraživanje metodom intervjua kojim su željele dobiti uvid u promišljanja učitelja o procesu inkluzije i izazovima i barijerama za njezino provođenje. Pokazalo se kako učitelji prepoznaju važnost i dobrobit inkluzije zbog veće prihvaćenosti i pomaganja od strane učitelja, boljeg napredovanja samih učenika s teškoćama te empatičnosti vršnjaka za njihove potrebe. Unatoč tome, učitelji se susreću s brojim izazovima i barijerama u radu s djecom s teškoćama, pri čemu navode zahtjevnost samog rada s učenicima s teškoćama, što za sobom povlači dodatna stručna usavršavanja, a koja im ne daju dovoljno praktičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama. Također navode kako im je potrebno osigurati adekvatne materijale za rad, stručnu podršku škole, materijalne, prostorne uvjete, nastavna pomagala te pomoćnike u nastavi za svako dijete kojem je potreban kako bi se osigurala uspješna provedba inkluzije (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016).

Međutim, čini se kako i stavovi učitelja prema inkluziji imaju ulogu u kvaliteti iste. Rezultati nekih stranih istraživanja pokazala su kako stavovi učitelja prema inkluziji utječu na kvalitetu inkluzije (De Boer, Pijl i Minnaert, 2011). Upravo negativni stavovi i brige učitelja prema inkluzivnom obrazovanju mogu utjecati na provođenje inkluzije i poučavanje samih učenika, čime se narušava kvaliteta inkluzivne prakse (Leyser i Tappendorf, 2001; Sharma i Desai, 2002, prema Karić i sur., 2014). Tako Ivančić (2010, prema Karamatić Brčić, 2012) navodi kako je potrebna promjena u stavovima prema djeci s teškoćama što je jedan od preduvjeta za kvalitetnu provedbu inkluzije.

2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Procesom inkluzije otvorila se mogućnost uključivanja djece s teškoćama u redovne sustave odgoja i obrazovanja. Ona podrazumijeva osiguravanje svih potrebnih uvjeta, prilagodbi i promjena kojima će se učenicima s teškoćama omogućiti jednak pristup obrazovanju kao i učenicima bez teškoća. Cilj inkluzivnog obrazovanja je uzeti u obzir sve potrebe učenika, poštujući njegovu različitost i individualnost te u skladu s njima osigurati takve uvjete koji će omogućiti jednake prilike za učenje i poučavanje svih učenika. Takvo suvremeno obrazovanje zahtijeva od učitelja promjenu uloge, nadogradnju kompetencija te odmak od tradicionalne i frontalne nastave prema nastavi koja je dinamična, uvažava individualne potrebe svakog učenika te kreativna u primjeni različitih strategija, tehnika, metoda i oblika poučavanja i učenja (Wagner Jakab i sur., 2016). Obzirom da je učitelj realizator nastavnog procesa, kvaliteta izvedbe i uspješnost inkluzivnog obrazovanja može ovisiti o njegovim stavovima prema inkluziji učenika s teškoćama (Kiš-Glavaš i Cvitković, 2014).

Provedena su brojna istraživanja u Hrvatskoj kojima se željelo dobiti uvid u stavove i promišljanja učitelja prema inkluziji, učenicima s teškoćama i provedbi, tj. kvaliteti inkluzije (Stančić i Mejovšek, 1982; Štević i Vuković, 1986; Levandovski i Radovančić, 1987; Kiš-Glavaš i Wagner-Jakab, 2001; Kiš-Glavaš i Igrić, 1998; Kiš-Glavaš, 1999; Kiš-Glavaš, 2000; Ivančić, 2012; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014; Nikčević-Milković i Jurković, 2017; Borić i Tomić, 2012; Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016). Rezultati tih istraživanja pokazala su kako na negativne stavove učitelja mogu utjecati čimbenici poput nedovoljne informiranosti o učenicima s teškoćama, neposredno iskustvo u radu s učenicima s teškoćama (Hanak i Dragojević, 2002), duljina radnog staža, dob i teškoća djeteta (Hervey, 1985; Center i Ward, 1987; Scruggs i Masteropieri, 1996; Soodak, 1998; Stoiber, 1998; Balboni i Pedrabissi, 2000; Avramidis i sur., 2003; Špoljarić, 2012, prema Ivančić i Stančić, 2013), spol (Igrić, Cvitković i Wagner Jakab, 2009; Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997, prema Martan, 2018) i dob učitelja (Skočić Mihić i sur., 2016, prema Martan, 2018), rad u razrednoj ili predmetnoj nastavi (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997).

Unatoč tome, novija istraživanja ukazuju da učitelji danas imaju globalno pozitivne stavove prema djeci s teškoćama i inkluziji djece s teškoćama u redovne škole (Ivančić, 2012). Iako su se stavovi učitelja prema učenicima s teškoćama i inkluziji djece s teškoćama u zadnjih petnaest do dvadeset godina promijenila iz negativnih prema pozitivnima (Kiš-Glavaš i Igrić, 1998; Kiš-Glavaš, 1999; Kiš-Glavaš, 2000 prema Ivančić i Stančić, 2013; Borić i Tomić,

2012; Kranjčec Mlinarić i sur., 2016; Nikčević-Milković i Jurković, 2017) pokazalo se kako su učitelji još uvijek nezadovoljni uvjetima i mogućnostima koji utječu na kvalitetnu provedbu inkluzije (Nikčević-Milković i Jurković, 2017). Pri tome najčešće navode kako nemaju dovoljno stručnog znanja i kompetencija za rad s učenicima s teškoćama (Skočić Mihić, 2011, prema Skočić Mihić i sur., 2016), što podrazumijeva da se moraju dodatno usavršavati i obrazovati (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Navode i nedostatak didaktičke opreme (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014), prevelik broj djece u razredu (Karamatić Brčić, 2013; Žic Ralić i Ljubas, 2013, prema Nikčević-Milković i Jurković, 2017), nedostatak pomoćnika u nastavi, nedostatnu podršku stručnjaka škole (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Na kvalitetnu izvedbu inkluzivne prakse mogu utjecati i negativni stavovi učitelja prema inkluziji (Leyser i Tappendorf, 2001; Sharma i Desai, 2002, prema Karić i sur., 2014). I učitelji se međusobno razlikuju prema nekim karakteristikama. Tako se pokazalo da učitelji razredne nastave iskazuju pozitivnije stavove prema djeci s teškoćama i njihovu uključivanju (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997), dok učitelji predmetne nastave bolje procjenjuju podršku stručne službe škole kao jednu od pokazatelja kvalitete inkluzije od učitelja razredne nastave (Livaković, 2016).

Kvaliteta i provedba inkluzivnog obrazovanja ovisi upravo velikim djelom o učiteljima, njihovim stavovima te dostupnosti materijalnih, kadrovskih i drugih uvjeta koji osiguravaju kvalitetnu inkluziju. Stoga ovo istraživanje problematizira potrebu za dobivanjem uvida u stavove učitelja prema djeci s teškoćama i inkluziji djece s teškoćama u redovnoj školi koja unazad nekoliko godina broji sve veći broj djece s teškoćama, a koja je stručnu podršku logopeda i socijalnog pedagoga dobila tek prošle godine, a pomoćnika u nastavi za većinu učenika unazad četiri godine. Škola se nalazi u manjem gradu na području Bjelovarsko-bilogorske županije te stručnjaci zaposleni u školi navode kako je i geografski položaj škole taj koji određuje dostupnost različitih sustava podrške i potrebnih informacija za rad s učenicima s teškoćama, u čemu su u prednosti veći gradovi poput Zagreba. Iz toga je proizašla potreba i želja stručnih suradnika, ravnateljice i učitelja da se procijeni trenutno stanje u školi kojim će se dobiti uvid u stavove učitelja prema djeci s teškoćama i inkluziji, te učiteljsku procjenu kvalitete inkluzije škole. Na taj način će se osvijestiti na kojim područjima inkluzije se još treba poraditi te dati smjernice za njezino poboljšanje, što u konačnici može pridonijeti uspješnijem radu učitelja s učenicima s teškoćama, njihovim stavovima prema procesu inkluzije i samim učenicima s teškoćama.

2.1. Cilj istraživanja

U skladu s oblikovanim problemom istraživanja, postavljen je cilj istraživanja. Cilj ovog istraživanja je dobiti uvid u stavove učitelja prema djeci s teškoćama u razvoju i inkluziji učenika s teškoćama u jednoj osnovnoj školi na području Bjelovarsko-bilogorske županije. Zanima nas također kako učitelji procjenjuju kvalitetu inkluzije škole. Na temelju dobivenih rezultata, kreirat će se preporuke i smjernice za poboljšanje kvalitete inkluzije škole.

Sukladno problemu i cilju istraživanja, postavljene su slijedeće hipoteze:

H1: Učitelji iskazuju pozitivne stavove prema djeci s teškoćama u razvoju.

H2: Učitelji iskazuju pozitivne stavove prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju.

H3: Učitelji negativno procjenjuju kvalitetu inkluzije.

H4: Postoji statistički značajna pozitivna povezanost između stavova prema inkluziji djece s teškoćama i procijenjenoj kvaliteti inkluzije.

H5: Učitelji razredne nastave imat će statistički značajno pozitivnije stavove prema djeci s teškoćama u razvoju od učitelja predmetne nastave.

H6: Učitelji predmetne nastave procijenit će statistički značajno pozitivnije kvalitetu inkluzije od učitelja razredne nastave.

3. METODE ISTRAŽIVANJA

3.1. Opći podatci o školi

Škola u kojoj je provedeno istraživanje, nalazi se u manjem gradu koji broji oko sedam tisuća stanovnika na području Bjelovarsko-bilogorske županije. Škola je u trenutku provođenja istraživanja (ožujak 2019. godine) brojila 423 učenika koji su raspoređeni u matičnu i dvije područne škole u dva seoska područja udaljena oko 10-ak kilometara od grada i matične škole. Ukupan broj razreda u koji su učenici raspoređeni iznosi 25. Nastava se u školi odvija samo u jutarnjoj smjeni. U prizemlju škole se održava razredna nastava, dok se predmetna održava na katu škole. U jednoj područnoj školi postoji trenutno jedan kombinirani razred koji pohađaju učenici od 1. do 4. razreda, dok u drugoj područnoj školi postoji tri razreda od

kojih su dva kombinirana. Škola broji 40 zaposlenih učitelja i nastavnika, od čega 14 učitelja razredne i 26 predmetne nastave. Od stručnih suradnika u školi su zaposleni pedagoginja i knjižničarka koje su u školi zaposlene od njenih samih početaka, dok je mjesto stručnih suradnika logopeda i socijalnog pedagoga otvoreno prošle godine radi sve većeg broja djece s teškoćama koja se uključuju u školu. Pri tome je socijalni pedagog zaposlen na mjestu stručnog suradnika edukacijskog rehabilitatora. Škola trenutno broji 40 učenika s teškoćama u razvoju, od čega se njih 16 školuje prema redovitom programu uz individualizirane postupke, 16 prema redovitom programu uz prilagodbu sadržaja, jedan učenik se školuje uz kombinaciju redovitog programa uz individualizirane i prilagođenog programa (prilagođeni iz dva predmeta) te je njih 7 bilo u postupku utvrđivanja primjerenog oblika školovanja. Od toga je još 7 djece bilo na opservaciji u vrijeme provedbe istraživanja. Njih 11 pohađa razrednu, a 22 predmetnu nastavu. U svim razredima, osim u prvim, su u razrede uključeni učenici s teškoćama. Prema navedenom, može se zaključiti kako je broj djece s teškoćama u školi oko 10%. Stručna suradnica logopedinja navodi kako se taj broj povećao otkad su u školi zaposleni ona i socijalni pedagog, obzirom da su obrazovani za rad s učenicima s teškoćama te samim time prije identificiraju i prepoznaju učenike kojima je potrebna podrška. Od njih 33 s rješenjima, pomoćnik u nastavi je dodijeljen njima dvanaestero, pri čemu stručna suradnica logopedinja i ravnateljica navode kako postoje rješenja za dodjelu 18 pomoćnika u nastavi, međutim zbog nedostatnosti novčanih sredstava, županija, koja financira pomoćnike u nastavi, nije bila u mogućnosti dodijeliti pomoćnike svim učenicima kojima su potrebni. U razgovoru s ravnateljicom i stručnom suradnicom logopedinjom, istaknute su neke potrebe i uvjeti za koje smatraju kako nisu zadovoljeni za kvalitetnu provedbu inkluzije. Pri tome prvenstveno naglašavaju nedostatak stručnih suradnika edukacijskog rehabilitatora i psihologa. Također, navode kako su u postupku slanja molbe Ministarstvu znanosti i obrazovanja za otvaranjem posebnog razrednog odjela unutar škole, u koji smatraju da bi se moglo uključiti oko 5 do 6 učenika. Navode i nedostatak prostornih uvjeta, kao što su dizalo za učenike s motoričkim teškoćama koji je u trenutku provedbe istraživanja bio u izgradnji u sklopu energetske obnove škole. Međutim, u sklopu obnove učenicima s teškoćama neće biti osiguran sanitarni prostor za osobe s invaliditetom zbog nemogućnosti provođenja cijevi do prostora koji je bio predviđen za sanitarni prostor. Jedan od problema su i male prostorne površine pojedinih učionica čime se otežava izvođenje nastave (npr. spajanje klupa radi rada u skupinama), kretanje učenicima u invalidskim kolicima i sl. Unatoč tome, logopedinja navodi kako je svaka učionica organizirana u skladu s potrebama svakog učenika. Istaknule su i potrebu za pomagalicama kao što su prilagođene

tipkovnice, miševi, pomagala za pisanje, organizatori, vizualni rasporedi, pametne ploče, prilagođeni udžbenici i bilježnice za učenike s oštećenjem vida i sl., te za didaktičkim materijalima te senzornom sobom. Smatraju i da bi bilo korisno osigurati dodatne aktivnosti u koje bi se mogli uključiti učenici s teškoćama (npr. učenici s motoričkim teškoćama koji ne pohađaju TZK). Iako u gradu postoji Udruga osoba s invaliditetom, ravnateljica i stručna suradnica logopedinja navode kako s njima škola nema gotovo nikakvu suradnju, osim što poneki učenici preko njihovih projekata dobivaju pomoćnika u nastavi te organiziraju izlete na koje pozivaju učenike s teškoćama i njihove obitelji. Međutim, sama djelatnost Udruge je prvenstveno usmjerena na stariju populaciju, te sukladno tome ne nudi sadržaje primjerene djeci školske dobi. Ravnateljica i logopedinja kao jedan od razloga nedovoljno ostvarene suradnje s Udrugom navodi i nedostatak stručnjaka edukacijsko rehabilitacijskog profila koji nisu zaposleni u Udruzi. Što se tiče suradnje s učiteljima, stručna suradnica logopedinja navodi kako pruža neposrednu pomoć učiteljima kada god je to potrebno te kako je na svakoj održanoj sjednici jedna od točaka rad s učenicima s teškoćama, pri čemu učiteljima daje upute za rad, potiče na izmjenu iskustva te provodi superviziju po potrebi. Navodi kako se na početku školske godine prouči dokumentacija djeteta te uputi učitelja kako da radi s njim, organizira učionicu i napiše IOOP. Navodi kako se s učiteljima svaka 3 mjeseca održi sastanak na kojem se raspravlja o svim aktualnim temama vezanim uz rad učitelja, a jedna od njih je i tema inkluzije i rad s učenicima s teškoćama. Nadalje, navodi kako se prilikom prelaska učenika iz nižih u više razrede potiče učitelje razredne nastave da razmijene iskustva i daju smjernice učiteljima predmetne nastave kako raditi s pojedinim učenikom. Takvih sastanaka je organizirano nekoliko, najviše na početku školske godine, gdje učitelj i logoped opisuju dijete, pokazuje se i komentira njegov IOOP i dosadašnja dostignuća te daju smjernice za rad. Ti sastanci su sastavni dijelovi sjednica te jedna od točaka o kojima se raspravlja. U područne škole u koje su također uključeni učenici s teškoćama, navodi kako odlazi na početku školske godine kako bi s učiteljem realizirala plan rada s učenicima s teškoćama, a kasnije prema potrebi učitelja i učenika. Što se tiče edukacija i stručnog usavršavanja učitelja, stručna suradnica navodi kako su jedine edukacije koje učitelji pohađaju one organizirane preko Agencije za odgoj i obrazovanje. Kao nedostatak navodi i to što učiteljima nije dodatno plaćeno za izradu prilagođenog programa i IOOP-a. Smatra kako ne stigne kvalitetno provesti realizaciju IOOP-a obzirom da je na pola radnog vremena zaposlena u redovnom vrtiću kao stručni suradnik, te kako bi joj u tome pomoglo da se zaposli stručnjak edukacijski rehabilitator, a s obzirom da polovinu svog radnog vremena još provodi logopedsku terapiju. Škola ne provodi projekte na temu inkluzije te nedostaje i

suradnja s lokalnom zajednicom. Od projekata navodi jedino one preko kojeg Udruga osoba s invaliditetom osigurava pomoćnike u nastavi za nekoliko učenika. Stručna suradnica logopedinja navodi kako su učenici s teškoćama u jednakoj mjeri uključeni u sve aktivnosti kao i učenici bez teškoća, uz prisutnost i podršku pomoćnika i roditelja. Navodi kako je s roditeljima djece s teškoćama suradnja uglavnom štura i nekvalitetna, te kako većina tih roditelja u školu dolazi samo kada se pojavi neki problem. Roditelji imaju uvid u IOOP svog djeteta. Unatoč svemu navedenom, smatra kako su pojedini učitelji još uvijek nespremni za rad s učenicima s teškoćama zbog nedovoljno znanja, iskustva i sustava podrške koji je osiguran u većim gradovima Hrvatske. Nedostatak stručnog kadra, vremena, kvalitetne suradnje s roditeljima te drugih materijalnih, prostornih i tehničkih uvjeta, smatra čimbenicima koji doprinose još uvijek nedovoljno kvalitetnoj provedbi inkluzije u školi koja je s tim procesom punim mahom započela prije godinu dana kada su i zaposleni stručnjaci kompetentni za rad s učenicima s teškoćama.

3.2. Mjerni instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja, konstruiran je poseban upitnik za svrhu ovog predmeta istraživanja, a koji se sastoji od nekoliko preuzetih i doradenih mjernih instrumenata. Upitnik se sastoji od slijedećih mjernih instrumenata te se nalazi u poglavlju Prilozi:

1. Anketni upitnik o općim obilježjima ispitanika (socio-demografski podatci ispitanika): spol, godine staža, rad na određeno/neodređeno, rad u razrednoj/predmetnoj nastavi, razred u kojem predaje, ukupan broj djece u razredu, iskustvo u radu s učenicima s teškoćama, vrste teškoća s kojima je imao iskustva u radu, predaje li trenutno razredu gdje je uključeno dijete s teškoćama i pomoćnik u nastavi. U Anketnom upitniku, sudionici su zaokruživali odgovore koji se odnose na njih, a tiču se spola, rada na određeno ili neodređeno te rada u razrednoj ili predmetnoj nastavi, gdje su imali mogućnost zaokružiti jedan od ponuđenih odgovora. U pitanju koje se odnosi na razred u kojem predaju, sudionici su imali mogućnost zaokružiti sve odgovore koji se odnose na njih, stoga je ponuđeno osam odgovora, od 1. do 8. razreda, obzirom da neki sudionici predaju u nekoliko nižih razreda (sudionici koji rade u područnim školama), dok neki predaju i u nižim i u višim razredima. Obzirom da se radi o malom broju sudionika zbog čega je postojala mogućnost da se prema navedenom broju djece u razredu može prepoznati o kojem se sudioniku radi, odgovori vezani uz broj djece u razrednoj nastavi su ponuđeni u obliku intervala (5-10, 10-15 itd.) kako bi se osigurala anonimnost sudionika.

Sudionici su također imali mogućnost zaokružiti jedan od ponuđenih odgovora na pitanjima koja se odnose na iskustvo u radu s učenicima s teškoćama, trenutnog iskustva u radu s učenicima s teškoćama te trenutne prisutnosti pomoćnika u nastavi u razredu u kojem predaju. Sudionicima je postavljeno otvoreno pitanje koje se tiče vrsta teškoća s kojima su sudionici imali iskustva u radu.

2. Upitnik koji sadrži slijedeće preuzete skale:

a) *semantički diferencijal* za mjerenje stavova učitelja prema djeci s teškoćama. Upravo je Osgoodov semantički diferencijal jedan od pogodnih instrumenata kojim se mogu ispitivati stavovi prema određenom objektu, a koji osigurava spontanost te smanjuje mogućnost davanja društveno poželjnih odgovora. Njega je razvio Charles E. Osgood, a koristi se za mjerenje konotativne dimenzije značenja pojmova (Turza-Bogdan, 2009). Unutar njega se nalaze međusobno suprotstavljeni pojmovi koji za sudionika sadrže različit stupanj pozitivnog i negativnog emocionalnog značenja. Sudionik na temelju vlastitog stava svakom pojmu pripisuje konotativno značenje. Na suprotnim polovima se nalaze međusobno suprotni pojmovi, poput dobar – loš ispod kojih se nalazi skala brojeva. Svaki pol ograničava slijed od minus prema plus te zaokruživanjem brojke na skali, sudionik određuje intenzitet i smjer svoga stava. U sredini skale brojeva se nalazi nula koja označuje neutralan stav (Osgood, 1963, prema Turza-Bogdan, 2009). U prvom dijelu Upitnika, sudionici su dobili upute za ispunjavanje semantičkog diferencijala. Sudionici su se trebali odlučiti na koju ih od prikazanih suprotnih sličica s lijeve i desne strane asocira pojam „*Djeca s teškoćama u mojoj školi*“ te zaokružiti broj od 1 do 3 koji označavaju nisku (broj 1) do visoku (broj 3) povezanost s pojmom. Broj 0 označava neutralan stav. U Upitniku je sudionicima prikazano devet parova takvih sličica suprotnog značenja, te su za svaki par trebali odrediti koja ih sličica iz para, s lijeve ili desne strane, te u kojem stupnju, od 0 do 3, asocira na pojam „*Djeca s teškoćama u mojoj školi*“. U interpretaciji rezultata, broj 1 predstavljao minimalnu vrijednost na skali te ujedno označavao i najnegativniji stav prema objektu mjerenja, broj 4 je predstavljao neutralan stav, dok je broj 7 predstavljao maksimalnu vrijednost te označavao najpozitivniji stav prema objektu mjerenja.

b) skala od 8 čestica u formi tvrdnji koje se odnose na stavove učitelja prema inkluziji djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Čestice su preuzete iz *Upitnika inkluzivne odgojno-obrazovne prakse u predškolskom i osnovnoškolskom sustavu odgoja i obrazovanja* (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014) koji se u originalu sastoji od 40 čestica. Sudionici su brojevima od 1 do 4 označavali stupanj slaganja s navedenom česticom, pri

čemu 1 znači da se sudionik ne slaže s navedenom izjavom, broj 2 da se uglavnom ne slaže, broj 3 da se uglavnom slaže i broj 4 da se slaže u potpunosti. Ovdje su korištene samo one koje ispituju stavove učitelja prema inkluziji djece s teškoćama. Jedan od primjera takve čestice, odnosno varijable koja ispituje stavove učitelja prema inkluziji djece s teškoćama je: „Samo u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama djeca s teškoćama mogu dobiti punu pažnju i individualizirane postupke.“. U interpretaciji rezultata, broj 1 je predstavljao minimalnu vrijednost na skali te ujedno predstavljao najnegativniji stav prema objektu mjerenja, raspon od 2 do 3 je predstavljao neutralan stav, dok je broj 4 predstavljao maksimalnu vrijednost te označavao najpozitivniji stav prema objektu mjerenja.

c) skala od 15 čestica u formi tvrdnji koje se odnose na procjenu kvalitete inkluzije škole od strane učitelja te 7 čestica u formi pitanja vezana uz školu. Čestice su preuzete iz *Skale samoprocjene kvalitete inkluzivnog procesa u školi* (Evidence Based Education European Strategic Model for School Inclusion (EBE-ESEMOSI, 2016), a koja omogućava identifikaciju kvalitete inkluzije na tri dimenzije: kulturu, politiku i praksu koje opisuju autori Booth i Ainscow (2002). Sudionici su brojevima od 1 do 4 označavali navedene izjave, pri čemu 1 znači da se opisana situacija nikada ne događa ili vrlo rijetko te da se odnosi na jednu ili vrlo malo osoba, broj 2 da se opisana situacija događa rijetko ili se odnosi na par osoba, broj 3 da se opisana situacija učestalo događa ili se odnosi na većinu osoba i broj 4 da se događa često i odnosi se na sve osobe. Jedan od primjera takve čestice koja ispituje kvalitetu inkluzije škole je: „Osoblje škole se redovito (min. jednom godišnje) usavršava na području inkluzivnog obrazovanja.“. U interpretaciji rezultata, broj 1 je predstavljao minimalnu vrijednost te ujedno označavao negativnu, odnosno nisko procijenjenu kvalitetu inkluzije škole, raspon od 2 do 3 je predstavljao neutralno procijenjenu kvalitetu, dok je broj 4 predstavljao maksimalnu vrijednost te označavao pozitivnu, odnosno visoko procijenjenu kvalitetu inkluzije škole.

Iz navedene skale je preuzeto i 7 čestica u formi pitanja vezanih uz školu. Jedan od primjera takve čestice je: „U kojoj su mjeri djeca s teškoćama uključena u izvanškolske aktivnosti, kao što su školski izleti, edukativne posjete i drugo?“

3.3. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno u jednoj osnovnoj školi na području Bjelovarsko-bilogorske županije, a u njega su bili uključeni svi učitelji matične i dvije područne škole. Tijekom veljače, ravnateljici i stručnim suradnicima škole (logoped, pedagog, socijalni pedagog u ulozi edukacijskog rehabilitatora, knjižničar) objašnjen je cilj istraživanja. Ravnateljici je elektronskim putem poslana suglasnost za istraživanje te je nakon zaprimljene suglasnosti održan sastanak za sve učitelje škole na kojem se objasnio cilj istraživanja te pripremio učitelje na dolazak istraživača. Obavijest o provedbi istraživanja izložena je na oglasnu ploču u zbornici. S ravnateljicom i učiteljima dogovoreno je da će se provedba istraživanja održati od 13. do 15. ožujka kada će istraživač osobno doći u školu. Učiteljima je za vrijeme odmora dana suglasnost za pristanak za sudjelovanjem u istraživanju koja je zatim spremljena u posebnu kuvertu, a nakon toga im je dodijeljen Upitnik koji su mogli ispunjavati za vrijeme odmora u zbornici ili u razredu za vrijeme nastave. Najviše je učitelja Upitnik ispunjavalo u zbornici u prisutnosti istraživača koji je učiteljima objašnjavao pitanja koja nisu razumjeli. Učitelji su najviše teškoća iskazivali prilikom imenovanja vrsta teškoća učenika s kojima su imali iskustvo u radu, ispunjavanjem semantičkog diferencijala, te imenovanjem sastanaka i projekata na temu inkluzije. Istraživač je uz prethodnu najavu ravnateljice obišao i podijelio Upitnike u područnim školama koje se nalaze u dva sela pokraj grada u kojem se nalazi matična škola. Učitelji su nakon ispunjavanja Upitnika isti stavili u za to predviđenu kuvertu i zalijepili. Neki su učitelji Upitnike ponijeli kući pa donijeli slijedeći dan. Manji broj Upitnika, oko 10-ak, sudionicima je podijeljen od strane stručnih suradnika škole koje je istraživač pokupio tjedan dana kasnije. Primjeri suglasnosti za ravnateljicu i učitelje nalaze se u poglavlju Prilozi.

Provedeno istraživanje slijedi načela Uredbe (EU) 2016/679 Europskog parlamenta i Vijeće Europske Unije o zaštiti osobnih podataka: „*Ovom se Uredbom štite temeljna prava i slobode pojedinaca, a posebno njihovo pravo na zaštitu osobnih podataka.*“ (čl. 1, stavak 2, Uredba EU, 2016). Ovo istraživanje je provedeno i u skladu s Etičkim kodeksom Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju pri čemu se posebno naglašava članak 3 o zaštiti ispitanika: „*Od istraživača i ustanova u kojima se istraživanja provode zahtijeva se pridržavanje odgovarajućih međunarodnih i nacionalnih zakona i pravilnika o zaštiti ispitanika. Pri tome je potrebno jamčiti dragovoljno sudjelovanje svih ispitanika, povjerljivost, tajnost i anonimnost podataka o ispitanicima te povoljan omjer boljitka/rizika za ispitanike.*“, te

članak 1 o znanstvenoj čestitosti: „Predmnijeva se da prikazani rezultati istraživanja u bilo kojem obliku dosljedno odgovaraju provedenim istraživanjima te ni u najmanjoj mjeri ne postoji izmišljanje, krivotvorenje ili plagiranje podataka, rezultata, ideja, postupaka ili rijeci u postupcima predlaganja, provođenja, revizije ili prikazivanja istraživanja dok se ne dokaže suprotno.“ (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006).

3.4. Uzorak sudionika

U ovom istraživanju, korišteno je namjerno uzorkovanje kao način odabira sudionika u istraživanje. Namjerno uzorkovanje uključuje odabir onih sudionika koji dijele specifična obilježja, a istovremeno imaju mogućnost dati bogate, relevantne i različite informacije o temi koju želimo istražiti (Ajduković, 2014).

Kriterij za odabir sudionika istraživanja je da to bude učitelj koji je zaposlen u školi u manjem gradu na području Bjelovarsko-bilogorske županije te da ima iskustva u radu s učenicima s teškoćama. Ovim istraživanjem obuhvaćeni su svi učitelji i nastavnici zaposleni u spomenutoj školi, točnije svih četrdeset, obzirom na informacije od strane ravnateljice i stručnih suradnika koji navode kako svi učitelji i nastavnici imaju iskustvo u radu s učenicima s teškoćama.

3.4.1. Opći podatci o sudionicima

Tablica 1. Podatci o učiteljima škole (N=40)

	MODALITET	FREKVENCIJA	POSTOTAK
SPOL	Muški	11	27,5
	Ženski	29	72,5
VRSTA ZAPOSLENJA	Određeno	5	12,5
	Neodređeno	35	87,5
VRSTA NASTAVE	Razredna	14	35,0
	Predmetna	26	65,0
RAZRED	Niži razredi	12	30,0
	Viši razredi	16	40,0
	Kombinacija nižih	3	7,5
	Kombinacija nižih i viših	9	22,5
	Nije razredna	26	65,9

BROJ DJECE U RAZREDNOJ NASTAVI	5 - 10	2	5,0
	10 - 15	2	5,0
	15 - 20	8	20,0
	20 - 25	2	5,0
	25 - 30	0	0,0

Većina sudionika je ženskog spola, njih 29 (72,5%), dok je 11 muških ispitanika (27,5%). Većina sudionika je zaposlena na neodređeno, čak njih 35 (87,5%), dok je svega 5 sudionika zaposleno na određeno vrijeme (12,5%). Njih 14 (35%) predaje u razrednoj nastavi, od čega su četiri sudionika zaposlena u područnim školama, a preostali dio, njih 26 (65%) predaje u predmetnoj nastavi. Što se tiče razreda u kojem predaju, 12 (30%) sudionika predaje u nižim razredima te se to odnosi na one koji predaju samo u jednom od nižih razreda. U višim razredima predaje 16 (40%) sudionika i to su učitelji koji predaju u bilo kojoj kombinaciji od 5. do 8. razreda. 3 (7,5%) sudionika predaje u kombinaciji nižih razreda te njih čine učitelji koji predaju u područnim školama gdje se zbog manjeg broja učenika njih nekoliko od 1. do 4. razreda spaja u jedan razred. Njih čak 9 (22,5%) predaje u kombinaciji nižih i viših razreda. To su učitelji koji predaju u predmetnoj nastavi, a drže predmete poput engleskog, njemačkog i češkog jezika, vjeronauka te glazbene kulture. Od sudionika koji predaju u razrednoj nastavi, najviše ih u razredu broji između 15 i 20 učenika, dok ih po dvoje u razredu broji između 5 – 10, 10 – 15 i 20 – 25 učenika. Niti jedan razred nema više od 25 učenika. Škola ukupno broji 423 učenika u 25 razreda, što je prosječno oko 17 učenika u razredu.

Tablica 2. Godine staža sudionika

	Min.	Max.	Prosjeak
GODINE STAŽA SUDIONIKA	0,5	37	15,6

Što se tiče godina staža sudionika, najmanji staž imaju učitelji koji navode da rade nekoliko mjeseci, od čega najkraće 6 mjeseci. Najduži staž ima sudionik sa 37 godina radnog staža. Prosječan broj godina radnog staža sudionika iznosi 15,6 godina. 3 sudionika nisu navela godine staža te niti ne ulaze u ovaj prosjek.

3.5. Metode obrade podataka

Podaci prikupljeni istraživanjem uneseni su i kvantitativno obrađeni u SPSS statističkom programu. Provedena je deskriptivna analiza podataka, dok je za utvrđivanje povezanosti izračunat Pearsonov (r) koeficijent korelacije, a za utvrđivanje razlika t-test za nezavisne uzroke.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

4.1. Iskustvo sudionika u radu s učenicima s teškoćama

Tablica 3. Iskustvo u radu s učenicima s teškoćama

	MODALITET	FREKVENCIJA	POSTOTAK
ISKUSTVO U RADU S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA	Da	38	95,0
	Ne	2	5,0
	Nema odgovora	1	2,5
BROJ TEŠKOĆA S KOJIMA UČITELJI IMAJU ISKUSTVA	Iskustvo s jednom teškoćom	7	17,5
	Iskustvo s više teškoća	26	65,0
	Nema iskustva	2	5,0
	Nejasno iz odgovora	4	10,0

Gotovo svi učitelji imaju iskustva u radu s učenicima s teškoćama, njih 38 (95%) što nije začuđujuće obzirom da škola broji oko 40-ak učenika s teškoćama, a i sami svjedočimo sve većem broju uključivanja djece s teškoćama u redovne škole. Međutim, ovaj podatak iznenađuje obzirom da su ravnateljica i stručni suradnici naglasili kako svi učitelji imaju iskustvo u radu s učenicima s teškoćama. Nadalje, dva sudionika koji navode kako nemaju iskustva u radu s djecom s teškoćama su učitelji koji predaju u predmetnoj nastavi, i to jedan u višim razredima, a drugi u kombinaciji viših i nižih, te je zapravo nemoguće da niti u jednom razredu u kojem predaju nije uključen niti jedan učenik s teškoćama, obzirom da 37 (92,5%) učitelja navodi kako trenutno imaju iskustvo u radu s učenicima s teškoćama. Iz navedenih odgovora na pitanje s kojim teškoćama su imali iskustvo u radu, 26 (65%) navodi da ima iskustvo u radu s više teškoća, dok njih 7 (17,5%) navodi kako imaju iskustvo u radu samo s jednom teškoćom. 1 ispitanik (2,5%) navodi kako ima iskustvo u radu s učenicima s

teškoćama, međutim ne navodi o kojim se teškoćama radi. Njih 4 (10%) navelo je odgovore koje je bilo teško svrstati o bilo koju kategoriju teškoća, a neki od odgovora koje navode su: zaboravljanje radnog materijala, odgojna zapuštenost, nedostatak roditeljske podrške, jako teško savladavanje nastavnog sadržaja, slabiji pristup radu, razne poteškoće. Postavlja se pitanje jesu li pojedini sudionici znali učenikovu teškoću i njezinu prirodu, odnosno razumjeli na koji način ona utječe na proces učenja i poučavanja učenika kojem predaju, jer sama činjenica da učitelj možda ne razumije djetetove potrebe, stavlja pod upitnik i primjerenost nastavnih metoda i oblika rada te prilagodbu materijala za te učenike.

Tablica 4. Teškoće učenika s kojima učitelji imaju iskustva u radu

TEŠKOĆE S KOJIMA UČITELJI IMAJU ISKUSTVA	MODALITET		
	NEMA ODGOVORA	IMA ISKUSTVA	NEMA ISKUSTVA
ADHD	5 (12,5%)	13 (32,5%)	22 (55%)
TEŠKOĆE UČENJA	5 (12,5%)	12 (30%)	23 (57,5%)
DISKALKULIJA	5 (12,5%)	3 (7,5%)	34 (85%)
DISGRAFIJA	5 (12,5%)	14 (35%)	21 (52,5%)
DISLEKSIJA	5 (12,5%)	17 (42,5%)	18 (45%)
EPILEPSIJA	5 (12,5%)	1 (2,5%)	34 (85%)
DIJABETES	5 (12,5%)	1 (2,5%)	34 (85%)
INTELEKTUALNE TEŠKOĆE	5 (12,5%)	7 (17,5%)	28 (70%)
AUTIZAM	5 (12,5%)	1 (2,5%)	34 (85%)
GOVORNO-JEZIČNE TEŠKOĆE	5 (12,5%)	2 (5,0%)	33 (82,5%)
MOTORIČKI POREMEĆAJI	5 (12,5%)	8 (20%)	27 (67,5%)
POREMEĆAJI U PONAŠANJU	5 (12,5%)	3 (7,5%)	32 (80%)
OŠTEĆENJA VIDA	5 (12,5%)	5 (12,5%)	30 (75%)
OŠTEĆENJA SLUHA	5 (12,5%)	1 (2,5%)	34 (85%)
EMOCIONALNE POTEŠKOĆE	5 (12,5%)	1 (2,5%)	34 (85%)
GRANIČNA INTELIGENCIJA	5 (12,5%)	1 (2,5%)	34 (85%)
MUCANJE	5 (12,5%)	2 (5%)	33 (82,5%)

Najveći broj sudionika, njih 17 (42,5%) navodi kako imaju iskustva u radu s djecom koja imaju disleksiju, zatim disgrafiju njih 14 (35%), ADHD 13 (32,5%) i teškoće učenja njih 12 (30%). Njih 8 (20%) navodi da ima iskustvo u radu s učenicima s motoričkim poremećajima (cerebralna paraliza i mišićna distrofija), 7 s intelektualnim teškoćama (17,5%), 5 (12,5%) s oštećenjem vida te po 3 (7,5%) s diskalkulijom i poremećajima u ponašanju. Najmanje iskustva, po 2 (5%), imaju s teškoćama kao što su govorno-jezične teškoće i mucanje, dok po

1 (2,5%) navode kako imaju iskustva u radu s učenicima s dijabetesom, epilepsijom, autizmom, oštećenjima sluha, emocionalnim poteškoćama te s učenicima s graničnom inteligencijom. Zanimljiva je činjenica kako neke teškoće navode samo učitelji predmetne nastave, poput oštećenja sluha, diskalkulije i mucanja, dok učitelji razredne nastave ne navode navedene teškoće, što također postavlja pitanje o upućenosti i poznavanju prirode teškoća učenika ako pretpostavimo da su ti isti učenici u toj istoj školi pohađali i razrednu nastavu. Naravno, ovdje prilikom donošenja zaključaka treba uzeti u obzir kako su se možda navedene teškoće poput mucanja ili oštećenja sluha pojavile kasnije, ili je sama dijagnoza diskalkulije postavljena tek u višim razredima, stoga su ovakvi rezultati mogući i iz tih razloga. Također je zanimljivo kako samo nekoliko učitelja predmetne nastave navodi da ima iskustva u radu s pojedinim teškoćama poput mucanja, oštećenja vida, oštećenja sluha, intelektualnih teškoća, motoričkih poremećaja obzirom da sva ta djeca imaju više od deset predmeta te su uključena u nastavu i drugih učitelja predmetne nastave. Iako razlog nenavođenja navedenih teškoća od strane drugih učitelja predmetne nastave može biti da ih se u tom trenu nisu sjetili navesti, postoji mogućnost da učitelji nisu prepoznali ili identificirali navedeno kao teškoću, čime se ponovno postavlja pitanje primjerenosti nastavnih oblika i metoda rada s tim učenicima.

Tablica 5. Trenutno iskustvo s učenicima s teškoćama i prisutnost pomoćnika u nastavi

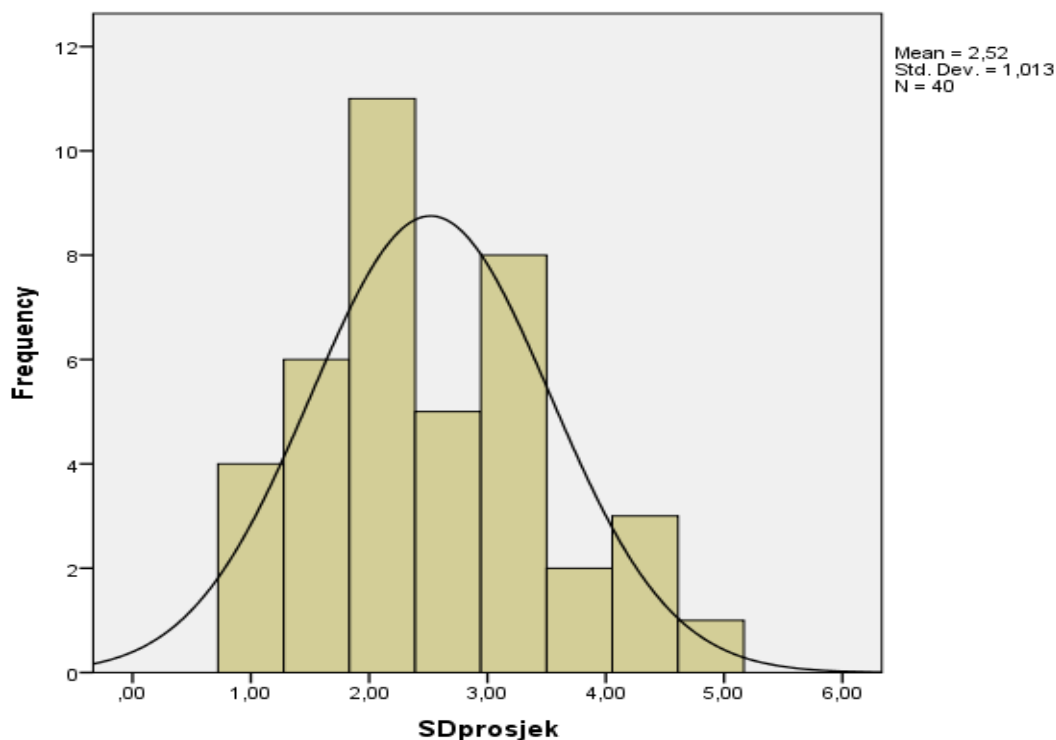
	MODALITET	FREKVENCIJA	POSTOTAK
TRENTNO ISKUSTVO U RADU S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA	Da	37	92,5
	Ne	3	7,5
PRISUTNOST POMOĆNIKA U NASTAVI U RAZREDIMA U KOJIMA UČITELJI TRENTNO PREDAJU ZA UČENIKE S TUR	Da	31	77,5
	Ne	9	22,5

Gotovo svi učitelji trenutno u razredu ili razredima u kojim predaju navode da su uključeni učenici s teškoćama, njih 37 (92,5%), dok samo njih 3 (7,5%) trenutno nema u razredu učenike s teškoćama. Od njih troje jedan učitelj predaje u razrednoj nastavi te je moguće da u razredu nema učenika s teškoćama, međutim preostala dva učitelja predaju u predmetnoj nastavi, od čega jedan u kombinaciji nižih i viših razreda, a drugi u višim. Obzirom na sve preostale učitelje predmetne nastave koji navode kako trenutno imaju u razredu/ima učenike s teškoćama, te obzirom da svi učitelji predmetne nastave održavaju nastavu u više razreda, gotovo je nemoguće da ova dva sudionika nemaju u razredu/ima u kojima predaju niti jednog

učenika s teškoćama. Njih 31 (77,5%) navodi kako su u razredu ili razredima u kojima predaju učenicima s teškoćama dodijeljeni pomoćnici u nastavi, kojih trenutno u školi ima 12, a koji su uglavnom dodijeljeni učenicima viših razreda, stoga ne čudi tako velik broj učitelja koji navode kako je u njihovom razredu prisutan pomoćnik, obzirom da svim učenicima viših razreda svaki predmet predaje drugi učitelj te je gotovo nemoguće za učitelje „izbjeci“ razrede u koje su uključeni učenici s teškoćama i njihovi pomoćnici.

4.2. Stavovi učitelja prema djeci s teškoćama (semantički diferencijal)

Graf 1. Histogram prikaza rezultata stavova učitelja prema djeci s teškoćama



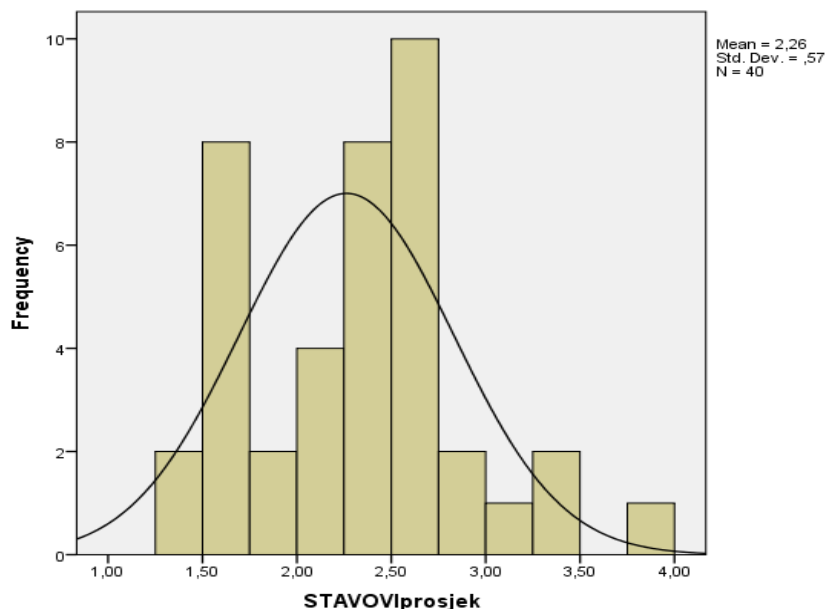
Graf 1 prikazuje prosjek odgovora učitelja na skali semantičkog diferencijala kojim su se ispitivali stavovi učitelja prema djeci s teškoćama u razvoju. Učitelji su na ukupno devet varijabli, odnosno devet parova sličica suprotnog značenja, procjenjivali koji ih od navedenih pojmova suprotnog značenja više asocira na pojam „Djeca s teškoćama u mojoj školi“. Provedeno je testiranje normalnosti distribucije Kolmogorov-Smirnov testom. Njime se utvrdilo kako se dobivena distribucija ne razlikuje statistički značajno od normalne ($Z=0,819$, $p>0,05$), odnosno kako rezultati pokazuju tendenciju grupiranja oko aritmetičke sredine, ali i tendenciju raspršenja oko aritmetičke sredine, što znači da su podjednako raspodijeljeni s jedne i druge strane krivulje kao rezultat djelovanja velikog broja faktora.

Zatim su izračunati deskriptivni pokazatelji koji opisuju dobivene rezultate. Izračunata minimalna vrijednost iznosi 1, a maksimalna 4,78. Izračunata aritmetička sredina iznosi $M=2,52$, a standardna devijacija $SD=1,013$.

Obzirom na postavljenu hipotezu kojom su se očekivali pozitivni stavovi učitelja prema djeci s teškoćama u razvoju, u skladu s kojom bi očekivana aritmetička sredina bila između 4 i 7, možemo odbaciti H_1 hipotezu. Dobivena $M=2,52$ nalazi se u rasponu rezultata koji označavaju negativnije stavove učitelja, stoga možemo zaključiti kako učitelji u prosjeku imaju više negativne nego pozitivne stavove prema djeci s teškoćama. Čak i uz dodavanje vrijednosti $SD=1,013$, rezultati i dalje ne idu na stranu pozitivnih stavova. I izračunata maksimalna vrijednost 4,78 u odnosu na teoretsku koja iznosi 7, ide u prilog dobivenim rezultatima. Izračunavanjem prosječnih frekvencija dobivenih odgovora, čak 35 (87,5%) od 40 odgovora spada u raspon od 1 do 3,67 koji označava negativnije stavove. 5 (12,5%) od 40 odgovora spada u raspon od 4 do 4,78 koji označava neutralan do pozitivan stav prema učenicima s teškoćama. Unatoč očekivanjima te rezultatima prijašnjih istraživanja koja pokazuju kako učitelji uglavnom imaju pozitivne stavove prema djeci s teškoćama, ovakav rezultat je svakako neočekivan i poražavajući. Ipak, moramo uzeti u obzir kako na stavove učitelja utječe puno čimbenika te donositi bilo kakve zaključke na temelju dobivenih rezultata ne bi bilo opravdano. Također, treba uzeti u obzir i velike raspone rezultata koji označavaju negativne i pozitivne stavove. Naime, iako je dobiven veliki broj rezultata koji označava negativan stav učitelja (87,5%), treba uzeti u obzir kako se ti rezultati nalaze u rasponu od 1 do 4. To bi značilo da se i unutar tog raspona koji označava negativne stavove, stavovi učitelja razlikuju, te kako ne možemo zaključiti da onaj učitelj čiji se prosječni rezultat nalazi u rasponu od 1 do 2 iskazuje jednako negativni stav poput onog koji se nalazi u rasponu od 3 do 4. Odnosno, možemo zaključiti kako su se odgovori raspršili na skali te ima učitelja koji iskazuju blago negativne do učitelja koji iskazuju izraženije negativne stavove.

4.3. Stavovi učitelja prema inkluziji djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja

Graf 2. Histogram prikaza rezultata stavova učitelja prema inkluziji djece s teškoćama



Graf 2 prikazuje prosjek odgovora učitelja na skali kojom su se ispitali stavovi učitelja prema inkluziji djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Učitelji su na ukupno osam varijabli procjenjivali u kojoj se mjeri slažu s navedenim tvrdnjama koje ispituju njihove stavove prema inkluziji djece s teškoćama. Provedeno je testiranje normalnosti distribucije Kolmogorov-Smirnov testom kojim se utvrdilo kako se niti ova distribucija ne razlikuje statistički značajno od normalne ($Z=0,749$, $p>0,05$). Zatim su izračunati deskriptivni pokazatelji. Izračunata minimalna vrijednost iznosi 1,38, a maksimalna 3,75. Izračunata aritmetička sredina iznosi $M=2,26$, a standardna devijacija $SD=0,570$.

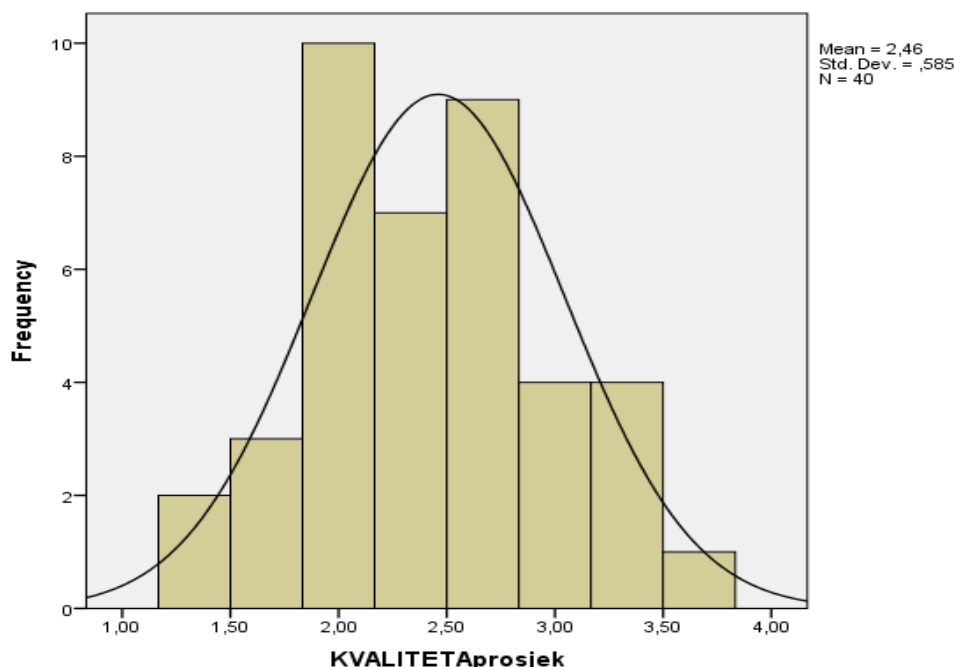
Obzirom na postavljenu hipotezu kojom su se očekivali pozitivni stavovi učitelja prema inkluziji djece s teškoćama, u skladu s kojom bi očekivana aritmetička sredina bila između 3 i 4, možemo odbaciti H_2 hipotezu. Dobivena prosječna $M=2,26$ nalazi se u rasponu rezultata koji označavaju neutralne stavove učitelja prema objektu mjerenja. Obzirom da raspon od 2 do 3 označava neutralan stav, pri čemu bi očekivana aritmetička sredina iznosila $M=2,5$, možemo zaključiti kako dobivena $M=2,26$ ipak nešto više naginje na lijevu stranu krivulje koja označava negativnije stavove. Uz dodavanje vrijednosti $SD=0,570$, prosječna aritmetička sredina je i dalje u rasponu koji označava neutralan stav prema objektu mjerenja.

Izračunavanjem prosječnih frekvencija dobivenih odgovora, 12 (30%) od 40 odgovora spada u raspon od 1,38 do 1,88 koji označavaju negativnije stavove, 24 (60%) odgovora spada u raspon od 2 do 2,88 koji označavaju neutralne stavove, dok 4 (10%) od 40 odgovora spada u raspon od 3,13 do 3,75 koji označavaju pozitivnije stavove prema inkluziji djece s teškoćama. Detaljnijim uvidom u rezultate pojedinih varijabli, pokazalo se da čak 31 (77,5%) učitelj svoj stupanj slaganja s varijablom „*Smatram da djeca s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama u okviru redovitih vrtića i škola nego kad su potpuno uključena s vršnjacima bez teškoća.*“ označava s 3 (Uglavnom se slažem.) ili 4 (U potpunosti se slažem.). Sličan rezultat uočen je i kod varijable „*Samo u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama djeca s teškoćama mogu dobiti punu pažnju i individualizirane postupke.*“, gdje 30 (75%) učitelja svoj stupanj slaganja označava s 3 ili 4. Navedene dvije varijable učitelji su procijenili najnegativnije. S druge strane, najpozitivnije procijenjene varijable su „*Neodgovorno je prema drugoj djeci toliko vremena u radu odvajati na dijete s teškoćama*“, pri čemu 19 (47,5%) učitelja svoj stupanj slaganja označava s 1 (Ne slažem se.) ili 2 (Uglavnom se ne slažem.). Druga najpozitivnije procijenjena varijabla je „*Djeca s teškoćama koja nisu polazila redovite vrtiće ne mogu biti uspješno uključena u osnovne škole.*“, gdje 17 (42,5%) učitelja svoj stupanj slaganja označava s 1 ili 2. Međutim, najpozitivnije procijenjene varijable, kao što možemo vidjeti, čini manje od 50% odgovora, što znači da su svoj stupanj slaganja s navedenim varijablama sudionici ipak češće označavali s 3 ili 4.

Obzirom na dobivene rezultate, možemo zaključiti kako, unatoč očekivanim pozitivnim stavovima učitelja prema inkluziji djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja, učitelji ove škole imaju pretežno neutralne stavove, sa tendencijom ka negativnijim stavovima. Ovakvi stavovi mogu biti rezultat djelovanja brojnih čimbenika koje tek treba istražiti.

4.4. Procjena kvalitete inkluzije škole od strane učitelja

Graf 3. Histogram prikaza rezultata procijenjene kvalitete inkluzije škole



Graf 3 prikazuje prosjek odgovora učitelja na skali kojom se procjenjivala kvaliteta inkluzije škole. Učitelji su na ukupno 15 varijabli procjenjivali u kojoj se mjeri slažu s navedenim tvrdnjama koje ispituju njihovu procjenu kvalitete inkluzije škole. Provedeno je testiranje normalnosti distribucije Kolmogorov-Smirnov testom te se utvrdilo kako se i ova distribucija ne razlikuje statistički značajno od normalne ($Z=0,549$, $p>0,05$). Izračunavanjem deskriptivnih pokazatelja, pokazalo se kako minimalna vrijednost iznosi 1,33, a maksimalna 3,73. Izračunata aritmetička sredina iznosi $M=2,46$, a standardna devijacija $SD=0,585$.

Obzirom na postavljenu hipotezu kojom se očekivala negativna, odnosno niska procjena kvalitete inkluzije od strane učitelja, u skladu s kojom bi očekivana aritmetička sredina bila između 1 i 2, možemo odbaciti H_3 hipotezu. Dobivena prosječna $M=2,46$ nalazi se u rasponu rezultata koji označavaju neutralnu procjenu učitelja kvalitete inkluzije škole. Uz dodavanje vrijednosti $SD=0,585$, rezultati čak idu na stranu pozitivne, odnosno visoko procijenjene kvalitete inkluzije škole od strane učitelja. Izračunavanjem prosječnih frekvencija dobivenih odgovora, 7 (17,5%) od 40 odgovora spada u raspon od 1,33 do 1,87 koji označavaju negativnije, odnosno nisko procijenjenu kvalitetu inkluzije škole, 24 (60%) spada u raspon od 2 do 2,8 koji označavaju neutralno procijenjenu kvalitetu inkluzije škole, dok 9 (22,5%) od

40 odgovora spada u raspon od 3 do 3,73 koji označavaju pozitivnije, odnosno visoko procijenjenu kvalitetu inkluzije škole. Obzirom na oblik dobivene distribucije i izračunate deskriptivne pokazatelje, zaključujemo kako su se odgovori sudionika podjednako raspodijelili s jedne i druge strane krivulje, te kako sudionici pretežno neutralno procjenjuju kvalitetu inkluzije škole, pri čemu malo više naginju na desnu stranu krivulje koja označava pozitivno procijenjenu kvalitetu inkluzije kada se u obzir uzme vrijednost standardne devijacije $SD=0,585$.

Detaljnijim uvidom u rezultate pojedinih varijabli, uočeno je koje su varijable, odnosno pokazatelje kvalitete inkluzije učitelji procijenili najnegativnije, a koje najpozitivnije. Tako svoj stupanj slaganja s varijablama „*Informacije o školi su dostupne i razumljive svima (npr. prevedene su na više jezika, na Braillevom pismu, na audio zapisu, slikovno prikazane i dr.)*” i „*Provode se inicijative u cilju ostvarivanja inkluzije koje uključuju roditelje (npr.: sastanci i edukacije o inkluziji, susreti između roditelja, učenje o kulturološkim razlikama...)*”, 28 (70%) učitelja označava s 1 (Opisana situacija se nikada ne događa ili vrlo rijetko, ili se odnosi na jednu ili vrlo malo osoba.) ili 2 (Opisana situacija se rijetko događa ili se odnosi na par osoba.). 27 (67,5%) učitelja varijabli „*Redovito stručno usavršavanje i predavanja o inkluzivnim temama su programirani u suradnji sa specijaliziranim ustanovama i stručnjacima koji se bave s djecom s poteškoćama.*“, pridaje vrijednosti 1 ili 2. 26 (65%) učitelja vrijednosti 1 ili 2 pridaje i varijabli „*Sredstva i podrška ponuđena iz okoline (obitelji, udruga i dr.) koriste se za unapređivanje metoda poučavanja i inkluzivnosti škole.*“

Ovi rezultati mogu se možda objasniti činjenicom da škola nikada do sada nije imala uključenog učenika s većim senzornim oštećenjima, kao što su potpuna sljepoća ili gluhoća, što bi onda i zahtijevalo dostupnost informacija na prethodno navedene načine. Nadalje, rezultati varijabli koje se odnose na provođenje sastanaka i edukacija na temu inkluzije koji uključuju roditelje, kao i redovito stručno usavršavanje, u skladu su s rezultatima koji su prikazani u poglavlju „Pitanja vezana uz školu“ gdje učitelji navode kako se takvi sastanci, edukacije i stručna usavršavanja gotovo uopće ne odvijaju ili vrlo rijetko. Rezultati varijabli koje se odnose na suradnju s roditeljima i obiteljima, te dostupnim izvorima podrške u lokalnoj zajednici kao što je Udruga, također su u skladu s onim što je navela stručna suradnica, a to je da navedene suradnje nedostaje.

Što se tiče najpozitivnije procijenjenih varijabli, 33 (82,5%) učitelja varijablu „*Pored učitelja i drugi stručnjaci (pomoćnici u nastavi, stručni suradnici i dr.) sudjeluju u planiranju*

podrške poštujući dostojanstvo svih.“ označava s 3 (Opisana situacija se učestalo događa ili se odnosi na većinu osoba.) ili 4 (Opisana situacija se uvijek događa ili se odnosi na sve osobe.). Njih 30 (75%) s istim vrijednostima označava varijablu „Svi djelatnici škole zajednički dijele inkluzivne ciljeve i njima su posvećeni (školske aktivnosti uključivanja učenika s teškoćama se doživljavaju pozitivno od svih i u svim situacijama).“, te njih 28 (70%) varijablu „Svi učitelji u okviru pojedinog predmeta brinu se za potrebe učenika sa specifičnim teškoćama u učenju ili drugim oblicima posebnih potreba.“.

4.4.1. Pitanja vezana uz školu

Tablica 6. Broj sastanaka organiziranih vezano uz usavršavanje i rasprave na temu inkluzije uz prisutnost školskih djelatnika i teme sastanaka

	MODALITET	FREKVENCIJA	POSTOTAK
SASTANCI NA TEMU INKLUZIJE	Nijedan	17	42,5
	1 do 2	19	47,5
	3 do 5	4	10
	Više od 5	0	0
TEME SASTANAKA	Nema odgovora	27	67,5
	Djeca s teškoćama u razvoju	2	5
	Izrada nastavnog plana i programa za učenike s teškoćama u razvoju	8	20
	Rad i praćenje uspjeha učenika s teškoćama u razvoju	2	5
	Unapređenje nastave za učenike s teškoćama u razvoju	1	2,5

Čak 17 (42,5%) učitelja navodi kako se nije organizirao niti jedan sastanak na temu inkluzije uz prisutnost školskih djelatnika, što je gotovo polovina sudionika. Njih 19 (47,5%) navodi kako se održalo 1 do 2 takvih sastanaka, dok samo njih 4 (10%) navodi kako se održalo 3 do 5 takvih sastanaka. Više od 5 takvih sastanaka niti jedan sudionik ne navodi kao odgovor. Obzirom na činjenicu da stručna suradnica logopedinja navodi kako se sastanci i rasprave na temu inkluzije obavljaju svaka 3 mjeseca te su jedna od točaka svake sjednice učiteljskog vijeća, što čini barem 5 sastanaka na temu inkluzije godišnje, postavlja se pitanje zašto je tako veliki broj učitelja (90%) naveo kako se ti sastanci uopće ne održavaju ili se održavaju, ali 1 do 2 puta godišnje. Razlog tome može biti što učitelji smatraju kako niti jedan od tih sastanaka nije organiziran isključivo na temu inkluzije, već su njime obuhvaćene i druge teme i rasprave, a jedna od točaka koja se spominje je i rad s učenicima s teškoćama. Unatoč tome

što njih 23 (57,5%) navodi kako se organiziraju takvi sastanci, samo njih 13 (32,5%) navodi i teme tih sastanaka među kojima su: izrada nastavnog plana i programa za učenike s teškoćama u razvoju, djeca s teškoćama u razvoju, rad i praćenje uspjeha učenika s teškoćama u razvoju te unapređenje nastave za učenike s teškoćama u razvoju. Pri tome je najviše sastanaka (20%) organizirano sa svrhom objašnjenja izrade nastavnog plana i programa za učenike s teškoćama. Njih 27 (67,5%) ne navodi teme sastanaka.

Tablica 7. Broj i ime inkluzivnih projekata koji se provode u sklopu školskog kurikulumu

	MODALITET	FREKVENCIJA	POSTOTAK
BROJ INKLUZIVNIH PROJEKATA	Nijedan	27	67,5
	1 do 2	12	30
	3 do 5	1	2,5
	Više od 5	0	0
IME PROJEKATA	Nema odgovora	37	92,5
	Pomoćnici u nastavi	2	5
	Projekti u Udruzi OSI koje škola podržava	1	2,5

27 (67,5%) učitelja navodi kako škola ne provodi projekte vezane uz inkluziju u sklopu školskog kurikulumu. Njih 12 (30%) navodi kako škola provodi 1 do 2 takvih projekata, dok 1 (2,5%) učitelj navodi kako se provodi 3 do 5 takvih projekata. Unatoč tome što njih 13 (32,5%) navodi kako se provode projekti vezani uz inkluziju, samo 3 (7,5%) učitelja navodi imena projekata, a to su pomoćnici u nastavi (5%) i projekti u Udruzi osoba s invaliditetom (2,5%). Najvjerojatnije je da je ovaj jedan sudionik mislio na projekte putem kojih Udruga osigurava pomoćnike u nastavi, obzirom da je i sama stručna suradnica logopedinja navela kako je to jedini projekt koji Udruga provodi, a tiče se neposredne suradnje sa školom. Obzirom da 10 (25%) sudionika koji navode da se projekti provode, a ne navode njihove nazive, pitanje je jesu li razumjeli pitanje, odnosno što projekti konkretno podrazumijevaju, te jesu li uopće upućeni u taj podatak, što bi zapravo trebali biti.

Tablica 8. Uključenost djece s teškoćama u izvanškolske aktivnosti (izleti, edukativne posjete i drugo) i primjeri takvih aktivnosti

	MODALITET	FREKVENCIJA	POSTOTAK
BROJ IZVANŠKOLSKIH AKTIVNOSTI U KOJE SU UKLJUČENA DJECA S TEŠKOĆAMA	Nema odgovora	1	2,5
	Nijedan	3	7,5
	1 do 2	13	32,5
	3 do 5	14	35
	Više od 5	9	22,5

Što se tiče uključenosti djece s teškoćama u izvanškolske aktivnosti, 13 (32,5%) sudionika navodi kako su djeca s teškoćama uključena u 1 do 2 takvih aktivnosti, a njih 14 (35%) u 3 do 5 takvih aktivnosti. Njih 9 (22,5%) navodi kako se djeca s teškoćama uključena u više od 5 takvih aktivnosti. Ovako raspoređeni odgovori vjerojatno su rezultat toga što je za djecu u nižim i višim razredima organiziran različit broj takvih aktivnosti, koji je drugačiji obzirom i na razred koji učenici pohađaju. 3 (7,5%) učitelja navodi kako učenici s teškoćama nisu uključeni niti u jednu takvu izvanškolsku aktivnost. Kao primjere takvih aktivnosti u koje su uključeni učenici s teškoćama, učitelji navode nekoliko njih: školske priredbe organizirane za vrijeme Božića, Dan škole, izleti koje škola organizira u druge gradove ili izlete u zavičaju (najčešće uz podršku i prisustvo pomoćnika i roditelja), kazališne predstave, razna natjecanja, edukativne posjete poput odlaska u Gradsko dobrovoljno vatrogasno društvo, odlaska stomatologu, folklor, škola u prirodi, plesna skupina, nogomet... Pri tome je važno za naglasiti kako je nekoliko učitelja navelo da učenici s teškoćama sudjeluju i posjećuju druge gradove ili idu na izlete ukoliko to mogu, te ukoliko s njima ide pomoćnik ili netko od roditelja kao pratnja.

Tablica 9. Broj održanih sastanaka radi prenošenja informacija između učitelja radi lakšeg prelaska učenika s teškoćama iz nižih u više razrede

	MODALITET	FREKVENCIJA	POSTOTAK
BROJ ODRŽANIH SASTANAKA	Nijedan	6	15
	Samo 1	11	27,5
	Više od 1	15	37,5
	Više od 1 uz prisutnost učenika	8	20

6 (15%) učitelja navodi kako se nije održao niti jedan sastanak radi prenošenja informacija između učitelja radi lakšeg prelaska učenika iz nižih u više razrede. Njih 11 (27,5%) navodi

kako je organiziran samo 1 takav sastanak, dok 15 (37,5%) njih navodi kako se održalo više od 1 takvog sastanka. 8 (20%) učitelja navodi kako se organiziralo više od 1 sastanka uz prisutnost učenika. Ponovno razlog tome što neki učitelji navode kako se nije organizirao niti jedan ili samo jedan takav sastanak može biti što doista nije organiziran niti jedan sastanak isključivo na tu temu, već je ona obuhvaćena sjednicama kao jedna od tema o kojoj se raspravlja. 20% učitelja navodi kako su ti sastanci organizirani uz prisutnost učenika, što je svakako pozitivan primjer uvažavanja učenika i njegovih potreba, mišljenja i želja, čemu svaka škola treba težiti.

Tablica 10. Broj IOOP-a za učenike u jednom razredu iz godine u godinu

	MODALITET	FREKVENCIJA	POSTOTAK
BROJ IOOP-a	Smanjuje se	1	2,5
	Nepromijenjeno	8	20
	Povećao se za 1-2 predmeta	16	40
	Povećao se za više od 2 predmeta	15	37,5

Što se tiče broja IOOP-a za učenike u jednom razredu, samo 1 (2,5%) učitelj navodi kako se broj istih smanjuje, a njih 8 (20%) kako broj ostaje isti. Svi ostali učitelji, njih 31 (77,5%) navodi kako se broj IOOP-a povećava. Od toga njih 16 (40%) navodi kako se broj IOOP-a povećava za 1 do 2 predmeta, dok njih 15 (37,5%) navodi kako se povećava za više od dva predmeta. Ovo potvrđuje i sama stručna suradnica logopedinja koja navodi kako se broj IOOP-a povećao otkad su u školi zaposleni ona kao logoped i socijalni pedagog koji prepoznaju djecu kojoj nije pružena podrška, a potrebna je.

Tablica 11. Broj sastanaka i rasprava tijekom godine na temu inkluzije s naglaskom na obitelj

	MODALITET	FREKVENCIJA	POSTOTAK
BROJ SASTANAKA	Nijedan	25	62,5
	1 do 2	14	35
	3 do 5	1	2,5
	Više od 5	0	0

25 (62,5%) učitelja navodi kako se nije održao niti jedan sastanak na temu inkluzije s naglaskom na obitelj, dok njih 14 (35%) navodi kako se održalo 1 ili 2 takvih sastanaka.

Samo 1 (2,5%) učitelj navodi kako se održalo 3 do 5 sastanaka, dok niti jedan učitelj ne navodi da se održalo više od 5 sastanaka. Ovakvi odgovori se slažu s onim što je navela stručna suradnica logopedinja, a to je da nije održan niti jedan takav sastanak te da se o obitelji govori tek kada iskrsne nekakav konkretni problem vezan uz učenika (npr. agresivno ponašanje, veći broj loših ocjena). Također, o obitelji učenika s teškoćama se govori samo kada roditelji ne dolaze na roditeljske sastanke ili informacije te kada postoje neki veći obiteljski problemi koji utječu na akademski uspjeh ili ponašanje učenika. Pojedini roditelji dolaze u školu samo na poziv stručnih suradnika, što doprinosi nezadovoljavajućim odnosima i suradnjom koji su ključ za uspjeh djeteta s teškoćama, a samim time se ne ostvaruje partnerski odnos roditelja i stručnjaka koji je temelj za učenikov napredak.

Tablica 12. Organizacija prostora učionica kada su u nastavu uključeni učenici s teškoćama

	MODALITET	FREKVENCIJA	POSTOTAK
ORGANIZACIJA UČIONICA	Nema promjena u odnosu na uobičajenu organizaciju	25	62,5
	Odvojeni radni prostori učenika s teškoćama od ostatka razreda za sve aktivnosti tijekom godine	2	5
	Odvojeni radni prostori učenika s teškoćama od ostatka razreda koji se koriste samo za pojedine aktivnosti	2	5
	Učionica je oblikovana i organizirana u skladu s potrebama svakog djeteta	11	27,5

25 (62,5%) učitelja navodi kako u razredima u kojima predaju nema promjene u odnosu na uobičajenu organizaciju kada su u nastavu uključeni učenici s teškoćama. Po dvoje (5%) ih navodi kako u razredima postoje odvojeni radni prostori učenika s teškoćama za sve aktivnosti tijekom godine te odvojeni prostori koji se koriste samo za pojedine aktivnosti. Njih 11 (27,5%) navodi kako je učionica oblikovana i organizirana u skladu s potrebama svakog učenika. Uređenje same učionice najvjerojatnije ovisi o nekoliko faktora. Prvenstveno je to sama veličina učionice za neke od kojih sama stručna suradnica logopedinja i ravnateljica navode da nisu velike te samim time ograničavaju bilo kakvu promjenu i preraspodjelu. Možda je jedan od čimbenika koji utječe na promjenu u organizaciji i sama teškoća učenika te se odvojeni radni prostori možda koriste za učenike s motoričkim teškoćama koji trebaju veći i prilagođeni prostor u kojem će imati dovoljno mjesta za obavljanje aktivnosti, za kretanje, ali i za svog pomoćnika. Pojedine teškoće možda ne

zahtijevaju značajnu promjenu u organizaciji učionice, dok neke zahtijevaju manje promjene, kao što je recimo promjena mjesta sjedenja samog učenika. Tako je stručna suradnica logopedinja savjetovala učiteljima da učenike s teškoćama pažnje i koncentracije smjeste u prve klupe do zida, a ne prozora kako ih ne bi ometali podražaji izvana. Pojedini učitelji možda nisu niti svjesni da bi samo prostorni raspored učionice mogao doprinijeti učenikovu lakšem savladavanju gradiva, stoga tome niti ne pridaju pažnju ukoliko ga stručni suradnici nisu uputili na to, te je više usmjeren na konkretne stvari poput prilagođavanja nastavnog materijala koje učenik koristi u neposrednom radu. Od njih 25 koji navode kako ne mijenjaju raspored učionica, njih 8 (57%) su učitelji predmetne nastave, a njih 17 (65%) učitelji predmetne nastave. To se može objasniti činjenicom kako se u učionicama predmetne nastave svaki sat mijenjaju razredi, stoga bi promjena učionice tražila i povratak u prvobitno stanje za drugi razred koji dolazi, što zahtijeva vrijeme i predstavlja napor za učitelja. Dolazak učitelja u razred u kojem je učenik s teškoćama, a ne seljenje učenika svaki sat u drugu učionicu, moglo bi biti potencijalno rješenje ove situacije.

4.5. Povezanost između stavova prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju i procijenjenoj kvaliteti inkluzije

Za izračunavanje povezanosti između navedene dvije varijable korišten je Pearsonov (r) koeficijent korelacije.

Izračunavanjem Pearsonovog koeficijenta korelacije, pokazalo se da ne postoji statistički značajna povezanost između rezultata na skali stavova učitelja prema inkluziji djece s teškoćama i skali procijenjene kvalitete inkluzije škole ($r=.170$, $p>0,05$), te se u skladu s rezultatima odbacuje postavljena H_4 hipoteza.

Tablica 13. Korelacija (Pearsonov koeficijent korelacije) između skale stavova učitelja prema inkluziji i skale procijenjene kvalitete inkluzije ($N=40$)

	STAVOVI PREMA INKLUZIJ	PROCIJENJENA KVALITETA INKLUZIJE
STAVOVI PREMA INKLUZIJ – R	1	,170
Sig. (2-tailed)		,295

Ovakvi rezultati su svakako zanimljivi obzirom da se pokazalo kako učitelji imaju neutralne stavove prema inkluziji djece s teškoćama, koji blago naginju ka negativnima, a kvalitetu

inkluzije procjenjuju neutralno do blago pozitivno kada se u obzir uzme vrijednost standardne devijacije. Izgleda da kvaliteta inkluzije nije povezana sa stavovima učitelja prema inkluziji djece s teškoćama. Obzirom na dobivene neutralne stavove učitelja prema inkluziji koji nešto više naginju ka negativnim, možemo zaključiti kako su stavovi učitelja izgleda povezani s nekim drugim čimbenicima koji nisu obuhvaćeni ovim istraživanjem, što bi mogla biti indikacija za daljnja istraživanja.

4.6. Razlika u stavovima prema djeci s teškoćama u razvoju između učitelja razredne i predmetne nastave

Za testiranje razlika između učitelja razredne i predmetne nastave i njihovih stavova prema djeci s teškoćama u ovom je istraživanju korišten t-test za nezavisne uzorke.

Obzirom na dobivene rezultate, možemo zaključiti kako ne postoji statistički značajna razlika između učitelja razredne i predmetne nastave i njihovih stavova prema djeci s teškoćama u razvoju ($t = -1,494$ (38), $p > 0,05$), te se u skladu s rezultatima odbacuje postavljena H5 hipoteza. Unatoč očekivanim razlikama između učitelja razredne i predmetne nastave i njihovih stavova prema djeci s teškoćama, izgleda kako vrsta nastave u kojoj učitelji predaju nije povezana s njihovim stavovima. Izgleda kako su stavovi učitelja prema inkluziji djece s teškoćama rezultat djelovanja nekih drugih čimbenika koje tek treba istražiti.

Tablica 14. Razlika u stavovima prema djeci s teškoćama između učitelja razredne i predmetne nastave

GROUP STATISTICS						
Vrsta nastave		N	Mean	Std. Deviation		
SEMANTIČKI DIFERENCIJAL	Razredna	14	19,7857	8,61286		
	Predmetna	26	24,2308	9,15776		
LEVENE'S TEST FOR EQUALITY OF VARIANCES						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
SEMANTIČKI DIFERENCIJAL	Equal variances assumed	,254	,617	-1,494	38	,143

4.7. Razlika u procijenjenoj kvaliteti inkluzije škole između učitelja razredne i predmetne nastave

Za izračunavanje razlika između učitelja razredne i predmetne nastave u procijenjenoj kvaliteti inkluzije korišten je t-test za nezavisne uzorke.

T-testom utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između učitelja razredne i predmetne nastave u procijenjenoj kvaliteti inkluzije ($t = -2,070$ (38), $p < 0,05$). Učitelji predmetne nastave u prosjeku kvalitetu inkluzije procjenjuju pozitivnije od učitelja razredne nastave ($M_p = 38,92$, $M_r = 33,14$). U skladu s dobivenim rezultatima, prihvaća se postavljena H_6 hipoteza.

Tablica 15. Razlika u procijenjenoj kvaliteti inkluzije između učitelja razredne i predmetne nastave

GROUP STATISTICS				
	Vrsta nastave	N	Mean	Std. Deviation
KVALITETA INKLUZIJE	Razredna	14	33,1429	8,39283
	Predmetna	26	38,9231	8,44238

		Levene's Test for Equality of Variances				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
KVALITETA INKLUZIJE	Equal variances assumed	,072	,790	-2,070	38	,045

Utvrđena razlika u procijenjenoj kvaliteti inkluzije također može biti rezultat velikog broja čimbenika. Učitelji razredne nastave često se susreću sa situacijama kada se učenikove teškoće identificiraju i prepoznaju tijekom prvih par godina školovanja. Do otkrivanja i postavljanja dijagnoze, učitelji razredne nastave možda su češće prepušteni vlastitim nahođenjima u odabiru primjerenih metoda i oblika rada, prilagodbi nastavnog sadržaja i materijala. Također, sama činjenica da ti isti učitelji predaju gotovo sve predmete koji su predviđeni nastavnim planom i programom, stavlja pred njih veći opseg posla u prilagođavanju nastave za svaki predmet i svakog učenika u razredu koji ima određenu teškoću. Nadalje, i sam proces ostvarivanja prava na pomoćnika u nastavi za pojedinog učenika ponekad traje duže od očekivanog, što rezultira time da učitelj razredne nastave uz svoj posao učitelja, radi i posao pomoćnika. Niže procijenjena kvaliteta inkluzije učitelja

razredne nastave može biti rezultat i nedostupnosti, odnosno nepravovremene nabave potrebnog didaktičkog materijala i nastavnih pomagala. Obzirom da se neke teškoće otkriju kasnije, a učitelju treba vremena da upozna dijete, njegove potrebe, a samim time i načine koji mu olakšavaju učenje i usvajanje gradiva, može se dogoditi da se tek postavljenjem dijagnoze učeniku nabavi potrebni didaktički materijal i pomagala koji mu olakšavaju učenje, a učitelju smanjuje opseg posla vezan uz pripremu za sat. S druge strane, učitelji predmetne nastave od učitelja razredne nastave mogu dobiti puno korisnih informacija o pojedinom učeniku kada on prelazi iz razredne u predmetnu nastavu, načinu na koji uči i kako mu najbolje prilagoditi nastavu i njen sadržaj. Za većinu tih učenika je već nabavljen potrebni didaktički materijal, potrebna pomagala, pomoćnik u nastavi te donesena rješenja o primjerenom obliku školovanja. Nadalje, učitelji predmetne nastave najčešće drže nastavu samo iz jednog predmeta, stoga se imaju više vremena posvetiti prilagođavanju nastavnog sadržaja i načina prezentiranja nastavnog gradiva u skladu s pojedinim teškoćama učenika. Naravno, sve navedeno su samo pretpostavke te pronađena razlika u procijenjenoj kvaliteti inkluzije može, ali i ne mora biti rezultat navedenih čimbenika. Bilo bi svakako zanimljivo istražiti koji su čimbenici koji doprinose ovoj razlici, čime bi se moglo pridonijeti poboljšanju kvalitete inkluzije škole.

4.8. Rasprava

Rezultati provedenog istraživanja ukazuju kako su stavovi učitelja osnovne škole s područja Bjelovarsko-bilogorske županije prema djeci s teškoćama neujednačeni. Obzirom na dobivene statističke parametre ($M=2,52$, $SD=1,013$), možemo zaključiti kako učitelji iskazuju neutralan stav, s tendencijom ka negativnim stavovima prema djeci s teškoćama. Time se odbacila H1 hipoteza prema kojoj su se očekivali pozitivni stavovi. Ove rezultate možemo povezati s nalazima nekih starijih istraživanja prema kojima su učitelji također iskazivali negativnije stavove prema učenicima s teškoćama (Stančić i Mejovšek, 1982; Štević i Vuković, 1986; Levandovski i Radovančić, 1987; Kiš-Glavaš i Wagner-Jakab, 2001, prema Ivančić i Stančić, 2013).

Sličan rezultat utvrđen je i kod stavova učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama, koji obzirom na dobivene statističke parametre ($M=2,26$, $SD=0,570$), također upućuje kako učitelji imaju neutralne sa tendencijom na negativnijim stavovima. Odbacuje se i H2 hipoteza

prema kojoj su se također očekivali pozitivni stavovi. Naime, novija istraživanja provedena u Hrvatskoj pokazuju kako učitelji globalno imaju pozitivne stavove prema djeci s teškoćama i njihovoj inkluziji (Ivančić, 2012; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014; Kranjčec Mlinarić i sur., 2016; Nikčević-Milković i Jurković, 2017), stoga su ovi rezultati svakako predmet rasprave. Neka prijašnja istraživanja pokazala su kako negativni stavovi učitelja mogu ubiti povezani s varijablama poput dobi (Skočić Mihić i sur., 2016, prema Martan, 2018) i spola učitelja (Igrić, Cvitković i Wagner Jakab, 2009; Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997, prema Martan, 2018), nedostatka dodatnih edukacija (Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher, i Samuell, 1996, prema Kiš-Glavaš, 1999), dobi i teškoćom djeteta, duljinom radnog staža (Hervey, 1985; Center i Ward, 1987; Scruggs i Masteropieri, 1996; Soodak, 1998; Stoiber, 1998; Balboni i Pedrabissi, 2000; Avramidis i sur, 2003; Špoljarić, 2012, prema Ivančić i Stančić, 2013), prijašnjim iskustvom u radu s učenicima s teškoćama (Unianu, 2012, prema Knežević, 2018) i nekim drugima. Međutim, u ovom istraživanju nije bilo opravdano utvrđivati povezanost navedenih varijabli sa stavovima učitelja radi malog uzorka. Svakako da bi bilo dobro istražiti jesu li stavovi učitelja povezani s navedenim ili nekim drugim varijablama, poput veličine mjesta u kojoj se škola nalazi, obzirom da je ovo istraživanje provedeno u manjem gradu gdje su i izvori i dostupnost podrške manji nego u većim gradovima, za što je potreban veći uzorak sudionika. Zanimljivo je kako se većina učitelja u ovom istraživanju slaže s činjenicom da djeca s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama unutar redovitih ustanova (77,5%) te kako jedino u posebnim ustanovama mogu dobiti potrebnu pažnju i individualizirane postupke (75%), što su u svom istraživanju utvrdile i Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić na uzorku od 171 učitelja osnovne škole (2014). Izgleda kako se učitelji ove škole ne osjećaju dovoljno spremni i stručni za rad s učenicima s teškoćama, što možemo povezati s činjenicom kako je 67,5% učitelja navelo kako se stručna usavršavanja i predavanja o inkluzivnim temama ne događaju nikada ili vrlo rijetko. Njih čak 90% navodi kako se sastanci na temu inkluzije nisu održali niti jednom ili jednom do dvaput. Stručna usavršavanja i edukacije za učitelje izuzetno su važni jer, osim što učitelji nauče o specifičnostima učenikovih teškoća, načinu na koji on funkcionira, a skladno tome i kakva mu podrška treba, navedeno stvara preduvjet i za pozitivne stavove prema inkluziji (De Boer, Pijl i Minnaert, 2011, prema Wagner Jakab i sur., 2016). Stoga se preporuča osigurati učiteljima redovita stručna usavršavanja, edukacije, sastanke i rasprave na temu inkluzije kojima će proširiti svoje kompetencije za rad s učenicima s teškoćama. Pokazalo se da učitelji tijekom svog fakultetskog obrazovanja nisu pripremljeni za rad u inkluzivnom razredu te razumijevanje potreba djece s teškoćama

(Conderman i Johnston-Rodriguez, 2009, prema Skočić Mihić i sur., 2016). Kada tome pridodamo i nedovoljno edukacija i usavršavanja tijekom konkretnog rada u školi, gotovo i nije čudno što učitelji ne iskazuju pozitivne stavove prema inkluziji i djeci s teškoćama.

Učitelji ove škole kvalitetu inkluzije procjenjuju neutralno, sa tendencijom ka pozitivnoj procjeni kada u obzir uzmemo vrijednost standardne devijacije ($M=2,46$, $SD=0,585$). U skladu s dobivenim rezultatima, odbacuje se H3 hipoteza prema kojoj se očekivala negativna procjena kvalitete inkluzije. Naime, rezultati novijih hrvatskih istraživanja pokazuju kako su učitelji nezadovoljni pojedinim uvjetima za provedbu inkluzije, poput nedostatka didaktičkog materijala (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014), nedostupnosti pomoćnika u nastavi (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016), stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, loše materijalne opremljenosti, velikih razreda (Karamatić Brčić, 2013; Žic Ralić i Ljubas, 2013, prema Nikčević-Milković i Jurković, 2017), što nije obuhvaćeno ovim istraživanjem. Bilo bi dobro da su učitelji procijenili dostupnost i kvalitetu navedenih preduvjeta, obzirom da je i sama stručna suradnica navela kako je većina od navedenih preduvjeta nezadovoljena. Na taj način bi se dobila realnija slika kvalitete inkluzivnosti škole. Jedan od mjernih instrumenata kojim se ispituju i procjenjuju svi pokazatelji kvalitete inkluzije škole je onaj autora Bootha i Ainscowa (2011). Obzirom na njegovu sveobuhvatnost, njegovom primjenom bi škole u Hrvatskoj, pogotovo one koje su tek u začetku procesa inkluzije kao škola u ovom istraživanju, imale puno bolji uvid u ona područja na kojima je potrebno poraditi i uvesti promjene, a sa ciljem poboljšanja kvalitete inkluzije i stvaranjem škole primjerene za svakog učenika. Stoga navedeno može biti implikacija za slijedeća istraživanja. Naime, ovdje treba uzeti u obzir činjenicu da većina varijabli koje su dio skale kojom se procjenjivala kvaliteta inkluzije, spada u dimenzije kulture i politike, dok je najmanje varijabli koje se odnose na provođenje inkluzivne prakse. U skladu s rezultatima pojedinih varijabli koje su dio skale kojom se procjenjivala kvaliteta inkluzije i informacijama dobivenih putem razgovora sa stručnom suradnicom logopedinjom, prvenstveno se preporuča zapošljavanje stručnog suradnika edukacijskog rehabilitatora. Samo neki od poslova edukacijskog rehabilitatora su: rano uočavanje rizika kod djeteta, praćenje, procjena, vrednovanje djeteta, procjena potrebe za podrškom, procjena u svrhu izrade individualiziranih programa za učenike, ublažavanje i prevenciju drugih razvojnih teškoća (NN, 124/11, prema Kudek Mirošević i Granić, 2014). Poznavanje prirode različitih vrsta teškoća, a skladno tome i primjerenih oblika rada s učenicima s teškoćama, njegova uloga je i savjetovanje i edukacija roditelja djece s teškoćama (Kudek Mirošević i Granić, 2014). Iz toga proizlazi i slijedeća važna uloga

edukacijskog rehabilitatora, a to je uspostavljanje kvalitetne suradnje s obiteljima djece s teškoćama. Uspostavljanje odnosa povjerenja, razumijevanje obiteljske situacije, uzimanje u obzir svih informacija o funkcioniranju njihovog djeteta (Livazović, Alispahić i Terović, 2015), samo su polazište ka zajedničkom planiranju ciljeva za dijete i ostvarivanju partnerstva. I roditelji će, kada vide da netko razumije potrebe njihovog djeteta, biti spremniji i otvoreniji za suradnju, iz čega proizlazi nužda za zapošljavanjem edukacijskog rehabilitatora. Osim suradnje s roditeljima, jedna od važnih uloga edukacijskog rehabilitatora je i suradnja s učiteljima, drugim stručnim suradnicima i svima koji sudjeluju u obrazovanju učenika s teškoćama (Kudek Mirošević i Granić, 2014). Upravo zajednički usklađena podrška i suradnja svih dionika koji sudjeluju u obrazovanju učenika s teškoćama omogućuje odgovaranje na potrebe učenika (Livazović i sur., 2015). Osim pružanja podrške roditeljima, edukacijski rehabilitator pruža podršku i učiteljima koji se u radu susreću s učenicima s teškoćama. Savjeti i edukacije od strane edukacijskog rehabilitatora mogu povećati njihovu sigurnost i spremnost za rad s učenicima s teškoćama te možda neposredno utjecati i na promjenu negativnih stavova prema inkluziji.

Također, istraživanje je pokazalo kako ne postoji statistički značajna povezanost između stavova prema inkluziji i procijenjenoj kvaliteti inkluzije ($r=.170$, $p>0,05$). Iako su prijašnja istraživanja pokazala da na kvalitetnu izvedbu inkluzivne prakse mogu utjecati i negativni stavovi učitelja prema inkluziji (Leyser i Tappendorf, 2001; Sharma i Desai, 2002, prema Karić i sur., 2014), ovdje to nije slučaj. Time se odbacila i H4 hipoteza kojom se očekivala statistički značajna povezanost. Stoga bi se u budućim istraživanjima veća pažnja trebala pridati otkrivanju čimbenika koji su povezani s negativnim stavovima, poput dobi, spola, duljine radnog staža učitelja, iskustvu u radu s učenicima s teškoćama, što je već prethodno i predloženo. Također, moglo bi se istražiti jesu li stavovi povezani s podrškom stručnih suradnika, suradnjom s roditeljima, ravnateljem, lokalnom zajednicom. Jedino otkrivanjem tih čimbenika, te konkretnim djelovanjem možemo utjecati na promjenu stavova.

Nije utvrđena niti statistički značajna razlika između učitelja razredne i predmetne nastave prema djeci s teškoćama ($t=-1,494$ (38), $p>0,05$). Ponovno, čini se kako razred u kojima učitelji predaju ne utječe na njihove stavove. Kiš-Glavaš i sur. (1997) na uzorku od 194 učitelja, od kojih 72 razrednih i 122 predmetnih, dokazali su kako učitelji razredne nastave imaju pozitivnije stavove od učitelja predmetne nastave prema učenicima s teškoćama. Obzirom da u uzorku ovog istraživanja ima 14 učitelja razredne i 26 učitelja predmetne nastave, u obzir treba uzeti i mali broj sudionika. U skladu s rezultatima, odbacila se i H5

hipoteza kojom se očekivala statistički značajna razlika. Kao što je već prethodno predloženo, u budućim istraživanjima stavova učitelja prema djeci s teškoćama, trebalo bi uzeti u obzir neke druge nezavisne varijable (dob, spol, duljina radnog staža itd.) koje nisu obuhvaćene ovim istraživanjem, ili njihovu povezanost i utvrđivanje razlika nije bilo opravdano računati zbog malog uzorka.

Što se tiče procijenjene kvalitete inkluzije škole, rezultati prijašnjih istraživanja su pokazali da učitelji predmetne nastave bolje procjenjuju podršku stručne službe škole kao jednu od pokazatelja kvalitete inkluzije od učitelja razredne nastave (Livaković, 2016). Iako je podrška stručne službe škole samo jedan od niza pokazatelja kvalitete inkluzije škole, u ovom istraživanju željelo se ispitati postoji li razlika između učitelja razredne i predmetne nastave u sveukupno procijenjenoj kvaliteti inkluzije škole. Utvrdilo se kako postoji statistički značajna razlika, pri čemu učitelji predmetne nastave kvalitetu inkluzije procjenjuju bolje od onih u razrednoj nastavi ($t = -2,070$ (38), $p < 0,05$). Dobiveni rezultati potvrđuju postavljenu H6 hipotezu. U ovom istraživanju dokazana je razlika u sveukupno procijenjenoj kvaliteti inkluzije između učitelja razredne i predmetne nastave. Preporuka za buduća istraživanja je korištenje instrumenta za procjenjivanje kvalitete inkluzivnosti škole autora Bootha i Ainscowa (2011) koji je puno opsežniji od instrumenta korištenog u ovom istraživanju u kojem su učitelji procjenjivali samo neka područja kvalitete inkluzije škole. Tada bi se mogao dobiti i dublji uvid u područja kvalitete inkluzije koje učitelji razredne i predmetne nastave procjenjuju najmanje i najviše zadovoljavajućim, te utvrditi barem okvirne razloge dobivenih razlika u procjeni kvalitete inkluzivnosti škole.

Preporuča se i osiguravanje kvalitetnije suradnje s lokalnom zajednicom i dostupnim izvorima podrške, kao što je Udruga osoba s invaliditetom. Provođenjem zajedničkih projekata te bilo kakvih oblika suradnje, može se utjecati na senzibilizaciju šire javnosti za podizanje razine svijesti osoba s invaliditetom. Nadalje, suradnjom s lokalnim vlastima preporuča se i iznalaženje načina za omogućavanje i financiranje pomoćnika u nastavi svim učenicima u potrebi. Osim pružanja podrške učeniku s teškoćama, njegova uloga je i pružanje podrške učitelju u provedbi nastavnih ciljeva koji su prilagođeni u skladu s potrebama svakog učenika (Wagner Jakab i sur., 2016, prema Drandić, 2017). Također, preporuča se i opremanje škole svim potrebnim didaktičkim materijalima i pomagalicama, što je neophodno za kvalitetno obrazovanje učenika s teškoćama.

Doprinos ovog istraživanja je dobivanje uvida u stavove učitelja prema inkluziji škole iz manjeg grada u Republici Hrvatskoj u kojoj je inkluzija još uvijek relativno nov pojam te koja nema dostupne izvore podrške kao što je to slučaj u većim gradovima. Također, ova škola još uvijek nema zaposlenog stručnjaka edukacijskog rehabilitatora, što znači da se učitelji sa nedavno zaposlenom stručnom suradnicom logopedinjom samostalno snalaze u procesu inkluzije i osiguravanju primjerenog obrazovanja za učenike s različitim vrstama teškoća. Upravo ovakve situacije ukazuju na potrebu za osiguravanjem edukacijskog rehabilitatora u svim školama, pri čemu su škole u manjim gradovima i ruralnim područjima još uvijek zakinite. Nedostatna podrška u radu s učenicima s teškoćama, nedovoljno kompetencija i manjak pomoćnika u nastavi, mogu biti samo neki od razloga negativnih stavova učitelja prema djeci s teškoćama i inkluziji.

Ograničenja ovog istraživanja očituju se prvenstveno u malom uzorku kojim su obuhvaćeni samo učitelji jedne osnovne škole. Upravo je uzorak sudionika razlog smanjene mogućnosti generalizacije rezultata. U budućim istraživanjima trebalo bi uključiti sve učitelje većeg broja osnovnih škola u manjim gradovima i ruralnim područjima kako bi se naglasile njihove potrebe u ovom procesu inkluzije za koji su neke škole još uvijek nepripremljene. Nadalje, treba uzeti u obzir i ograničenja istraživačkog instrumentarija. Skala za procjenu kvalitete inkluzije obuhvaća manji broj varijabli koje obuhvaćaju samo neke pokazatelje kvalitete inkluzije. U budućim istraživanjima preporuča se procjenjivanje kvalitete inkluzije uključujući procjenu svih pokazatelja. Također, u budućim istraživanjima bilo bi dobro koristiti kvalitativni pristup kojim bi se mogao dobiti detaljniji uvid u promišljanja učitelja o inkluziji i djeci s teškoćama te bolje razumjeti dobivene rezultate.

Dobiveni rezultati ovog istraživanja upućuju na kreiranje slijedećih preporuka:

- osigurati dodatne edukacije za učitelje na području rada s učenicima s teškoćama kako bi proširili svoje kompetencije te se ohrabрили za podučavanje učenika različitih snaga, sposobnosti i mogućnosti, osiguravajući svakom učeniku da ostvari svoj maksimalni potencijal
- zaposliti stručnog suradnika edukacijskog rehabilitatora koji najbolje poznaje značajke i prirodu različitih teškoća, te samim time savjetuje i educira učitelje, roditelje i druge stručne suradnike na koji način raditi s učenicima s različitim teškoćama

- uspostaviti kvalitetniju suradnju s lokalnim vlastima i dostupnim izvorima podrške, poput Udruga osoba s invaliditetom čime se osvještava i senzibilizira javnost za promicanje prava osoba s invaliditetom
- osigurati pomoćnika u nastavi svakom učeniku u potrebi kako bi se olakšalo i potaknulo maksimalno sudjelovanje učenika s teškoćama u nastavnom procesu
- opremiti školu svim potrebnim didaktičkim materijalima i pomagalicama čime će se olakšati usvajanje i razumijevanje nastavnog sadržaja učenicima s različitim teškoćama

Navedene preporuke mogu biti samo početak u promjeni stavova učitelja prema djeci s teškoćama i njihovu uključivanju u redovne škole. Iako je inkluzivno obrazovanje regulirano brojnim nacionalnim i međunarodnim dokumentima, potrebno je puno više od toga kako bi se ono navedeno u njima ostvarilo i realiziralo u praksi.

Dobar početak može biti u toleranciji, razumijevanju različitosti te prihvatanju osoba s invaliditetom i djece s teškoćama kao ravnopravnih i vrijednih članova društva.

5. ZAKLJUČAK

Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama i učenika urednog razvoja u redovnim školama, te kao takvo dominira u odgojno-obrazovnoj politici brojnih razvijenih zemalja posljednjih dvadeset godina (Rafferty i sur., 2010, prema Skočić Mihić i sur., 2016), među kojima se nalazi i Republika Hrvatska. Uvođenjem inkluzije u škole, značajno se proširuje uloga učitelja koji uzima u obzir potrebe, mogućnosti i potencijale svakog učenika, te u skladu s njima planira nastavu, odabirući primjerene metode i oblike rada te vodi računa o različitim načinima usvajanja gradiva za svakog učenika u razredu. Istraživanja u svijetu i Republici Hrvatskoj pokazuju kako su za uspješnu implementaciju inkluzije važni upravo pozitivni stavovi učitelja prema poučavanju učenika s teškoćama, te općenito njihovoj spremnosti da prihvate učenike s teškoćama u redovnom razredu (Stančić, Kiš-Glavaš i Igrić, 2001). Stav možemo definirati kao tendenciju pozitivnog ili negativnog procjenjivanja određenog objekta od strane pojedinca (Katz i Stotland, 1959, prema Fulgosi-Masnjak, 1992).

Stoga je jedan od ciljeva ovog istraživanja bio dobiti uvid u stavove učitelja prema inkluziji i djeci s teškoćama jedne osnovne škole na području Bjelovarsko-bilogorske županije, koja je s procesom inkluzije započela prije svega nekoliko godina. Kvalitetna provedba inkluzije određena je i drugim čimbenicima, od kojih su neki osiguravanje adekvatnih materijala, pomagala, didaktičkih sredstava, korištenje modernih strategija, metoda i oblika rada u poučavanju, osiguravanje dodatnih edukacija za učitelje, pomoćnika u nastavi i drugi. Tako je jedan od ciljeva bio i dobiti uvid kako učitelji procjenjuju trenutnu kvalitetu inkluzije škole.

Statističkom analizom podataka pokazalo se da učitelji (N=40) škole s područja Bjelovarsko-bilogorske županije iskazuju neutralan stav, s nešto većom tendencijom ka negativnim stavovima prema djeci s teškoćama. Sličan rezultat dobiven je i obzirom na njihove stavove prema inkluziji, gdje također iskazuju neutralne stavove, s tendencijom ka negativnim stavovima. Učitelji su kvalitetu inkluzije također procijenili neutralno, s tendencijom ka pozitivnijoj procjeni. Rezultati su isto tako pokazali da ne postoji statistički značajna povezanost između učiteljskih stavova prema inkluziji i procijenjene kvalitete inkluzije. Također, nije utvrđena statistički značajna razlika između učitelja razredne i predmetne nastave i njihovih stavova prema djeci s teškoćama. Međutim, utvrđena je statistički značajna razlika između učitelja razredne i predmetne nastave u odnosu na procijenjenu kvalitetu inkluzije, pri čemu su učitelji predmetne nastave bolje procijenili kvalitetu inkluzije od

učitelja razredne nastave. U skladu s dobivenim rezultatima, te detaljnim uvidom u rezultate pojedinih varijabli, kao i informacijama dobivenim od stručne suradnice logopedinje i ravnateljice škole, kreirane su preporuke koje se nalaze na kraju poglavlja Rasprava koje potencijalno mogu utjecati na poboljšanje kvalitete inkluzije škole, a samim time i na promjenu stavova učitelja.

6. LITERATURA

1. Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3).
2. Ajduković, M. (2014). Kako izvještavati o kvalitativnim istraživanjima? Smjernice za istraživače, mentore i recenzente. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), 345-366.
3. Alfired, M. (2000). Socijalni model u rehabilitaciji osoba s mentalnom retardacijom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 36(1), 9-16.
4. Aronson, E., Wilson, D.T. i Akert, R. (2005). Stavovi i promjena stava: Djelovanje na misli i osjećaje. U Đ. Njavro (Ur.), *Socijalna psihologija* (214-250). Zagreb: MATE d.o.o. Zagreb.
5. Booth, T. i Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Posjećeno 8. ožujka 2019. na mrežnoj stranici: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
6. Borić, S. i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori*, 7(2012)3, 75-86.
7. Cvetko, J., Gudelj, M.T. i Hrgovan, L. (2000). Inkluzija. *Diskrepancija : studentski časopis za društveno-humanističke teme*, 1(1), 24-28.
8. De Boer, S., Pijl, S.J. i Minnaert, S. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-53.
9. Drandić, D. (2017). Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnog obrazovanja. *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 158(4), 439-459.
10. Etički kodeks Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju. Posjećeno 20. svibnja 2019. na mrežnoj stranici: https://mzo.hr/sites/default/files/links/eticki_kodeks.pdf
11. Florian, L. i Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
12. Fulgosi-Masnjak, R. (1992). Socijalni stavovi i vrijednosti djece s lakom mentalnom retardacijom. *Defektologija*, 28(1-2), 45-50.
13. Hanak, N. i Dragojević, D. (2002). Socijalni stavovi prema osobama ometenim u razvoju. *Istraživanja u defektologiji*, 1, 13-22.

14. HSUIR (2018a). Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom. Posjećeno 27. ožujka 2019. na mrežnoj stranici:
<https://www.hsuir.hr/zakoni/standardna-pravila-o-izjednacavanju-mogucnosti-za-osobe-s-invaliditetom>
15. HSUIR (2018b). Akcijski plan Vijeća Europe za promicanje prava i potpunog sudjelovanja u društvu osoba s invaliditetom: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi 2006. - 2015. Posjećeno 27. ožujka 2019. na mrežnoj stranici:
<https://www.hsuir.hr/zakoni/akcijski-plan-vijeca-europe-za-promicanje-prava-i-potpunog-sudjelovanja-u-drustvu-osoba-s-invaliditetom-poboljsanje-kvalitete-zivota-osoba-s-invaliditetom-u-europi-2006-2015>
16. Igrić, Lj. i sur. (2015). Osnove edukacijskog uključivanja: škola po mjeri svakog djeteta je moguća. Zagreb: Školska knjiga.
17. Ivančić, Đ. (2012). Pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole [Doktorska disertacija]. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
18. Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139-157.
19. Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 50(30), 67-77.
20. Karamatić Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra Iadertina*, 7(1), 101-109.
21. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 0-0.
22. Karić, T., Mihić, V. i Korda, N. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4), 531-548.
23. Kiš-Glavaš, L. (2000). Stavovi prema edukacijskoj integraciji djece s posebnim potrebama. *Dijete i društvo*, 2(1), 23-35.
24. Kiš-Glavaš, L. (1999). Promjena stava učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja [Doktorska disertacija]. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
25. Kiš-Glavaš, L., Nikolić, B. i Igrić, Lj. (1997). Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 33(1), 63-75.

26. Knežević, T. (2018). *Kompetencije budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju*, [Diplomski rad]. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
27. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, vol.65, 233-247.
28. Kudek Mirošević, J. (2015). Indicators of Inclusion Implementation in the Process of School Self-evaluation. *Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(1), 207-218.
29. Kudek Mirošević, J. i Granić, M. (2014). Uloga edukacijskog rehabilitatora. U D. Domišljanović (Ur.), *Uloga edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u inkluzivnoj školi*, (str. 15-18). Zagreb: Alfa.
30. Kudek Mirošević, J. i Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 17-29.
31. Leutar, Z. i Frantal, M. (2006). Stavovi nastavnika o integraciji djece s posebnim potrebama u redovne osnovne škole. *Napredak*, 147(3), 298-312.
32. Livaković, J. (2016). *Stavovi učitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovni sustav*, [Diplomski rad]. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za psihologiju.
33. Livazović, G., Alispahić, D. i Terović, E. (2015). Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi. Posjećeno 23. kolovoza 2019. na mrežnoj stranici:
https://bib.irb.hr/datoteka/756708.INKLUZIVNI_ODGOJ_I_OBRAZOVANJE_DUGA_2015.pdf
34. Lončarić, M. (2016). *Procjena kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko-baranjske županije*, [Diplomski rad]. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
35. Ljubić, M. i Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39(2), 129-136.
36. Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik : časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 67(2), 265-285.

37. MDOMSP (2003). Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku. Posjećeno 27. ožujka 2019. na mrežnoj stranici:
<https://mdomsp.gov.hr/arhiva-79/djelokrug-aktivnosti/osobe-s-invaliditetom/208>
38. Mihanović, V. (2010). Invaliditet u kontekstu socijalnog modela. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 72-86.
39. Nacionalna strategija za izjednačavanje mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020., Narodne novine, br. 42/17. Posjećeno 28. ožujka 2019. na mrežnoj stranici:
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_04_42_967.html
40. Nacionalna strategija za izjednačavanje mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine, Narodne novine, br. 63/07. Posjećeno 27. ožujka 2019. na mrežnoj stranici:
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2007_06_63_1962.html
41. Nikčević-Milković, A. i Jurković, D. (2017). Stavovi učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije o provedbi odgojno-obrazovne inkluzije. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 66(4), 527-555.
42. Opća deklaracija o ljudskim pravima (2014). Posjećeno 27. ožujka 2019. na mrežnoj stranici:
https://www.pariter.hr/wp-content/uploads/2014/10/opca_deklaracija_o_ljudskim-pravima.pdf
43. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Narodne novine, br. 24/15. Posjećeno 26. ožujka 2019. na mrežnoj stranici:
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
44. Sekušak-Galešev, S., Stančić, Z., Fulgosi-Masnjak, R., Kiš-Glavaš, L. i Mišić, D. (1996). Istraživanja o integraciji u Hrvatskoj. U K. Videc (ur.), *Integracija i inkluzija kao oblici školovanja djece usporenog kognitivnog razvoja* (str. 58-65). Varaždin: Hrvatsko društvo defektologa.
45. Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(1), 30-41.
46. Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L. i Igrić, Lj. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37(2), 143-152.

47. Škrinjar, J. (1989). Stereotipije kao nepoželjni oblici ponašanja osoba s umjerenom težom i teškom mentalnom retardacijom. *Defektologija*, 25(2), 229-236.
48. Šostar, Z., Bakula Anđelić, M. i Majsec Sobota, V. (2006). Položaj osoba s invaliditetom u Gradu Zagrebu. *Revija za socijalnu politiku*, 13(1), 53-65.
49. Teodorović, B. (1997). Suvremeno poimanje društvenog položaja osoba s mentalnom retardacijom. *Naš prijatelj: časopis za pitanja mentalne retardacije*, 1(2), 4-9.
50. Teodorović, B., Levandovski, D. i Mišić, D. (1994). Kompetentnost odraslih osoba s mentalnom retardacijom. *Defektologija*, 30(1), 67-82.
51. Turza-Bogdan, T. (2009). Stavovi nastavnika o kajkavskome narječju. *Hrvatski časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, 7(1), 173-192.
52. UN (2006). Konvencija pravima osoba s invaliditetom. Posjećeno 27. ožujka 2019. na mrežnoj stranici:
http://www.krila.hr/UserDocsImages/Konvencija_UN.pdf
53. UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Posjećeno 27. ožujka 2019. na mrežnoj stranici:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
54. UNESCO (1990). World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. Posjećeno 27. ožujka 2019. na mrežnoj stranici:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
55. UNICEF (2017). Konvencija o pravima djeteta. Posjećeno 27. ožujka 2019. na mrežnoj stranici:
<https://www.unicef.hr/konvencija-o-pravima-djeteta/>
56. Uredba EU 2016/679 Europskog parlamenta i Vijeća. Posjećeno 10. lipnja 2019. na mrežnoj stranici:
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=PT>
57. Wagner Jakab, A., Lisak, N. i Cvitković, D. (2016). Učiteljska procjena pokazatelja kvalitete inkluzije. U M. Šćepanović (ur.), *Zbornik radova 8. međunarodne konferencije "Inkluzivna teorija i praksa: Vaspitano-obrazovni, rehabilitacijski i savjetodavni rad"* (str. 39–50). Sombor: Društvo defektologa Vojvodine.
58. Whittaker, J. i Kenworthy, J. (1995): The Struggle for Inclusive Education - A Struggle Against Educational Apartheid. *Bolton Data for Inclusion*, 1, 2-9.

59. Winter, E. (2006). Preparing New Teachers for Inclusive Schools and Classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91.
60. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine, br. 87/08.
Posjećeno 28. ožujka 2019. na mrežnoj stranici:
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html

7. PRILOZI

7.1. Mjerni instrumenti

Šifra ispitanika: _____

OPĆI UPITNIK ZA UČITELJE

Vaš spol: M Ž

Vaše godine staža: _____

Radite na: a) određeno
 b) neodređeno

Predajete u: a) razrednoj nastavi
 b) predmetnoj nastavi

Kojem razredu predajete? (zaokružite sve odgovore koji se odnose na Vas)

- | | |
|--------------|--------------|
| a) 1. razred | e) 5. razred |
| b) 2. razred | f) 6. razred |
| c) 3. razred | g) 7. razred |
| d) 4. razred | h) 8. razred |

Ukoliko predajete u razrednoj nastavi, zaokružite slovo ispred odgovora koji označava broj djece u vašem razredu:

- a) 5 – 10
- b) 10 – 15
- c) 15 – 20
- d) 20 – 25
- e) 25 - 30

Imate li iskustva u radu s učenicima s teškoćama? DA NE

Ukoliko je odgovor na prethodno pitanje DA, **navedite teškoće** učenika s kojima ste imali iskustvo u radu.

Imate li trenutno u razredu/ima u kojem/ima predajete učenika/ke s teškoćama? DA NE

Postoji li u Vašem razredu ili u razredima u kojima predajete pomoćnik/ici DA NE
u nastavi za učenika/ke s teškoćom/ma?

(Upute za semantički diferencijal)

Pred vama se nalazi osam skala na čijim se polovima nalaze pojmovi/sličice suprotnog značenja. Molimo vas da na njima procijenite gore navedeni pojam „Djeca s teškoćama u mojoj školi“. To ćete najbolje učiniti tako da se zapitate asocira li Vas taj pojam na sličicu s lijeve ili desne strane skale. Nakon što se orijentirate, **zaokružite za Vas primjereni stupanj na skali** – pri čemu 3 označava veliku povezanost Vaše asocijacije s pojmom, 2 osrednju povezanost, a 1 slabu povezanost. Na svakoj skali ponuđen je i stupanj 0 koji znači da je Vaša asocijacija na pojmove kojima je omeđena skala neutralna, međutim molimo Vas da ga koristite samo ako uistinu ne možete prepoznati koje drugo značenje. Ne postoji točan ili netočan odgovor, a obzirom da se radi o asocijacijama na pojam „Djeca s teškoćama u mojoj školi“, **nemojte dugo analizirati i razmišljati, već zaokružite prvo što Vam „padne na pamet“**.

Zahvaljujemo Vam na uloženom vremenu i trudu!

U sljedećim dijelovima Upitnika, želimo dobiti uvid u Vaša razmišljanja o inkluziji djece s teškoćama u razvoju. Vaše mišljenje nam je od iznimne važnosti, a rješavanjem ovog Upitnika, zagantirana Vam je potpuna anonimnost što znači da se Vaši odgovori neće moći povezati s Vašim imenom, a njegovim ispunjavanjem doprinijet ćete smjerovima istraživanja današnje inkluzivne prakse. Niti u jednom dijelu Upitnika nema točnih niti netočnih odgovora, stoga Vas molimo da tijekom rješavanja i davanja odgovora budete u potpunosti iskreni i otvoreni!

Nakon ispunjavanja Upitnika, molimo Vas da isti odložite u za to predviđenu kuvertu koja je priložena uz Upitnik.

Ispred Vas se nalazi osam tvrdnji. Pokraj svake tvrdnje se nalaze četiri ponuđena odgovora. Upišite **znak X u samo jedan od četiri stupca kraj svake tvrdnje** koji označava Vaš odgovor!

	TVRDNJA	Ne slažem se.	Uglavnom se ne slažem.	Uglavnom se slažem.	U potpunosti se slažem.
1.	Inkluzivni sustav odgoja i obrazovanja je primjeren kako za djecu s teškoćama, tako i za djecu bez teškoća.				
2.	Djeca s teškoćama koja nisu polazila redovite vrtiće ne mogu biti uspješno uključena u osnovne škole.				
3.	Smatram da djeca s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama u okviru redovitih vrtića i škola nego kad su potpuno uključena s vršnjacima bez teškoća.				
4.	Smatram da bi djeca s određenim teškoćama (npr. sa sniženim senzomotoričkim poremećajima poput gluhoće, sljepoće, motoričkih poremećaja) trebala pohađati posebne vrtiće i škole.				
5.	Djeca s teškoćama koja ne mogu savladavati aktivnosti kao druga djeca bez teškoća ne bi trebala biti uključena u redovite odgojno-obrazovne ustanove.				

6.	Konvencionalni odgoj i obrazovanje u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama ima više prednosti nego inkluzivni odgoj i obrazovanje u redovitim ustanovama.				
7.	Samo u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama djeca s teškoćama mogu dobiti punu pažnju i individualizirane postupke.				
8.	Neodgovorno je prema drugoj djeci toliko vremena u radu odvajati na dijete s teškoćama.				

Ispred vas se nalazi 15 tvrdnji koje se odnose na školu u kojoj radite. Pokraj svake tvrdnje nalaze se brojevi od 1 do 4. Zaokružite **samo jedan od ponuđenih brojeva pokraj svake tvrdnje** koji označava Vaš odgovor:

1 – opisana situacija se nikada ne događa ili vrlo rijetko, ili kada se odnosi na jednu ili vrlo malo osoba

2 – opisana situacija se rijetko događa ili se odnosi na par osoba

3 – opisana situacija se učestalo događa ili se odnosi na većinu osoba

4 – opisana situacija se uvijek događa ili se odnosi na sve osobe

TVRDNJE				
1. Svi koji sudjeluju u poučavanju (učitelji, logoped, edukacijski rehabilitator, pomoćnici u nastavi) uključeni su u izradu individualiziranog programa i njegovu evaluaciju (npr. aktivnosti podrške djeci s teškoćama su osmišljene, provedene i evaluirane od strane učitelja, logopeda, edukacijskog rehabilitatora (ili drugog člana stručnog tima) i pomoćnika u nastavi (ukoliko ga učenik ima).	1	2	3	4
2. Škola je upoznata s izvanškolskim planovima i projektima koji promiču inkluziju.	1	2	3	4
3. Škola potiče raspravu s lokalnom zajednicom na temu inkluzije.	1	2	3	4
4. Svi djelatnici škole zajednički dijele inkluzivne ciljeve i njima su posvećeni (školske aktivnosti uključivanja učenika s teškoćama se doživljavaju pozitivno od svih i u svim situacijama).	1	2	3	4
5. Sve ideje i prijedlozi djelatnika škole uzimaju se u obzir prilikom odlučivanja o odabiru školskih projektnih aktivnosti te pritom svatko preuzima odgovornost kako bi škola postala što inkluzivnija.	1	2	3	4
6. Učitelj i edukacijski rehabilitator (ili drugi stručni suradnik u školi) utvrđuju zajedničke zadatke redovnog nastavnog plana i programa te individualiziranog odgojno-obrazovnog	1	2	3	4

programa kako bi osnažili sudjelovanje učenika s teškoćama u zajedničkim aktivnostima.				
7. Pored učitelja i drugi stručnjaci (pomoćnici u nastavi, stručni suradnici i dr.) sudjeluju u planiranju podrške poštujući dostojanstvo svih.	1	2	3	4
8. Redovito stručno usavršavanje i predavanja o inkluzivnim temama su programirani u suradnji sa specijaliziranim ustanovama i stručnjacima koji se bave s djecom s poteškoćama.	1	2	3	4
9. Osoblje škole se redovito (min. jednom godišnje) usavršava na području inkluzivnog obrazovanja.	1	2	3	4
10. Učitelji izvještavaju svoje kolege o tome što su naučili tijekom stručnog usavršavanja te zajedno procjenjuju mogućnost provedbe istog.	1	2	3	4
11. Sredstva i podrška ponuđena iz okoline (obitelji, udruga i dr.) koriste se za unapređivanje metoda poučavanja i inkluzivnosti škole.	1	2	3	4
12. Informacije o školi su dostupne i razumljive svima (npr. prevedene su na više jezika, na Braillovom pismu, na audio zapisu, slikovno prikazane i dr.).	1	2	3	4
13. Provede se inicijative u cilju ostvarivanja inkluzije koje uključuju roditelje (npr.: sastanci i edukacije o inkluziji, susreti između roditelja, učenje o kulturološkim razlikama...).	1	2	3	4
14. Škola provodi projekte kojima se s dobrodošlicom dočekuju novi učenici vodeći računa o njihovim socijalnim, kulturalnim i jezičnim različitostima.	1	2	3	4
15. Svi učitelji u okviru pojedinog predmeta brinu se za potrebe učenika sa specifičnim teškoćama u učenju, ili drugim oblicima posebnih potreba.	1	2	3	4

Ispred Vas se nalazi 7 pitanja vezanih uz Vašu školu. Molimo vas da **zaokružite jedan od ponuđenih odgovora te odgovorite na pitanja!**

1. Koliko je sastanaka organizirano tijekom školske godine vezano uz usavršavanje i rasprave o temi inkluzije, a na kojima su sudjelovali školski djelatnici?

- a) nijedan b) 1 do 2 c) 3 do 5 d) više od 5

Molimo Vas navedite nazive tema sastanaka:

2. Koliko se inkluzivnih projekata provodi u sklopu školskog kurikulumu?

- a) nijedan b) 1 do 2 c) 3 do 5 d) više od 5

Molimo Vas navedite imena projekata:

3. U kojoj su mjeri djeca s teškoćama uključena u izvanškolske aktivnosti, kao što su školski izleti, edukativne posjete i drugo?

- a) nijedan b) 1 do 2 c) 3 do 5 d) više od 5

Molim Vas navedite primjere:

4. Koliko je sastanaka održano radi prenošenja informacija između učitelja različitih razrednih odjela kako bi se olakšao prijelaz učenika s teškoćama iz nižih u više razrede?

- a) nijedan b) samo 1 c) više od 1 d) više od jednog
sastanka uz prisutnost učenika

5. Iz godine u godinu povećava li se ili smanjuje broj individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za učenike u jednom razredu?

- a) smanjuje se b) nepromijenjeno c) povećao se za 1-2 predmeta d) povećao se za više od dva predmeta

6. Koliko se sastanak i rasprava tijekom godine održalo na teme vezane uz inkluziju s posebnim naglaskom na obitelji?

- a) nijedan b) 1 do 2 c) 3 do 5 d) više od 5

7. Kako su organizirani prostori učionica kada su u nastavu uključeni učenici s teškoćama?

- a) nema promjena u odnosu na uobičajenu organizaciju
b) odvojeni radni prostori učenika s teškoćama od ostatka razreda za sve aktivnosti tijekom godine
c) odvojeni radni prostori učenika s teškoćama od ostatka razreda koji se koriste samo za pojedine aktivnosti
d) učionica je oblikovana i organizirana u skladu s potrebama svakog djeteta

7.2. Suglasnost za ravnateljicu

Osnovna škola Ivana Nepomuka Jemeršića

Hrvatskih branitelja 20

Ravnateljica Snježana Šeliš

Poštovana ravnateljice,

molimo Vas da odobrite provođenje istraživanja u kojem bi sudjelovali učitelji razredne i predmetne nastave Vaše škole. Istraživanje se provodi za potrebe diplomskog rada Andree Kanjski, studentice završne godine diplomskog studija „Edukacijska rehabilitacija“ Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta u Zagrebu, pod mentorstvom doc.dr.sc. Daniele Cvitković.

Tema rada je „*Stavovi učitelja s područja Bjelovarsko-bilogorske županije prema inkluziji djece s teškoćama*“. Uzorak ispitanika u Vašoj školi bili bi svi učitelji razredne i predmetne nastave. Popunjavanje upitnika u prosjeku traje 15 minuta, te predlažemo da se provođenje istraživanja organizira na početku, kraju nastave ili tijekom stanke. U istraživanju se primjenjuju:

1. Anketni upitnik o općim obilježjima ispitanika (socio-demografski podatci ispitanika): spol, godine staža, rad na određeno/neodređeno, predaje li u razrednoj/predmetnoj nastavi, razred u

kojem predaje, ukupan broj djece u razredu, iskustvo u radu s učenicima s teškoćama, predaje li trenutno razredu gdje je uključeno dijete s teškoćama i pomoćnik u nastavi.

2. Upitnik koji sadrži sljedeće skale:

-skala od 8 čestica u formi tvrdnji koje se odnose na stavove učitelja/nastavnika prema inkluziji djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Čestice su preuzete iz Upitnika inkluzivne odgojno-obrazovne prakse u predškolskom i osnovnoškolskom sustavu odgoja i obrazovanja (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014)

-semantički diferencijal za mjerenje stavova učitelja prema inkluziji djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja (Osgood, (Osgood C.E. , Suci G.J., Tanenbaum P.H., prema Snider J.G.i Osgood C.E., 1969)

-skala od 15 čestica u formi tvrdnji koje se odnose na procjenu kvalitete inkluzije u školi od strane učitelja/nastavnika te 7 čestica u formi pitanja vezana uz školu. Čestice su preuzete iz Skale procjene kvalitete inkluzije u školi (Evidence Based Education European Strategic Model for School Inclusion (EBE-ESEMOSI), 2016)

Rezultati istraživanja bit će pokazatelji stavova učitelja prema inkluziji djece s teškoćama kao i kvalitete inkluzije škole. U skladu s dobivenim rezultatima, kreirat će se preporuke i smjernice što se može poduzeti kako bi se ti isti stavovi i kvaliteta inkluzije škole poboljšala, a za maksimalno prihvaćanje djece s teškoćama u inkluzivnom okruženju kao i uvažavanje njihovih odgojno-obrazovnih potreba.

Zahvaljujemo Vam na susretljivosti!

S poštovanjem, Kanjski Andrea

7.3. Suglasnost za učitelje

Poštovani učitelji!

Za potrebe diplomskog rada studentice diplomskog studija „Edukacijska rehabilitacija“ Andree Kanjski provodimo istraživanje čiji je cilj dobiti uvid u razmišljanja Vas učitelja o inkluziji djece s teškoćama u razvoju. Mišljenje Vas učitelja, kao jednih od najvažnijih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, vrlo nam je važno, a samim ispunjavanjem Upitnika dajete doprinos smjerovima istraživanja današnje inkluzivne prakse.

Sukladno načelima dobrovoljnosti i anonimnosti, kao i svim ostalim preporukama navedenim u Europskoj povelji za istraživače, podaci dobiveni u ovom istraživanju bit će strogo povjerljivi i čuvani. To znači da se Vaši pojedinačni odgovori neće moći povezati s Vašim imenom niti školom. Svi izvještaji nastali na temelju ovog istraživanja koristit će rezultate koji govore o grupi učitelja općenito (nigdje se neće navoditi rezultati pojedinačnog sudionika).

Dozvolu za ispitivanje dobili smo od ravnateljice škole, a u skladu s Etičkim kodeksom prije ispitivanja željeli smo Vas učitelje obavijestiti o istraživanju i zatražiti Vašu suglasnost.

SUGLASNOST

za provođenje istraživanja s učiteljima Osnovne škole Ivana Nepomuka Jemeršića.

Molimo Vas suglasnost za sudjelovanjem u istraživanju za potrebe diplomskog rada Andree Kanjski čiji je cilj dobiti uvid u razmišljanja učitelja o inkluziji djece s teškoćama u razvoju.

Ja _____

(ime i prezime)

„svojim potpisom izražavam svoj pristanak za sudjelovanje u istraživanju i potvrđujem da sam informiran da je moje sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno, da imam pravo odustati u bilo kojem trenutku, da su istraživači obvezni pridržavati se Etičkog kodeksa i da su dužni zaštititi tajnost podataka.“

(vlastiti potpis)

U Grubišnom Polju, _____ 2019.