

Istraživanje stavova učitelja, nastavnika i stručnih suradnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju

Dragojević, Ofelija

Professional thesis / Završni specijalistički

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:106048>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-20**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Centar Stjepan Matičević

Poslijediplomski specijalistički studij „Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom“

Ofelija Dragojević

**Ispitivanje stavova učitelja, nastavnika i stručnih
suradnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju**

Završni specijalistički rad

Zadar, 2019.

Sveučilište u Zadru

Centar Stjepan Matičević

Poslijediplomski specijalistički studij „Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom“

Ispitivanje stavova učitelja, nastavnika i stručnih suradnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju

Završni specijalistički rad

Student/ica:

Ofelija Dragojević

Mentor/ica:

Doc.dr.sc. Matilda Karamatić Brčić

Zadar, 2019.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Ofelija Dragojević**, ovime izjavljujem da je moj **završni specijalistički** rad pod naslovom **Ispitivanje stavova učitelja, nastavnika i stručnih suradnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 10. srpnja 2019.

Sadržaj

1. UVOD	1
2. OSNOVI POJMOVI INKLUZIVNOG KONCEPTA	3
3. INKLUZIJA U PRAVNOJ REGULATIVI	4
4. INKLUZIVNO OBRAZOVANJE – POJAM I ZNAČENJE	7
5. INKLUZIVNA KULTURA ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE	8
6. POJAM UČENIKA S POSEBNIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM POTREBAMA	10
7. VRSTE TEŠKOĆA	12
7.1. Oštećenja vida	13
7.2. Oštećenja sluha	13
7.3. Poremećaj jezično-glasovno-govorne komunikacije i specifične teškoće učenja... 13	
7.4. Oštećenje organa i organskih sustava.....	15
7.5. Intelektualne teškoće	16
7.6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja.....	16
8. POSTOJEĆI PROGRAMI ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA UČENIKE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU	18
8.1. Redoviti program uz individualizirane postupke	18
8.2. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke	19
8.3. Posebni programi - Posebni program uz individualizirane postupke	19
8.4. Posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke	20
8.5. Daroviti učenici	21
9. UNIVERZALNI DIZAJN I PRIMJENA U INKLUZIVNOJ FILOZOFIJI	23
10. KOMPETENCIJE UČITELJA/ NASTAVNIKA ZA RAD S UČENICIMA S POSEBNIM POTREBAMA	24
11. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	28
11.1. Problem istraživanja	28
11.2. Cilj istraživanja.....	28
11.3. Zadaci istraživanja	28
11.4. Hipoteze istraživanja.....	29
12. METODE I POSTUPAK ISTRAŽIVANJA	30
12.1. Metode istraživanja	30

12.2. Statistički postupci obrade podataka.....	30
12.3. Postupak istraživanja	30
12.4. Ispitanici	31
12.5. Eksperimentalni program „Škola za život“	31
13. OBRADA I INTERPRETACIJA REZULTATA.....	33
13.1 Rezultati.....	36
14. ZAKLJUČAK.....	50
15. LITERATURA	52
16. PRILOZI.....	56
17. POPIS TABLICA I GRAFIKONA	63
18. ŽIVOTOPIS.....	65
SAŽETAK.....	66

1. UVOD

Iako su brojna djeca s posebnim potrebama već nekoliko godina uključena u redovan odgojno obrazovni sustav, iskustva pokazuju da za uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u sustav redovne škole postoje česte prepreke, za koje su uglavnom razlozi nedovoljno poznavanje problematike osoba s poteškoćama od strane nastavnog osoblja.

Posebne odgojno obrazovne potrebe poistovjećuju se s teškoćama u razvoju. Međutim, termin posebne odgojno obrazovne potrebe je krovni termin za dvije podskupine učenika:

- Učenike koji imaju određene teškoćama u razvoju i
- Učenike koje možemo nazivamo daroviti učenici koji zbog svojih iznadprosječnih sposobnosti također zahtijevaju poseban odgojno obrazovni pristup.

Pristup i ponašanje prema takvoj djeci koja imaju posebne potrebe mijenjao se tijekom godina. Takva djeca smještala su se u posebne institucije ili, ako se radilo o blažim smetnjama, u posebne odjele redovne škole. Vrlo često se teškoće nisu ni prepoznavale, već bi djecu smatrali nesposobnom za školu. Uvođenjem pojma inkluzivnog odgoja i obrazovanja društvo je školama postavilo veliki izazov, a pred nastavnike velike zahtjeve, znanje o različitostima djece, točnu percepciju svakog pojedinog djeteta i intenzivnu podršku kod raznovrsnih poteškoća i slabosti. „Ne postoji ništa pravednije od jednakog ophođenja s nejednakima“, P.P. Brandwein, američki psiholog.

Osnovni princip na kojemu se bazira inkluzija je stvaranje zajedničke okoline za sve članove društva. U nekom širem pogledu inkluzija se najbolje promatra kao odnos društva i pojedinca, često se definira i kao filozofija, a usmjerena je na borbu protiv diskriminacije, netolerancije i isključivanje pojedinca unutar društva i društvene zajednice.

Problematika ovog rada odnosi se na ispitivanje stavova nastavnika u sustavu redovnog obrazovanja na lokalitetu otoka Korčule. Nakon uvodnog dijela, osim samog pojma inkluzije u pravnoj regulativi, opisuje se i termin *inkluzivno obrazovanje* kao i *inkluzivne kulture* odgojno obrazovne ustanove.

Dalje u nastavku objašnjava se pojam učenika s teškoćama u razvoju i vrste klasificiranih teškoća. U sljedećem poglavlju navedeni su i opisani programi odgoja i obrazovanja za učenike koji imaju teškoće u razvoju te uspješno edukacijsko uključivanje i pristupanje učenika s

teškoćama u redovni odgojno obrazovni sustav. Ovakvi programi podrazumijevaju primjenu metoda, postupaka i oblika učenja koji su podešeni učenikovim mogućnostima.

U 9. poglavlju objašnjava se pojam „univerzalni dizajn“ i primjena u inkluzivnoj filozofiji. Kroz sljedeće poglavlje broj 10 dotaknuto je dosadašnje stručno osposobljavanje učitelja, nastavnika i stručnih suradnika u radu s učenicima s koji trebaju poseban pristup i kompetencije koje su potrebne za rad s takvim učenicima. Nakon toga slijedi dio o istraživanju. Metoda koje je korištena za ovaj rad je anketiranje ispitanika, a kao instrument koji je korišten za prikupljanje podataka je anketni upitnik pomoću kojeg su ispitanici stavovi učitelja i razmišljanja učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja o inkluzivnom obrazovanju. U istom poglavlju obuhvaćeni su cilj, zadaci, hipoteze, metode te ispitanici istraživanja. Nakon toga prezentirani su rezultati provedenog istraživanja, kao i zaključak dobivenih rezultata.

2. OSNOVI POJMOVI INKLUZIVNOG KONCEPTA

Prema UNESCO (2010) smatra se da osnova za ostvarivanje ljudskih prava leži u obrazovanju koje je jedno od temeljnih ljudskih prava. Autori Spajić-Vrkaš, Kukoč, Bašić (2001) smatraju da je povezivanje osnovnih ljudskih kompetencija posebno važno za uspješno sudjelovanje u zajednici. Taj složeni sklop kompetencija sastoji se od povezivanja znanja, vještina i sposobnosti.

Nadalje, prema programa Ujedinjenih naroda za razvoj (2006) smatra se da veća je vjerojatnost ranijeg napuštanja obrazovanja djece iz siromašnijih obitelji i drugih ranjivijih skupina od ostale djece, samim time i povećanja njihove socijalne isključenosti. Obrazovanje ima veliku ulogu u procesu socijalnog prihvaćanja ranjivih skupina i u direktnoj je uzročnoj povezanosti sa socijalnim uključivanjem. Što je veća isključenost, manje je obrazovanja. Socijalna isključenost može se objasniti kao proces sprječavanja temeljnih prava pojedincu ili određenoj zajednici u kontekstu prava na obrazovanje, prava na zapošljavanje, zdravstvenu njegu, stambeno zbrinjavanje i slično. Ako slučajno dođe do situacije u kojoj je pojedinac isključen, na bilo koji način ograničen, te nema mogućnost djelovanja u zajednici kao i ostali članovi zajednice, negativne posljedice s trajnim učincima uglavnom su neizbježne.

Upravo inkluzivna filozofija podrazumijeva pravo na različitost uz istovremeno prihvaćanje univerzalnih vrijednosti (UNESCO, Delors, 1996) kao jedan od prediktora inkluzivnog društva u segmentu obrazovnog sustava, nameće se stvaranje zajedništva za koje je neophodan partnerski odnos u kojem autori Livazović, Alispahić, Terović (2015) govore o uzajamnom odnosu između učenika i odgojno obrazovnih djelatnika, te odgojno obrazovnih djelatnika i roditelja. Kako bi se učenik osjećao prihvaćen i ravnopravan u školi, potreba za stvaranjem ugodne atmosfere i zajedništva nameće se kao nužna.

Postavlja se pitanje kako ostvariti socijalno partnerstvo tri sastavnice socijalnog bića škole – učitelja, učenika i roditelja kao temelja svakog inkluzivno utemeljenog odgoja i obrazovanja? Bez sinergije svo troje subjekata koji promiču ravnopravnost, jednakost i individualizaciju odgoja u školi ne može se mijenjati ni šira društvena zajednica. Podrazumijeva se visoka razina tolerancije i uvažavanja svih navedenih dionika. U kontekstu djelovanja inkluzivne filozofije bitno je voditi računa da se određeni fizički preduvjeti ne bi smjeli negativno odraziti u smislu njihove atraktivnosti za korištenje, već je potrebno voditi brigu o tome da isti u svojoj izvedbi budu što elegantniji, bez insinuiranja različitosti u negativnom kontekstu.

Tako gledajući ako promičemo jednakost i toleranciju u školi, promičemo i socijalnu pravednost u društvu. Isto tako možemo gledati i smatrati da ako integriramo različitosti u

društvu, da gradimo buduće temelje poštivanja ljudskih prava. Priznavanje različitosti i smanjivanje svih prepreka za učenike u školi i sustavu obrazovanja, možemo govoriti o početku inkluzije. Inkluzija počinje priznavanjem razlika među učenicima. Prema časopisu Duga (2015) u suvremenim društvenim pojavama možemo razlikovati više načina shvaćanja inkluzije. Inkluzija prema njima, osim što smatra da je pojam inkluzija obrazovanje za svih i za sve, shvaća se i kao briga o učenicima s posebnim odgojno obrazovnim potrebama. Nadalje smatra se da se inkluzija odnosi na ranjive skupine društva, a posebno na one koji su na bilo koji način marginalizirane (po invaliditetu, boji kože i dr.). Razmatrajući o pojmu inkluzije, u istom časopisu važno je saznanje da se inkluzija razvija kao načelan pristup obrazovanju i kao razvoju škole za sve i svih.

Jako je važno raditi na osvješćivanju javnosti o pravima djece i učenika s razvojnim poteškoćama jer nekada takve osobe nisu direktno izložene neumjesnim komentarima, ali stavovi „nije sve za svakoga“ djeluju isto tako negativno kao i zadirkivanje, točnije izdvajanje takvih od većine i obilježavanje kao „hendikepiranih“. Svakoj osobi, a posebno mladim ljudima, veoma je bitan doživljaj jednakosti i ravnopravnosti.

3. INKLUZIJA U PRAVNOJ REGULATIVI

Inkluzija sama po sebi ne podrazumijeva nužno izjednačavanje svih ljudi, ali itekako podrazumijeva uvažavanje svakog pojedinca, bez obzira na njegove različitosti, te mu pruža mogućnost vlastitog odlučivanja, ali i preuzimanja odgovornosti (Cvetko, Gudelj, Hrgovan, 2000). Inkluzija također podrazumijeva i razvoj osjetljivosti na različitost u kontekstu individue, odnosno nije bazirana samo na različitosti u kontekstu potreba osoba s invaliditetom. Takav pristup može pozitivno utjecati na formiranje pozitivnog društva koje nije sklono nasilju i društva koje prihvaća različitosti.

Autorice Vican i Karamatić Brčić (2013) u svojem radu ističu kako se obrazovna inkluzija mora odnositi, osim rada s djecom s poteškoćama, na talentiranu i nadarenu djecu. To su djeca koja isto tako zahtijevaju poseban rad i usmjerenost na svoje potencijale.

Jednakost i ravnopravnost u kontekstu inkluzivnog društva promiče se i kroz razne dokumente. Tako svrha Konvencije Ujedinjenih naroda (2006) o pravima osoba s invaliditetom, najvećim dijelom govori o slobodama, dostojanstvu i uživanju svih ljudskih prava osoba s invaliditetom. Obilježja koja karakteriziraju prava invalidnih osoba prema navedenoj Konvenciji najčešće spominju se kao prava kojih se pojedinac ne može dobrovoljno odreći niti mu ta stečena prava

netko može oduzeti. Nadalje, obilježje koje je jako važno, podrazumijeva da više skupina ljudskih prava ekonomskih, političkih, socijalnih, građanskih i kulturnih nikako ne možemo selektirati po važnosti. Sva ova ljudska prava imaju jednaku težinu i jednaku vrijednost i niti jedna od nabrojanih ne može biti izdvojena kao najvažnija. Sljedeće važno obilježje koje Konvencija navodi, odnosi se na međusobnu povezanost stvorenih prava. Ovo obilježje podrazumijeva da jedno pravo koje je ostvareno zahtijeva ostvarenje drugog prava i obratno. Njihova ostvarenost je uzročno povezana. Osnovno i važno obilježje koje je potrebno izdvojiti govori o tome da su ljudske diskriminacije neprihvatljive. Svi ljudi su jednaki i na jednaki način treba postupati prema njima. Diskriminacija ljudi po bilo kakvoj osnovi (rasnoj, fizičkoj, nacionalnoj i dr.) je nedopustiva.

Neki od ključnih dokumenata o ljudskim pravima kojih se vlade država na međunarodnoj razini moraju pridržavati, donesene su već u pedesetim godinama prošlog stoljeća. Tako je već 1948. donesena je *Opća deklaracija UN-a o pravima čovjeka*. 1966. godine usvojen je *Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima*. Iste godine 1966. usvaja se *Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima* i *Međunarodna konvencija o uklanjanju svih oblika rasne diskriminacije*. Dalje, 1979. godine stupa na snagu *Konvencija o uklanjanju svih oblika diskriminacije žena*, dok je 1984. usvojena *Konvencija protiv mučenja i drugih oblika okrutnog, nečovječnog i ponižavajućeg postupanja ili kažnjavanja*. 1989. donesena je *Konvencija o pravima djeteta* u kojoj se govori o temeljnom pravu obrazovanja za svu djecu bez obzira na sve različitosti. Dalje 1990. godine početkom ratnih događanja u Europi donosi se *Konvencija o zaštiti prava svih radnika migranata i članova njihovih obitelji*. Nadalje šesnaest godina kasnije 2006. donesena je i *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom*.

Dokumenti koje posebno moramo istaknuti kada se govori o uključenosti, toleranciji i inkluzivnosti u društvu su:

- Povelja UN-a o pravima osoba s invaliditetom donesena 2007. godine
- Zakon o elektroničkim komunikacijama koji stupa na snagu 2008. godine.

Republika Hrvatska jedna je od potpisnika Konvenciju UN-a o pravima osoba s invaliditetom koja je svoj potpis stavila 1. lipnja 2007. godine, a isti se primjenjuje od 1. svibnja 2008. Konvencija se može promatrati kao uporište zakonske regulative, a prema Šupe (2009) potreba za oblikovanjem jednog takvog dokumenta javila se zbog nužnosti objedinjavanja prava osoba s invaliditetom kako na jednom mjestu, tako i u međunarodnom kontekstu.

Zakon o elektroničkim komunikacijama, u dijelu koji opisuje univerzalne usluge „koje moraju biti dostupne svim krajnjim korisnicima usluga i to po pristupačnoj cijeni na cijelom području

Republike Hrvatske, na temelju razumnog zahtjeva krajnjeg korisnika usluga, neovisno o njihovoj zemljopisnoj lokaciji te koje se pružaju uz uvažavanje načela objektivnosti, transparentnosti, razmjernosti i nediskriminacije i uz što manje narušavanja tržišnog natjecanja“ u članku 35. stavak 5 opisuje kako univerzalne usluge obuhvaćaju između ostalog i sljedeće: „Posebne mjere za osobe s invaliditetom, uključujući pristup hitnim službama, službi davanja informacija o brojevima pretplatnika i imeniku pretplatnika, na jednak način kakvim pristupaju drugi krajnji korisnici usluga, te primjeren izbor operatora koji su dostupni većini krajnjih korisnika usluga.“

Iako postoje zakonske regulative i brojni drugi dokumenti koji ističu nužnost jednakih prava, u svakodnevnom životu situacija je posve drugačija. U školama se javljaju situacije u kojima osobe koje su različite od većine (po bilo kojoj osnovi – invaliditetu, boji kože, debljini, vjeri i dr.) bivaju izložene brojnim negativnim situacijama i izbačene iz grupe.

Nekad same osobe s fizičkim invaliditetom nisu direktno izložene vrijeđanjima, ali stavovi okoline kao npr. „ne može on to“ ili „nije to za tebe“ predstavljaju za njih isključenost i posebnost. Bez obzira na zakonsku regulativu i pravila, ovakve situacije su svakodnevno oko nas, iako postoje i brojni pozitivni primjeri koji govore o prihvaćanjima različitosti.

Sve ovo govori koliko je važno raditi na osvješćivanju okoline o pravilnom postupanju prema invalidnim osobama, o njihovim ljudskim pravima i o pravima djece s teškoćama u razvoju te o tome da svi ljudi, ne samo po zakonskim, već i po moralnim i etičkim načelima moraju imati jednaka prava.

4. INKLUZIVNO OBRAZOVANJE – POJAM I ZNAČENJE

Prema autoricama Karamatić Brčić i Luketić (2016) inkluzijom se smatra uvažavanje svih pojedinaca sa svim različitostima, a ne samo njihova izjednačavanja.

Inkluzivni odgoj i obrazovanje predstavlja mnogo više od smještanja djeteta s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja. U dokumentu *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama* (2017) govori se o tome da inkluzija ili uključivanje znači stvaranje takvog okruženja u kojem sva djeca, pa tako i djeca s teškoćama imaju prilike razviti sve svoje potencijale. Autori Čolahodžić, Medar, Novaković (2018), o inkluziji govore kao o procesu koji je usmjeren prema pravima djece. Autori smatraju da svako dijete mora iskoristiti svoje pravo na edukaciju i pravo sudjelovanje u procesu učenja koje mu je potrebno za nastavak života. Inkluzivno obrazovanje prilagođava se potrebama svakog djeteta pojedinačno, ovisno o njegovim specifičnim potrebama. Onoliko koliko je inkluzivno obrazovanje prisutno u društvu, toliko je društvo razvijeno i sposobno za razvijanje i napredak.

Autor Slee (2009) pak smatra da svako dijete s posebnim potrebama osim što je potrebno uključiti u obrazovni sustav, potrebno je uključiti i u sve društvene tokove i događanja. Društvo je napredno onoliko koliko je razvijena svijest o prihvaćanju različitosti i inkluziji.

Prema Ivančiću (2010) najvažnije je postići promjene u stavovima i uvjerenjima ljudi ako želimo kvalitetnu primjenu obrazovne inkluzije. Nadalje, autor navodi da različite potrebe osoba s teškoćama moramo osvijestiti kod svih ljudi kako bi se inkluzija uspješno primijenila u svojem potpunom značenju jer pozitivni stavovi prema različitostima nisu urođeni, već ih treba osvijestiti i naučiti.

Nadalje, autori Vican i Karamatić Brčić (2013) smatraju da je razvijanje svijesti o prihvaćanju različitosti jedan od najvažnijih uvjeta za provedbu inkluzije u odgojno obrazovnom procesu. Također ističu važnost međusobnog odnosa osoba sa posebnim potrebama i onih koje nemaju posebne potrebe, tako i svih onih koji su direktno uključeni u proces obrazovanja, a misli se na učitelje, nastavnike, stručne suradnike i na sve one koji rade s tim osobama. Potrebno je stvarati svijest da je učenje za takve osobe samo poticaj koji je potrebno prevladati, a ne kao prepreka koju je teško prijeći.

U našim školama pri primjeni inkluzivnog obrazovanja posebno treba voditi računa i usmjeriti se uvažavanju različitosti i posebnosti svakog učenika. Svaki od njih ima različite potrebe pa tako treba prilagoditi oblike i metode rada kako bi što bolje olakšale pristup pojedinim učenicima i potrebama.

U današnje vrijeme inkluzivno obrazovanje važan je dio dviju najvećih globalnih inicijativa koje promiču prava na jednako i dostupno obrazovanje za svih. Pokret UNESCO pod imenom *Obrazovanje za sve* i program Ujedinjenih naroda pod nazivom *Milenijski ciljevi razvoja* smatraju inkluzivno obrazovanje kao najpotrebniju i najvažniju potrebu svakog pojedinca koji ima individualne potrebe ili bilo koje poteškoće.

Pokret *Obrazovanje za sve* glavni cilj ovog pokreta je sadržan u njegovom nazivu. Težnja ovog pokreta je osigurati kvalitetno educiranje i obrazovanje za svu djecu i mlade na svijetu, a poseban naglasak je na one kojima je obrazovanje potrebno kako bi izašli iz svojih okvira i kako bi pomoću obrazovanja stekli dostojanstveni život. Drugi program Ujedinjenih naroda *Milenijski ciljevi razvoja* pokret koji između svojih osam ciljeva poseban naglasak stavlja na osnovno obrazovanje za svih do 2015. godine. Ovdje je težnja na tome da se što više, naročito mladih ljudi uključi u redovno osnovno obrazovanje, da je što manje onih koji bivaju isključeni iz obrazovanog sustava. Posebna intencija je na ranjive skupine mladih ljudi. Pokret UNESCO smanjivanje broja isključenih iz sustava obrazovanja postavlja sebi kao svoj osnovni cilj.

Politika svake škole treba težiti tome da potiče sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa na inkluzivni pristup i smanjivanje pritisaka koji isključuju pojedince. Svaka škola u svojoj viziji treba ugraditi vrijednosti inkluzije. Potrebno je ukloniti sve one poteškoće i prepreke koje se nalaze ispred učenja i omogućiti sudjelovanje svih učenika u aktivnostima škole. Da bi se sve to omogućilo, nastavnici trebaju biti posebno educirani i spremni na prilagodbe kako bi odgovorili različitim potrebama učenika.

5. INKLUZIVNA KULTURA ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE

Osnova inkluzivne kulture koju možemo prepoznati kod odgojno-obrazovne ustanove - škole leži na prihvaćanju i uvažavanju različitosti kao poticaja u radu (Karamatić-Brčić, Luketić, 2016).

U suvremenom pogledu na obrazovanje kultura škole obuhvaća, osim ostalih čimbenika kvalitete, također i uvažavanja različitosti svih učenika obuhvaćenih obrazovanjem. Prema UNESCO-u „obrazovanje za sve“ usmjereno je na učenike i podrazumijeva inkluzivno obrazovanje. Odnos prema osobama s teškoćama bitno se mijenjao zadnjih tridesetak godina. Tako Stančić i Ivančić (2013) u svojem pregledu odnosa društva prema osobama s invaliditetom dijeli i definira više modela odnosa prema osobama s invaliditetom. Prema autorima početkom

šezdesetih godina prošlog stoljeća navode se dva modela. Model milosrđa u kojem se osoba promatra kao žrtva i za koju je cilj pružiti pomoć. Zatim, tu je još medicinski model koji umjesto same osobe, na prvo mjesto postavlja poteškoću ili oštećenje koje osoba ima. Nadalje, u sedamdesetim godinama prošlog stoljeća autori smatraju da se u socijalnom ili društvenom modelu osoba s manjim teškoćama smatra i postavlja kao i osoba bez teškoća. Takvim osobama postupci u radu se prilagođavaju prema teškoćama koje imaju. Nadalje u osamdesetim godinama prošlog stoljeća pojavljuje se model ljudskih prava u kojem je naglasak na jednakosti svih osoba bez obzira na teškoće, a cilj je što veće pružanje podrške od strane okoline.

Inkluzivnu kulturu škole možemo ostvariti kroz tri dimenzije, a te dimenzije kako navode autori Ivančić i Stančić (2013) su stvaranje inkluzivne kulture kao prva dimenzija, zatim stvaranje inkluzivne prakse kao druga dimenzija, te širenje inkluzivne politike kao treće dimenzije. Isti autori smatraju da se pri kreiranju politike polazi od stvaranja škole za sve i organiziranja podrške svima koji su različiti i tako se osjećaju. Razvoj inkluzivne prakse se odnosi na organiziranje učenja i mobilizaciju svih raspoloživih resursa, odnosno na razlike u provedbi nastavnog procesa kao i korištenju kadrova te ostale podrške u učenju i inkluzivnom pristupu. Važnu ulogu ima izgradnja zajednice i uspostavljanje inkluzivnih vrijednosti poput suradništva te poticajne i sigurne okoline.

U razvoju inkluzivne kulture veliku, može se reći i najveću ulogu imaju učitelji i ravnatelji škola. Ta uloga svakako ne zaobilazi i ostale dionike koji su direktno ili indirektno uključeni u razvoj takve kulture. Pri tome se misli na roditelje, lokalnu zajednicu, osnivače i dr.

U svojem istraživanju autorica Vican (2013), u kojem ispituje sve one elemente koji čine inkluzivnu kulturu neke ustanove na uzorku od 1952 učenika šestih i osmih razreda, dolazi do rezultata u kojima se pokazuje da su mlađi učenici skloniji inkluziji od svojih dvije godine starijih kolega iz osmih razreda.

Učenici dolaze u školu sa svojim specifičnostima. Vremenom i različitim utjecajima djeca se mijenjaju. Inkluzivna kultura posebno treba biti usmjerena na traženje odgovora kako djecu s teškoćama, talentiranu i darovitu djecu što više uklopiti i stvarati poticajno okruženje. Autorica Vican (2013) je mišljenja da se inkluzivna kultura škole posebno se vidi brigom jednih prema drugima. U kontekstu kulture škole kao odgojno-obrazovne ustanove naglasak je usmjeren na suradnju svih sudionika. Osim toga uključuje kadrovske, materijalne i organizacijske strukture, definiranje jasne misije, vizije i ciljeva. Izazov za učitelje i ravnatelje jest stvaranje škole i razredne kulture gdje se svi učenici, bez obzira na različitosti, osjećaju dobrodošlo i poštivano. Nadalje, Muthukrishna i Schluter (2011) smatraju da ukoliko se razvije pružanje primjerenih oblika učenja i poučavanja, predstavlja se osnova razvoja inkluzivne kulture u školi. Svoja

razmišljanja Karamatić Brčić, Luketić (2016) iznose u tome da inkluzija čini dio svakodnevne školske prakse, a razvoj inkluzivne kulture postaje kontinuirana zadaća suvremenog vođenja i upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom. Veliku ulogu u stvaranju takve kulture škole imaju svi odgojno-obrazovni djelatnici na čelu s voditeljem, ali i lokalna sredina koja uvelike oblikuje svijest o potrebi stvaranja inkluzivne kulture.

6. POJAM UČENIKA S POSEBNIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM POTREBAMA

Unatoč tome što je veliki broj djece s teškoćama već niz godina uključena u redovni odgojno-obrazovni sustav, u praksi se pokazalo da u edukacijskom uključivanju postoje česte prepreke koje se temelje na nedovoljnom poznavanju populacije s teškoćama.

Često se posebne odgojno-obrazovne potrebe poistovjećuju s teškoćama u razvoju. Međutim termin *posebne odgojno-obrazovne potrebe* je krovni termin za dvije podskupine učenika:

- učenike s teškoćama u razvoju te
- darovite učenike – koji zbog svojih iznadprosječnih sposobnosti također zahtijevaju poseban odgojno-obrazovni pristup.

Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama* (N.N.87/2008) osim učenika s poteškoćama u razvoju navode se i nadareni učenici. Obje ove kategorije učenika možemo smatrati kao učenike koji zahtijevaju posebni odgojno obrazovni pristupi ili posebne potrebe. Pojam učenika s posebnim odgojno obrazovnim potrebama je prema ovom Zakonu šira kategorija djece koja uključuje svu djecu koja imaju potrebu za posebnim pristupom ili metodama rada. Posebna kategorija poteškoća obuhvaća učenike koji imaju teškoće u razvoju, teškoće u učenju, problematična ponašanja učenika, emocionalne probleme učenika kojima socijalni i ekonomski čimbenici utječu na njihove teškoće.

Na UNESCO Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama održanoj 1994.godine u Španjolskoj između ostalog usvojena je *Izjava i Okvir za akciju*. Glavne smjernice odnosile su se na promicanje prava sve djece da budu uključeni u sustav redovnog obrazovanja. Zalaganje je usmjereno prema tome da sva djeca moraju imati barem osnovno obrazovanje tj. da im se omogući osnovno pravo i dostupnost na obrazovanje. Ono što je bitno i na što je stavljen naglasak je to da se djeca ne mogu dijeliti po svojim različitostima. Njihove specifičnosti u koje spadaju intelektualne, emocionalne, fizičke, socijalne i dr. ne predstavljaju

prepreke pri realizaciji tog glavnog cilja za akciju koji je postavljen. Osim nabrojanih različitosti tj. kategorija djece s teškoćama u koje spadaju i nadarena djeca, može se ubrojiti ostale specifične skupine djece kao što su djeca s ulice, djeca koja rade i prehranjuju obitelji neka su još maloljetna i ostali koji bi spadali u grupu djece u nepovoljnom položaju ili marginaliziranu djecu. Ovakva grupacija djece stavljena je u „posebnu“ sukladno *Konvenciji o pravima djeteta* (1994). Smatrajući da je svako dijete specifično i ima svoje različitosti, najviše uspjeha i prednosti bi imali kada bi se planiranje nastave oblikovalo prema njihovim osobitostima. Takav pristup nastavi bio bi idealan i najbolji za njihove potrebe. Naravno, to je teško i zahtjevno za realiziranje, ali dobro za promišljanje. Autorice Vizek Vidović i dr. (2003) u svojem radu smatraju da podjela i kategorizacija učenika prema dobi nije prihvatljiva za većinu učenika. Takvom kategorizacijom svi učenici iste dobi dobivaju iste poduke, ali se u tom slučaju ne razmišlja o specifičnim poteškoćama koje imaju svi učenici u toj dobi.

U današnje vrijeme potrebno je stalno promicanje vrijednosti i načela inkluzije. Kod djece je potrebno uvažavati njihove specifične potrebe, njihove različitosti bez obzira kojoj dobi i grupaciji pripadaju. Dokument koji govori o uvažavanju različitosti i zadovoljavanju potreba učenja i poučavanja je Okvir za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (2016). U dokumentu je jasno naznačen pojam učenika s posebnim potrebama. Ovakva djeca i učenici trebaju poseban pristup u radu. Takvi učenici nemaju iste početne sposobnosti kao ona djeca koja ne spadaju u posebne potrebe. Posebnim pristupom, tj. posebnim oblicima i metodama rada startne pozicije se pokušavaju što više izjednačiti ili svesti na minimum.

7. VRSTE TEŠKOĆA

Svako dijete ili učenik koji ima bilo kakve teškoće u učenju, a koje su veće od svojih vršnjaka smatra se učenikom s posebnim potrebama. Takvim učenicima potrebna je posebna i specifična podrška ovisno o teškoći koju imaju. Osim učenika s teškoćama, posebne potrebe imaju i ona djeca ili učenici koji svojim kompetencijama ili sposobnostima postižu iznadprosječne rezultate. Često takvi učenici budu prepušteni sami sebi i ne obraća se posebna pažnja o njihovom napredovanju i mogućnostima. Takvi učenici često nisu prepoznati od strane njihovih učitelja, a njima je itekako potrebna posebna odgojno obrazovna podrška. Njihov potencijal je ogroman, samo ga je potrebno prepoznati.

Učenici s posebnim potrebama temeljem *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015) godine u mogućnosti su ostvariti pravo na primjerene prilagođene programe prema poteškoćama koje imaju i oblike pomoći u svojem školovanju. Ovaj Pravilnik prema svojoj Orijentacijskoj listi definira skupine i podskupine teškoća kako bi se lakše radile prilagodbe i potpore primjerene učeničkim teškoćama i potrebama. Primjereni oblici i programi koji postoje omogućavaju učenicima koji sa svim svojim specifičnostima i teškoćama, napredovanje i razvoj svojih kvaliteta. Prema Orijentacijskoj listi *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015) navodi se više kategorija oštećenja koja možemo podijeliti kao teškoće vida, sluha jezično-glasovne komunikacije i specifične teškoće koje onemogućavaju kvalitetno učenje. Ovo su teškoće kojih možda najviše ima kod djece. Naročito se često pojavljuju oštećenja vida koje primjećujemo najviše kod školske djece u ranijoj dobi. Osim navedenih teškoća, prepoznajemo oštećenja organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji ponašanja i više teškoća u psihofizičkom razvoju djece. Sve ove teškoće moraju biti tolike da zahtijevaju dodatan obrazovni napor ili poseban pristup obrazovanju kako bi dijete moglo maksimalno razviti svoju sposobnost. Tako Vizek Vidović i drugi (2003) smatraju da u skupinu djece kojima je potreban poseban pristup u obrazovanju uključuje i one koji su ispodprosječni, ali i iznadprosječni (daroviti) u navedenim osobinama. Rad i pristup djeci koji spadaju u skupinu darovitih učenika, često predstavlja puno veći izazov za učitelje i nastavnike. U mnogo slučajeva takvi učenici ostanu neprimijećeni ili čak smatrani kao neprilagođeni skupini.

7.1. Oštećenja vida

Grupa autora Vuletić, Šarlija i Benjak (2016) navode više tipova oštećenja vida, kojima se stupanj oštećenja određuje mjerama oštine vida i širinom vidnog polja. Nadalje, autori Runjić, Bilić Prčić i Alimović (2015) povezuju razvijenost socijalne vještine s problemima u ponašanju učenika. Autori tvrde da slabo razvijene socijalne vještine su u direktnoj povezanosti s problematičnim ponašanjima djece. Takva djeca su češće socijalno povučena i agresivnija.

7.2. Oštećenja sluha

Pod oštećenjem sluha možemo prepoznati djelomičnu i potpunu nemogućnost slušanja ili korištenja slušnog aparata. Kada govorimo o djelomičnom oštećenju ili naglušnosti, govorimo o oštećenju sluha od 26 do 93 decibela na onom uhu koje je u boljoj funkciji ili koje je manje oštećeno. Oštećenje sluha kod kojeg je evidentna nemogućnost slušanja ili gluhoća je teškoća koja ne prepoznaje sluh koji je veći od 93 decibela ili u govornim frekvencijama (500 – 4000 Hz). Ovakva teškoća kod osoba ni uz pomoć pomagala - slušnih aparata ne može se jasno i cjelovito prepoznati govor. Berglez i Pribanića (2014) su mišljenja da je kod skupine oštećenja nagluhe osobe vrlo važno vrijeme nastanka oštećenja sluha. Što je ranije nastupilo oštećenje sluha, to će se teže ovladati sposobnošću govora kod djece. Isti autor navodi da je razina jezičnih sposobnosti u gluhih i teško nagluhih osoba niska, imaju siromašan rječnik i agramatičan jezik.

7.3. Poremećaj jezično-glasovno-govorne komunikacije i specifične teškoće učenja

POREMEĆAJI GLASA – u ovu teškoću svrstavamo sve ono što smanjuje i sprječava urednu komunikaciju te čini glas manje ugodniji. Dijete s problemom glasa najčešće je prvi put prepoznato u školskom sustavu kada je već prisutna dugotrajno loša upotreba glasa koja može dovesti do pojave promuklosti (Bonetti, 2011).

JEZIČNI POREMEĆAJI – najučestaliji jezični poremećaji su zakašnjeli jezični razvoj i posebne jezične teškoće. Određeni broj djece unatoč urednom mentalnom razvoju, urednom sluhu i slušnoj obradi bez utvrđenih strukturnih oštećenja pokazivat će kašnjenje u prvoj i drugoj godini u jezičnom razumijevanju i proizvodnji (Haynes i Pindzola, 2004; Shipley i McAfee, 2004, prema Kuvač-Kraljević i suradnici, 2015). Vrlo često se događa da se dijete s jezičnim

teškoćama kasno otkrije. Naročito često se to događa ako dijete nije uključeno u sustav predškolskog odgoja i obrazovanja kada oni najbliži ili ne znaju ili ne pridaju dovoljno pažnje znakovima jezičnih teškoća, smatrajući da će se te teškoće prevladati kako dijete bude sazrijevalo. Veliku ulogu u prepoznavanju takve djece imaju stručnjaci u predškolskom obrazovanju.

Prema mišljenju Kuvač-Kraljević i dr. (2015) ranim znakovima jezičnih teškoća koje se pojavljuju već u predškolskoj dobi ne pridaje se dovoljno pažnje ili se čak niti ne prepoznaje. Takvi problemi dolaze do izražaja kada djeca krenu u obaveznu školu i kada dolazi do većih teškoća u savladavanju programskih sadržaja, čitanja, pisanja, povezivanja i razumijevanja teksta. Autori navode da većina takve djece imaju dijagnoze specifičnih teškoća učenja, a vrlo često ih smatraju kao lijeve učenike što značajno utječe na njihov emocionalni razvoj i općenito razvoj njihova potencijala.

GOVORNI POREMEĆAJI – Govor je tek jedan od modaliteta izražavanja jezika koji doslovno i korisno povezuje značenje unutar jezika putem kojih se jezik komunicira (Blaži, 2015).

Prema Bauman-Weangler (2000) postoje dva pojma govornih poremećaja, a to su fonološki i artikulacijski poremećaji. Prema autoru fonološki poremećaj je širi termin od artikulacijskoga a definira se kao poremećaj motoričke izvedbe i jezične slike glasova. Artikulacijski poremećaj odnosi se na izvedbe jednog ili više glasova jezika. Kao najzastupljeniji poremećaj tečnosti govora možemo prepoznati mucanje i brzopletost kod izgovora riječi. Mucanje kod autora Andrijolić i Leko Krhen (2016) definira se kao poremećaj koji prekida kontinuitet tečnosti govora, a govor s obzirom na dob osobe koja komunicira nije primjeren. Mucanje može predstavljati veliki problem u komunikaciji, ali i u psihološkom razvoju djece posebno u osjetljivim godinama razvoja.

Brzopletost se najčešće definira kao poremećaj tečnosti govora čiji su segmenti zamijećeni kao prebrzi ili disritmični, a mogu biti popraćeni mnoštvom normalnih netočnosti, pretjeranim izostavljanjem ili krivim izgovaranjem slogova i neprimjerenim stankama (St.Louis i Schulte, 2014, prema Kuvač-Kraljević i suradnici, 2015).

KOMUNIKACIJSKE TEŠKOĆE - Sve više djece u školama ima komunikacijske teškoće, otežano razumiju socijalne situacije i očekivanja od strane okoline uz što se u većoj ili manjoj mjeri javljaju različite osobitosti u ponašanju, interesima i senzoričkoj obradi (Bujas Petković i Frey Škrinjar, 2010).

Takve osobitosti javljaju se kod poremećaja iz spektra autizma - odstupanje u socijalnoj komunikaciji i socijalnim interakcijama te prisutnost suženih, ponavljajućih ponašanja. Osim poremećaja iz spektra autizma, danas se često koristi i termin poremećaj socijalne komunikacije

koji je karakterističan za učenike koji imaju značajne probleme u socijalnoj interakciji i komunikaciji, ali istodobno ne pokazuju ponavljajuća ponašanja, interese i aktivnosti koji su obilježja poremećaja iz spektra autizma.

SPECIFIČNE TEŠKOĆE UČENJA – Ovaj poremećaj, smatraju Vizek Vidović i drugi (2003) odnosi se na onu djecu koja nemaju intelektualne teškoće, senzorne teškoće niti emocionalne teškoće, ali zbog osobitosti procesa pamćenja ili obrade postižu slab školski rezultat koji nije razmjeran s njihovim intelektualnim sposobnostima. Specifične teškoće učenja su krovni termin za:

- teškoće u čitanju (disleksija, aleksija)
- teškoće u pisanju (disgrafija, agrafija) te
- teškoće u računanju (diskalkulija, alkalkulija).

Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015) u tu skupinu specifičnih teškoća još se uključuju i specifični poremećaji u razvoju motoričkih funkcija (dispraksija), mješovite teškoće učenja i ostale teškoće učenja. Sve ove teškoće mogu predstavljati veliku prepreku u napredovanju i uspjehu učenika ako se na vrijeme ne prepoznaju te ne prilagode rad prema teškoći. U praksi često dolazi do situacija da tek u srednjoj školi nastavnici kod učenika uoče probleme u pisanju ili čitanju.

7.4. Oštećenje organa i organskih sustava

Oštećenja koja prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015), spadaju u ovu skupinu su sva ona oštećenja kojima se smanjuje ili uopće gubi sposobnost za izvršavanje važnijih životnih aktivnosti. Ovakva oštećenja mogu biti prirođena ili stečena oštećenja, deformacije ili poremećaji funkcije pojedinog organa ili organskih sustava. Isti *Pravilnik* ovakva oštećenja dijeli u četiri podskupine. Oštećenja mišićno-koštanog sustava, zatim oštećenja središnjeg živčanog sustava, oštećenja perifernog živčanog sustava te oštećenja drugih sustava (dišni, srčano-žilni, probavni, endokrilni, koža, mokraćni, spolni).

7.5. Inteliktualne teškoće

Inteliktualne teškoće se očituju u bitno smanjenim mogućnostima intelektualnog funkcioniranja. Da bi se intelektualne teškoće utvrdile, koriste se višestruki kriteriji: nizak rezultat na testu inteligencije, niski rezultati na ostalim testovima postignuća te niska razina funkcioniranja u više razina područja socijalne prilagodbe. Postoje četiri kategorije intelektualnih teškoća koje su poredane od lakših prema težim i teškim intelektualnim teškoćama. Razina funkcioniranja djeteta u svakodnevnom životu uvelike ovisi o kategoriji kojoj pripada. Najveći broj djece s intelektualnim teškoćama spada u skupinu LAKE intelektualne teškoće, što znači da se najveći broj njih može uključiti u pojedine oblike redovnog, prilagođenog ili posebnog obrazovanja. Najveći broj učenika koji imaju poteškoće u razvoju mogu se uključiti u redovni sustav školskog obrazovanja prema primjerenim programima obrazovanja.

7.6. Poremećaji koji se očituju u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja

Poremećaji koji su vidljivi u ponašanju djece i oštećenja mentalnog zdravlja prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015) opisuje se kao stanja koja su uvjetovana napredovanim psihopatološkim stanjima. Kod takvih osoba uočavamo izostanak intelektualno, emocionalno i socijalnog funkcioniranja za koje je potrebna kompletna medicinska, psihološka i edukacijsko-rehabilitacijska dokumentacija. Kod ovakvih slučajeva poremećaja u većini slučajeva socijalna situacija je jako bitna za uspostavljanje ravnoteže u radu i napretku.

Deficit pažnje (hiperaktivni poremećaj ADHD).

Prema autorima Kudek- Mirošević i Opić (2010) simptomi takozvanog sindroma ADHD (hiperaktivnog poremećaja deficita pažnje) odnose se na teškoće u ponašanju, prekomjernoj aktivnosti tj. hiperaktivnosti i impulzivnom ponašanju. Autori navode promjene u biokemijskim funkcijama mozga kao posljedice ovog poremećaja.

Ovi simptomi utječu na djetetovo svakodnevno funkcioniranje, na aktivnost i rad samih učenika u razredu, ali i u konačnici na školski uspjeh koji takvi učenici poluču na kraju svojeg obrazovanja. Često se takva djeca proglašavaju lijenom i razmaženom. Iako kod nekih nalazimo prosječno razvijene intelektualne sposobnosti, učenici sa simptomom sindroma ADHD-a mogu imati niski ostvareni obrazovni rezultat, kao i slabija profesionalna dostignuća od svojih vršnjaka.

STANJE U REPUBLICI HRVATSKOJ - Statistički podaci o prevalenciji pojedinih teškoća u razvoju među učenicima u Republici Hrvatskoj

Podaci koji se odnose na djecu i mladež s teškoćama za koje se obrazovanje provodi u posebnim ustanovama odgoja i obrazovanja i u redovitim školama u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama ili razrednim odjelima su objavljeni u publikacijama Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo.

U Hrvatskom registru osoba koje imaju bilo kakvi oblik invaliditeta, vezano za podatke o djeci s teškoćama u razvoju, podaci od siječnja 2016. godine govore o broji od 510 733 osobe s invaliditetom od kojih su 35 558 djeca do navršene 18 godine života (rođene u periodu od 25.1.1998. do 25.1.2016.) što čini 8% od ukupnog broja osoba s invaliditetom u Republici Hrvatskoj. Ovakvi podaci najvećim dijelom se prikupljaju kako bi se unaprijedilo zdravstvena skrb o invalidnim osoba, ali i kako bi se moglo pravovremeno prilagođavati programi i oblici prilagodbe. U ukupnom broju djece koji imaju nekakve teškoće u razvoju, uočljiv je veći broj dječaka (62%) u odnosu na djevojčice (38%). Najveći broj registriranih, njih 16 670 (46,9%) pripada dobnoj skupini koja obuhvaća 10-14 godina života. Isto podaci nam govore da se kao najčešći oblik prilagodbe obrazovanja navodi potpuna integracija u redovni razred s individualiziranim pristupom učenika. Poremećaji koji zahtijevaju takvu prilagodbu najčešći su poremećaji glasovno govorne komunikacije, poremećaj poteškoće učenja, višestruka oštećenja i intelektualne teškoće. Prema članku 3. *Zakona o Hrvatskom registru o osobama s invaliditetom* (2016) vrste tjelesnih/ intelektualnih oštećenja kod djece s teškoćama u razvoju prikazani su u tablici *Vrste tjelesnih / intelektualnih oštećenja kod djece s invaliditetom i većim teškoćama u razvoju*. Str.7. (Izvor: Hrvatski zavod za javno zdravstvo, <https://www.hzzj.hr/wp-content/uploads/2016/04/Invalid2017.pdf>).

U tablici se navode vrste oštećenja, zatim broj registriranih osoba i postotak u odnosu na ukupan broj invalidne djece ili djece s većim teškoćama u svojem razvoju. Rezultati govore da je daleko najveći broj osoba (13829) ili 43% s višestrukim poremećajima u razvoju. Slijede poremećaji glasovno govorne komunikacije (12078) 18,8%, intelektualne teškoće (5246) ili 16,3% te nešto manje oštećenja drugih organa i organskih sustava (2847) ili što iznosi 8,9% u odnosu na ukupan broj djece s invaliditetom. Najmanje vrijednosti ili najmanji broj osoba ima oštećenja perifernog živčanog sustava (363) što iznosi samo 1,1 % .

8. POSTOJEĆI PROGRAMI ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA UČENIKE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Ako učenik s nekom od opisanih poteškoća otežano usvaja nastavne sadržaje ili sudjeluje u nastavi, nužno je odrediti primjereni program odgoja i obrazovanja te prilagoditi odgojno-obrazovni proces. Promjene su moguće u metodici poučavanja, načinima provjere znanja, okolini, nastavničkim sadržajima ili kurikulumu (Brozović, 2014). Sve navedene teškoće u skladu s *Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju iz 2015.* (N.N. 24/2015) daju mogućnost izrade primjerenog programa školovanja koji možemo dijelimo prema potrebama i prilagodbama teškoćama. Najlakša i najčešća prilagodba je program koji se odvija u redovitom razredu uz individualizirane postupke. Sljedeći oblik je prilagodba redovitog programa kada se uz prilagodbu sadržaja pristupa individualiziranim postupcima prema učeniku. Kod težih oblika poteškoća postoji posebni program uz individualizirane postupke te na kraju posebni program za stjecanje kompetencija koje omogućavaju učenicima da steknu aktivnostima za svakodnevni život i rada uz individualizirane postupke.

Takvi, primjereni programi odgojnog obrazovanja mogu se ostvariti bilo u redovitom razrednom odjelu, zatim može jednim dijelom u redovitom, a dijelom u posebnom razrednom odjelu ili u posebnom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini.

8.1. Redoviti program uz individualizirane postupke

Redoviti program koji osim toga prilagođava obuhvaća i individualizirane postupke možemo definirati kao program koji se odnosi na one učenike koji bez velikih teškoća savladavaju redoviti predmetni kurikulum određenog razreda bez sadržajne prilagodbe. Jasnije rečeno prilagodba je usmjerena prema individualiziranim postupcima i metodama rada prema takvim učenicima, ali ne prema obimu i obliku sadržaja koji su propisani nastavnim planovima i programima ili predmetnim kurikulumima.

Prema mišljenju Lenček (2016) i Selušak Galešev (2004) svakom učeniku su prema njegovim specifičnostima potrebni posebni oblici rada i potpore. Svaki učenik je specifičan u svojoj poteškoći pa se tako treba i prema tome odnositi. Prilagodbe se odnose na produljeno vrijeme rad zadaćnice učenika, prilagođene metode poučavanja za svakog pojedinca ovisno o poteškoćama, zatim prema načinu provjeravanja znanja i vještina prilagođeno sposobnostima učenika. Na primjer neki učenici imaju velika odstupanja u prezentiranju znanja putem usmenog izlaganja. Takvim učenicima sigurno više odgovara pismeno provjeravanje koje im

olakšava i omogućava postizanje boljih rezultata. Osim navedenih prilagodba se odnosi i na prilagođavanje aktivnosti mogućnostima i specifičnostima učenika s teškoćama koje su vidljive. Nadalje, u današnje vrijeme postoje brojna tehnološka rješenja koja olakšavaju rad kod nekih određenih poteškoća kao i prilagođavanje prostornih uvjeta.

Takvi postupci se provode u redovitom razrednom odjelu škole, a mogu se provoditi iz jednog, više njih ili čak iz svih predmeta, ali moraju biti razrađeni u pismenom obliku tj. kao pisani dokument.

8.2. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke

Ovaj program prilagodbe primjenjuje se kod učenika koji ne mogu svladati nastavni plan i program razreda koji pohađa u onom obliku koji je propisan. Učenici kojima je ovakav program prilagodbe potreban, potreban je i prilagodba sadržaja i individualizirani pristup radu. Pristup se prilagođava specifičnim potrebama i individualnim potrebama učenika. Osim pristupa i metoda rada, ovakvim učenicima smanjuje se i opseg nastavnih sadržaja u onolikoj mjeri koja spada u najnižu razinu usvojenosti propisnu nastavnim kurikulumom za razred koji učenici pohađaju. Ta razina mora svakako biti veća od razine posebnog programa koji spada u još veću prilagodbu programa. Rad u redovnom razrednom odjeljenju s još dodatnom prilagodbom iziskuje veliku pripremu i sposobnost učitelja za dobrom organizacijom nastave. Ovakav učenik koji ima sadržajnu prilagodbu i individualizirani pristup pohađa redoviti program određenog razreda. Program se sadržajno i metodički prilagođava određenim individualnim sposobnostima pojedinog učenika. Takva prilagodba za srednjoškolskog učenika znači da svi sadržaji koji se usvajaju trebaju učenicima omogućiti takvu razinu znanja koja mu je potrebna da s uspjehom položi ispite državne mature, Time je učeniku omogućen nastavak svojeg daljeg obrazovanja ili stjecanje potrebnih kompetencija za zaposlenje u struci. Ovakav program omogućava se učenicima iz jednog, više ili svih predmeta i izvodi se najčešće u redovitom razrednom odjelu.

8.3. Posebni programi - Posebni program uz individualizirane postupke

Ovakav program čine posebno strukturirani sadržaji nastavnih kurikuluma koji je posebno prilagođen individualnim mogućnostima i sposobnostima učenika. Ovakav poseban program određuje se kada učenik zbog svoje teškoće ne može svladavati prilagođene programe koji su do sada opisani, a misli se na redovite program uz individualizirane postupke ili redoviti

program uz prilagodbu sadržaja i još uz individualizirane postupke. Ovakav program se provodi u posebnim razrednim odjelima. Ako učenik ima posebni program samo za pojedine predmete, a ostale predmete po redovitom programu, oni se provode u redovitome razrednom odjelu. Matični razredni odjel podrazumijeva onaj razredni odjel u kojem učenik s teškoćama pohađa više od 70 posto satnice nastavnog programa.

8.4. Posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke

Ova vrsta posebnog programa koji se provodi u posebnom odjeljenju kao obavezno osnovno obrazovanje učenika koji imaju veće poteškoće, kao i višestruka oštećenja te intelektualne teškoće. Cilj ovog programa je osposobiti učenika za najjednostavnije aktivnosti koje su potrebne u svakodnevnom životu i radu učenika, a koji se može provoditi od šeste do dvadesetprve godine života. Učenik osmog razreda osnovne škole koji se obrazuje prema ovom posebnom programu, ako nije sposoban nastaviti srednjoškolsko obrazovanje po posebnom programu, kojem učenik stječe osnovne kompetencije na niskoj razini aktivnosti, a koje im pomaže u svakodnevnom životu i radu. Ovakav program iziskuje i posebne individualizirane postupke. Najdulji period do kojeg ga učenik s ovakvim teškoćama može pohađati ovakav program i školu je dvadeset i jedna godina života.

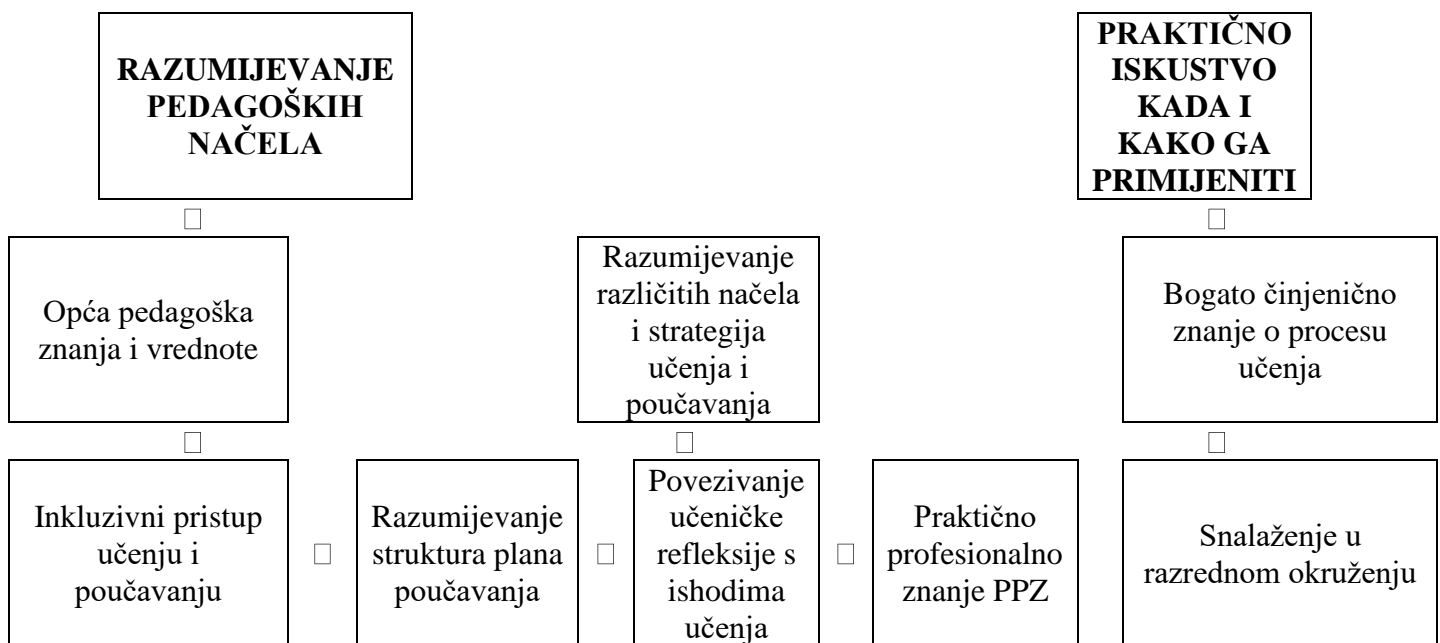
Navodeći vrste posebnih programa iz *Godišnjeg izvješća o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj* (2016) vidljivo je da se kao najčešći oblik prilagodbe koristi potpuna odgojno obrazovna integracija u redovitim razrednim odjelima uz individualizirani pristup. Znači da je najviše prepoznato teškoća koje se mogu uz individualizirani pristup pomoći učenicima u savladavanju prepreka koje imaju. Kao najčešće poteškoće koje iziskuju prilagođeni oblik školovanja u navedenom dokumentu navode se poremećaji u govorno glasovnoj komunikaciji i poremećaji u teškoćama učenja kod učenika. Zatim višestruka oštećenja te intelektualne poteškoće. Ovakvi slični rezultati mogu se iščitati i iz istraživanja koje je provedeno u ovom radu.

8.5. Daroviti učenici

Autori Koren i Ivezić- Pasini (1989) smatraju da je darovita osoba ona koja se razlikuje od ostalih po svojoj kreativnosti u određenoj aktivnosti i području. Darovite osobe postižu natprosječne rezultate i to ih razlikuje od recimo „prosječnih“ osoba. U literaturi susrećemo kod autora različite karakteristike koje možemo pripisati darovitim učenicima. Tako prema Altun, Yazici, (2014), 1033 prema Mc Nabb, (2003) daroviti učenici su „posvećeni“ zadatku, intrizične i ekstrizične znatiželje, entuzijazma za učenje. Motivacija i želja za što boljim postignućima odlika su ovakvih darovitih učenika. Leyden (1990) kaže da su oni zapravo djeca od kojih nikada ne znamo što možemo očekivati. Winner (2005) analizira najčešće predrasude o darovitima s namjerom da pomogne u prepoznavanju pogrešnih vjerovanja utječu na ponašanje prema darovitom učeniku. Najčešće predrasude koje se pojavljuju o darovitim učenicima su te da darovita djeca nemaju potrebe za izmjenama odgojno-obrazovnih programa. Osim toga navodi se da je darovitost uvjetovana visokim kvocijentom inteligencije (IQ). Najčešće se navodi da su darovita djeca su plod ambicioznih roditelja i da oni ne jednostavno moraju slušati svoj roditelje koji ih iskorištavaju. Darovita djeca zrače psihološkim zdravljem, još je jedna od predrasuda o darovitima.

Znanstvene činjenice ne potkrepljuju niti jedno od ovih vjerovanja. Stvarnost je takva da možemo tvrditi da daroviti učenici isto tako spadaju u skupinu učenika s posebnim odgojno obrazovnim potrebama koji iziskuju posebne uvjete obrazovanja. Kao što redoviti uvjeti obrazovanja nisu prikladni za učenike s teškoćama, možemo zaključiti da nisu prilagođeni niti nadarenim učenicima. Njima je velikim dijelom nastava dosadna i nezanimljiva. Ovakva djeca često nisu prepoznata u svojoj sredini. Ima ih oko 3 do 5% u ukupnoj populaciji, a većina njih ne realizira svoje potencijale u potpunosti najvećim dijelom upravo zbog nedostatka podrške i razumijevanja tijekom školovanja. Podrška je najpotrebnija od strane direktno uključenih u njihovo obrazovanje a to su učitelji i pedagozi. Pedagoški radnici često nisu ni dovoljno educirani za prepoznavanje takve djece i to je možda jedan od najvećih problema. Suvremene znanstvene spoznaje u psihologiji o darovitosti uvode nove koncepte kao što je produktivna darovitost (Waldberg i Paik, 2005) naglašavajući da je, bez obzira na definiciju ili oblik, darovitost lakše razumjeti ako je produktivna, budući da ona ne označava samo visoki potencijal već i iznimno postignuće. Westby i Dawson (1995) ukazuju na niz „negativnih“ osobina darovitih i visoko kreativnih učenika čije razvojne karakteristike često dovode do negativnih procjena od strane nastavnika. Imati takvog učenika u razredu može biti veliki izazov za nastavnika. Daroviti učenik treba dodatne obrazovne poticaje koje mu može pružiti iskusan i

motiviran nastavnik. Poželjno je da nastavnik bude stabilna i samouvjerena osoba s dodatnim strpljenjem, koja se neće impresionirati neprilagođenim ponašanjem s jedne strane te iznimnim sposobnostima darovita učenika s druge strane. Dobar nastavnik vidi potencijal i potiče njegovu realizaciju. Albon (prema Pearson i Porath, 2009) navodi da nastavnik uspješan u radu s darovitim učenicima treba posjedovati osobine kao što su mudrost, interpersonalna inteligencija i shvaćanje perspektive učenika te kompetencije koje mu omogućavaju osmišljavanje odgojno-obrazovne podrške. Prema Pearson i Porath (2009) za uspješan rad s darovitim učenicima nastavnik treba imati opće pedagoške kompetencije koje su navedene u grafikonu 1. Učitelji i nastavnici često imaju problema prepoznati takve učenike, a osim toga često i nisu dovoljno ni spremni za rad s takvim učenicima koji zahtijevaju veliki dodatni rad. Kvalitetnom i odgovornom nastavniku izazov je raditi s nadarenim učenikom.



Graf 1. Opće pedagoške kompetencije za rad s darovitim učenicima (Porath, 2009).

9. UNIVERZALNI DIZAJN I PRIMJENA U INKLUZIVNOJ FILOZOFIJI

Prema EIDD Stockholm Declaration (2004) dizajn za sve podrazumijeva uvažavanje različitosti te promiče socijalnu uključenost i jednakost, a njegov cilj je omogućiti svim ljudima jednako sudjelovanja u svim društvenim aktivnostima. Danas se sve više susrećemo s pojmom dizajn za sve ili univerzalni dizajn. Kako bi se postigao cilj za omogućavanje da svi ljudi jednako sudjeluju, sve što je dizajnirano (predmeti, usluge, okoliš...) mora biti pristupačno, pogodno za korištenje i u skladu s društvenim promjenama (Ca, 2015). U kontekstu univerzalnog dizajna postoji mogućnost razumne prilagodbe koja podrazumijeva opciju prilagodbe koja sama po sebi ne bi smjela nametati nerazmjerno ili pretjerano opterećenje, a kao takva podrazumijeva osiguravanje mogućnosti uživanja ili primjene bilo kakvih oblika sadržaja osobama s teškoćama (Landsdown, 2009).

Osnovna načela univerzalnog dizajna prema Centru za univerzalni dizajn su:

- ravnopravno korištenje,
- jednostavno i intuitivno korištenje,
- prilagodljivo korištenje,
- informacija koja je jasno uočljiva,
- ne postoji tolerancija na grešku,
- ne iziskuje dodatni fizički napor te
- prostor i veličina su pristupačni za korištenje.

Navedena načela potrebno je uzeti u obzir pri oblikovanju materijala ili proizvoda koji će svojim dizajnom biti jednako privlačan za korištenje svim korisnicima, ali isto tako svrsishodni. Uz sve navedeno univerzalni dizajn podrazumijeva visoku razinu fleksibilnosti u smislu prilagodljivosti različitim potrebama korisnika (npr. podešavanje sjedala u autu, podešavanje tipki mobitela, ulaz u zgradu itd..). Univerzalni dizajn za određeni postotak populacije podrazumijeva nešto što je nužno da bi takve osobe mogle obavljati uobičajene životne radnje, dok za neke predstavlja dodatak koji omogućuje olakšano funkcioniranje.

10. KOMPETENCIJE UČITELJA/ NASTAVNIKA ZA RAD S UČENICIMA S POSEBNIM POTREBAMA

Kada se govori o kompetencijama nastavnika i složenosti pedagoške struke, Jurčić (2014) govori o velikom značaju i odgovornosti odgojno obrazovnih djelatnika te o sposobnosti za prilagođavanjem i redovitim usavršavanjima u pedagoškim i didaktičkim kompetencijama, koje predstavljaju osnovu ove profesije. Osim toga, autor ističe implementaciju stečenih kompetencija u svakodnevnom radu s učenicima.

Pojam kompetencije brojni autori različito tumače. Kompetencije nastavnika sve više pokušavaju istražiti kako bi se u najvećoj mjeri unaprijedila nastavnička uloga u odgoju i obrazovanju djece i mladih ljudi. U suvremenoj školi kompetencije učitelja i nastavnika potrebno je promatrati iz dva gledišta. U prvom aspektu mogu se uočiti karakteristične dimenzije pedagoške kompetencije, dok drugu dimenziju čine didaktičke kompetencije nastavnika. Svaku ovu kompetenciju potrebno je redovito usavršavati i prilagođavati vremenu u kojem živimo. Tako prema Jurčiću (2014) školski profesionalni lik suvremenog nastavnika, njegov kompetencijski profil objedinjava strategije odgoja i strategije obrazovanja. Pedagoške kompetencije nastavnika dijele se u osam kategorija ili osam dimenzija. Na prvom mjestu je osobna kompetencija. Zatim je tu komunikacijska, analitička, socijalan, emotivna, interkulturalna i razvojna kompetencija. U pedagoške kompetencije svakako možemo svrstati i vještine u rješavanju problema koje su nekad i najpotrebnije, naročito ravnateljima i stručnim suradnicima.

Nadalje, Jurčić (2014) navodi da se didaktičke kompetencije nastavnika odnose na više faktora, među kojima su izrada predmetnog kurikulumu, vođenje odgojno obrazovnog procesa, stvaranje pozitivnog i ugodnog radnog ozračja, postizanje uspjeha sa svojim učenicima kao i zavidna suradnja s roditeljima.

Pedagoške kompetencije učitelja i nastavnika, oslanjajući se na Europsku komisiju za unaprjeđivanje obrazovanja i stručnog usavršavanja usmjerena su na interdisciplinarnu i multidisciplinarnu karakteristike svakog . To znači da učitelji i nastavnici osim što trebaju imati znanja iz svojih predmetnih područja koja su mu temeljna, trebaju poznavati i druga ili slična područja. Isto tako učitelji i nastavnici trebaju dobro poznavati pedagoško- psihološku stranu i obilježja dobi učenika koje poučavaju. Vještina poučavanja jako je bitna zajedno s poznavanjem strategije , metodama i tehnikama poučavanja. Na kraju, ali ne i manje važno potrebno je razumijevanje i poznavanje kulturnog i društvenog konteksta u kojem se ustanova za odgoj i obrazovanje nalazi.

Prema Kyriacovu, (1998-24) koji svrstava temeljne nastavne kompetencije prema podjeli na one koje se odnose na planiranje i pripremanje učitelja i nastavnika za sat. Osim toga, važnost pridaje izvedbi nastavnog sata tj. pravilnom vođenju i dinamici nastavnog sata. Razredni ugođaj je isto tako jedna od temeljnih nastavnih kompetencija koju smatra kao bitnu za uspješnost nastavničkog posla u koju može spadati razredna disciplina, vrednovanje napretka učenika te samovrednovanje vlastitog rada.

Europski principi nastavničke kompetencije, modificirani prema Piršl (2008), navode da učenje samo po sebi ne bi trebalo biti glavni cilj „zbir znanja“, već bi učenje trebalo shvaćati kao samoprocjenu svojih sposobnosti te procjena drugih oko sebe u svojem okruženju. Autor Eurydice (2003) govori o pet novih područja koje je potrebno kao važne kompetencije trebaju imati pedagoški djelatnici kako bi mogli djelovati u skladu s vremenom i potrebama učenika. Tih pet područja obuhvaćaju znanja i kompetencije poučavanja pomoću informacijsko komunikacijske tehnologije, zatim svijest o integraciji djece s posebnim potrebama, rad u mješovitim skupinama kao i dobro poznavanje rješavanja konfliktnih situacija ili pružanja podrške. Autori Karamatić, Brčić i Luketić (2016) smatraju kao vrlo važnu komponentu za uspješnu provedbu nastavnog procesa s učenicima s posebnim potrebama, razvijene kompetencije odgojno obrazovnih radnika, onih koji direktno prenose znanja učenicima, pri čemu se misli na nastavno i stručno osoblje, naročito na ravnatelje. Takvi nastavnici koji rade u inkluzivnim razrednim odjeljenjima, trebaju stjecati i stalno usavršavati kompetencije potrebne za rad s učenicima koji imaju određene posebne potrebe.

Grupa autora Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić (2009) izdvajaju ključne kompetencije učitelja i nastavnika za implementaciju inkluzije u školi. Autori u svojem radu prema rezultatima Tuning projekta, europskog dokumenta poput zajedničkih načela za kompetencije i kvalifikacije nastavnika i unapređenje kompetencija za 21. stoljeće, izdvajaju koje su to ključne kompetencije koje nastavnici trebaju imati kako bi uspješno mogli provoditi inkluziju. Autori navode tri kompetencije koje pak dijeli na dvoje razine. Osnovnu i naprednu.

Kod personaliziranog pristupa poučavanju osnovna kompetencija obuhvaća sedam podjela. Poboljšanje kompetencija svih učenika, korištenje različitih strategija poučavanja, suradnja s kolektivom, briga o razvoju učenika, kvalitetno korištenje različitih strategija poučavanja, podrška učenicima i veza s njihovim obiteljima, te analiza i procjena napredovanja učenika bez obzira na teškoće koje ima. Napredni personalizirani pristup obuhvaća kreativnije korištenje novih nastavnih metoda, stvaranje novih nastavnih materijala kao i snalaženje u rješavanju nastalih problemskih situacija.

Druga ključna kompetencija koju autori navode odnosi se na uvažavanje i toleranciju nastavnika prema skupinama koje se razlikuju po bilo kakvoj osnovi (rasnoj, spolnoj, kulturološkoj, religijskoj i dr.) te po različitim teškoćama i sposobnostima.

Kod osnovne razine ove kompetencije nastavnici prepoznaju posebne potrebe kod učenika te znaju prilagoditi svoje poučavanje prema tome. Uvažavaju različitosti, prepoznaju važnost i utjecaj znanja na osobni sustav vrijednosti. Znaju prepoznati one učenike kojima je potreban poseban pristup, a spadaju u onu skupinu nadarenih učenika, potiču međusobna uvažavanja među učenicima različitih kultura i rasa. Na naprednoj razini ove kompetencije nastavnici mogu koristiti učenikovo podrijetlo kao osnovni alat za njegovo poučavanje, a kao posebnost trude se učiti sve više stranih jezika. Treću, ne manje važnu kompetenciju koju autori navode odnosi se na predanost svim onim vrijednostima koje socijalna inkluzija definira. Osnovna razina obuhvaća poštivanje i osnaživanje osobnosti sve djece, vjerovanje u njih i pružanje podrške svima bez obzira kojoj skupini pripadaju, Razumijevanje i poznavanje svih zakonskih pretpostavki o pravima djeteta i suzbijanju diskriminacije .

Na višoj razini, osim što se redovito pripremaju prema gotovim modelima nastave, ovi nastavnici samostalno istražuju i dolaze sami do zaključaka kolika je važnost inkluzivnog obrazovanja.

Tijekom svoje izobrazbe učitelji i nastavnici u najvećoj mjeri dobiju znanje i vještine za razvoj prosječnog učenika, što podrazumijeva da se rad ne usmjerava na određene specifičnosti koje su neminovne u radu s učenicima kojima imaju posebne potrebe, već za veliku većinu učenika prosječnih sposobnosti i potreba. Osim toga, najviše pažnje se posvećuje razvoju intelektualnih sposobnosti u odnosu na praktične ili problemske kompetencije. Zato je za razvoj inkluzivnog obrazovanja od velike važnosti educiranje i osposobljavanje učitelja i nastavnika za primjenu i prilagodbu naučenih metoda i oblika rada prema specifičnim potrebama učenika.

Istraživanja pokazuju da to nije lak zadatak i da je usko povezan s kvalitetama koje su neophodne da ih posjeduju takvi učitelji i nastavnici.

Učitelji i nastavnici koji poznaju zakonitosti razvoja djece, znaju promatrati i vrednovati dijete, znaju raditi u timu, zatim surađuju s roditeljima svakako imaju kvalitete da mogu raditi i prilagođavati svoj rad u inkluzivnim odjeljenjima. Osim ovih kvaliteta koje svakako trebaju imati svi pedagoški djelatnici, kvalitete koje su potrebne posebno onima koji rade u inkluzivnom odjeljenju, su svakako da imaju znanje i sposobnost za rad s djecom koji imaju posebne potrebe, a naročito da poštuju i uvažavaju individualne razlike među djecom- Isto tako, takvi učitelji i nastavnici svoj rad trebaju zasnivati na stalnom promatranju i procjeni djeteta, njegovim mogućnostima i specifičnim potrebama.

Zakon vrlo jasno definira obaveznu dodatnu edukaciju pedagoških djelatnika koji rade s učenicima s posebnim potrebama, ali nigdje nije definiran obim i oblik navedenog stručnog usavršavanja. Učitelji i nastavnici na svojim temeljnim studijima imali su vrlo malo ili nimalo stručnog usavršavanja. U istraživanju koje je proveo autor Kafedžić (2009) rezultati su pokazali da većina odgojno obrazovnih djelatnika nije dovoljno pripremljeno za rad s učenicima koji imaju posebne potrebe kroz svoje inicijalno obrazovanje. Nadalje većina pedagoških djelatnika je iskazala potrebu kontinuiranog stručnog usavršavanja u području inkluzivnog obrazovanja. Rezultati su pokazali i da značajan broj nastavnika nije prolazio kroz edukacije koje su organizirane tijekom svojeg rada, a odnosila su se na inkluziju. Konačno, ono što je najznačajnije, a to je da oni nastavnici koji su motivirani za svoj rad u školi, ujedno su i oni koji kvalitetno provode inkluziju. Motivacija svojom profesijom je uzročno povezana s uspješnom provedbom inkluzije. Rad u inkluzivnim odjeljenjima prema Čolakhodžić, Medar, Novaković (2018) od nastavnika zahtijeva sljedeće kompetencije: prilagodljivost, rad u timu, vještine kompetencije, didaktičko oblikovanje, pripremu nastave, kreativnost, upravljanje odjeljenjem, interkulturalni odgoj i obrazovanje. Bez obzira što nisu kroz svoje redovno obrazovanje stekli dovoljno znanja za rad s učenicima koji imaju posebne potrebe, ili se nisu susretali s takvim učenicima, svi pedagoški djelatnici moraju redovito ulagati u svoje educiranje i praćenje novina u tom području. Provođenje inkluzije je usko povezano s motiviranim djelatnicima i potrebnim kompetencijama.

11. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

11.1. Problem istraživanja

Problem istraživanja je inkluzivni odgoj i obrazovanje te na koji način se mjeri i provodi u osnovnim i srednjim školama na otoku Korčuli. Inkluzivnim obrazovanjem nastoji se uključiti djecu koja imaju posebne potrebe u sustav redovnog odgoja i obrazovanja. Kako bi njihovo uključivanje u redovni sustav bilo što „bezbolnije“ potrebno je utvrditi u koliko su mjeri učitelji, nastavnici i stručni suradnici osposobljeni i uolikoj mjeri se žele dodatno osposobljavati za rad u inkluzivnom razredu. Učitelji, nastavnici i stručni suradnici su glavni nosioci odgoja i obrazovanja djece i u izravnom su kontaktu s njima, stoga je njihova spremnost i educiranje od izuzetne važnosti za provedbu kvalitetne inkluzije. Interesantno je bilo ispitati postoje li razlike u stavovima učitelja, nastavnika i stručnih suradnika prema inkluziji s obzirom na uključivanje škola u eksperimentalni program „Škola za život“ u kojem su edukacije o inkluziji velikim dijelom zastupljene, tj. puno više nego u onim školama koje nisu uključene u taj program.

11.2. Cilj istraživanja

U skladu s predmetom istraživanja postavljen je cilj istraživanja, a to je ispitati stavove ispitanika, a to su u ovom slučaju učitelji, nastavnici i stručni suradnici o njihovom pogledu na inkluzivni odgoj i obrazovanje. Poseban osvrt je na školama koje sudjeluju u eksperimentalnom programu „Škola za život“ u odnosu na škole koje ne sudjeluju. Polazište ovog istraživanja je utvrditi različitost stavova i kompetencija učitelja, nastavnika i stručnih suradnika koji nastavu provode po eksperimentalnom programu, kao i nastavnika nisu uključeni u edukacije koje se provode i nisu uključeni u eksperimentalni program.

11.3. Zadaci istraživanja

U skladu s navedenim ciljem, definirani su sljedeći zadaci istraživanja:

1. Ispitati stavove učitelja, nastavnika i stručnih suradnika osnovnih i srednjih škola prema inkluziji djece s posebnim potrebama u sustavu redovnog odgoja i obrazovanja.
2. Utvrditi moguće razlike o stavovima učitelja, nastavnika i stručnih suradnika dvije škole (Osnovna škola Blato i Srednja škola Vela Luka) koje u školskoj godini 2018./2019. provode nastavu po eksperimentalnom programu „Škola za život“ i ostale tri škole

(Osnovna škola Vela Luka, Osnovna škola Smokvica, Osnovna škola Korčula) koje ne provode ovaj program, prema inkluzivom odgoju i obrazovanju

11.4. Hipoteze istraživanja

Prema postojećim teorijama i dosadašnjim istraživanjima, polazi se od sljedećih hipoteza istraživanja:

H1.- Pretpostavlja se da učitelji, nastavnici i stručni suradnici eksperimentalnih škola „Škola za život“ imaju veće kompetencije za rad u inkluzivnim okruženjima jer prolaze kroz brojna stručna usavršavanja (koja nisu stekli na inicijalnoj razini obrazovanja) u odnosu na učitelje, nastavnike i stručne suradnike onih škola koje nisu u eksperimentalnom programu.

H2.- Pretpostavlja se da učitelji, nastavnici i stručni suradnici eksperimentalnih škola „Škola za život“ koji pohađaju redovna stručna usavršavanja imaju pozitivniji stav i pogled prema inkluziji učenika koji imaju posebne potrebe u obrazovanju u odnosu na one koji nisu direktno uključeni i koji ne pohađaju takve edukacije i nisu uključeni u eksperimentalni program.

12. METODE I POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

12.1. Metode istraživanja

U radu se koristi metoda anketiranja kroz primjenu anketnih upitnika za učitelje, nastavnike i stručne suradnike. Anketni upitnik je izrađen pomoću Google-ovog alata za izradu obrasca tako da ga ispitanici mogu ispunjavati on-line. Istraživanje je provedeno od sredine prosinca 2018. do kraja siječnja 2109., na način da je pristupni link podijeljen stručnim suradnicima i ravnateljima četiri osnovne škole i jedne srednje škole na otoku Korčuli. Ukupan broj ispravno popunjenih upitnika bio je šezdeset i osam (68).

12.2. Statistički postupci obrade podataka

Statistička obrada podataka je izvršena u statističkom programu SPSS Statistics 21. U okviru statističke obrade podataka u prvom redu je primijenjena frekvencijska analiza. U okviru razgledavanja karakteristika uzorka ispitanika, kao i odgovora ispitanih učitelja, nastavnika i stručnih suradnika na pitanja koja se tiču iskustva s inkluzivnom nastavom, promatrane su dobivene frekvencije i postoci. Na skalama koje se sastoje od većeg broja stavki računat je ukupni sumativni rezultat koji je analiziran na osnovu njegovih mjera deskriptivne statistike (aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD), skjunis (S), kurtozis (K), minimalni skor (Min), maksimalni skor (Max). U usporedbi stavova i rezultata dobivenih na osnovu sumativnih rezultata na skalama kontrolna i eksperimentalna grupa su uspoređene pomoću t-testa za nezavisne i male uzorke. Jednosmjerna analiza varijance (F-test) je analizirana u usporedbi rezultata ispitanih učitelja, nastavnika i stručnih suradnika koji rade u osnovnim i srednjim školama. Konačno u povezanosti općeg stava ispitanih učitelja, nastavnika i stručnih suradnika izračunat je Pearsonov koeficent linearne korelacije.

12.3. Postupak istraživanja

Prije provođenja istraživanja svim ravnateljima usmeno i e-poštom upućena je zamolba za sudjelovanjem njihovih učitelja, nastavnika i stručnih suradnika u ovom istraživanju. U skladu sa *Zakonom o zaštiti osobnih podataka (2012)* i *Zakonom o provedbi Opće uredbe o zaštiti*

podataka (2016), ispitanicima je ponuđeno popunjavanje suglasnosti i zajamčeno im je dobrovoljno sudjelovanje, povjerljivost i anonimnost podataka. Popunjavanje upitnika je trajalo između 10-15 minuta.

12.4. Ispitanici

Ispitivanje je provedeno na uzorku od šezdeset i osam (68) ispitanika u četiri osnovne škole (Osnovna škola Vela Luka, Osnovna škola Blato, Osnovna škola Smokvica i Osnovna škola Petra Kanavelića-Korčula) i jedne srednje škole (Srednje škole Vela Luka) s otoka Korčule. Od ovih škola dvije škole su eksperimentalne škole i to Osnovna škola Blato i Srednja škola Vela Luka. U prvom dijelu upitnika prikupljeni su socio-demografski podaci ispitanika koji će biti prikazani u poglavlju Obrada i interpretacija rezultata.

12.5. Eksperimentalni program „Škola za život“

Eksperimentalni program „Škola za život“ je projekt koje provodi Ministarstvo znanosti i obrazovanja u školskoj godini 2018./2019. Partneri u projektu su Agencija za odgoj i obrazovanje, Agencija za strukovno obrazovanje, Hrvatska akademska istraživačka mreža CARNET, Agencija za mobilnost i Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja NCVVO i naravno sve škole koje sudjeluju u eksperimentalnoj fazi.

Škola za život je smo prvi dio procesa uvođenja cjelovite kurikularne reforme u obrazovni sustav Republike Hrvatske. Kroz provedbu „Škole za život“ cilj je provjeriti nove kurikulume koji se neki nisu mijenjali od 1994. godine, zatim metode i oblike rada. Kako bi se sve ovo provodilo potrebno je kvalitetno educirati i osposobiti učitelje, nastavnike, stručne suradnike i ravnatelje, što je veliki proces i možda najzahtjevniji. Povećavanjem kompetencija učitelja i nastavnika pretpostavlja se da će i učenici povećavati svoje kompetencije kod rješavanja problema. Sve je usmjereno na promjenu pristupa poučavanja u kojoj je učenik u centru svega. Osim toga, promjena uloge učenika u nastavnom procesu, od pasivnog koji samo sluša i reproducira u aktivnog učenika koji sam uz vodstvo nastavnika sam dolazi do zaključaka je ono na što je stavljen naglasak eksperimentalnog programa. Veliki dio edukacija usmjeren je i na inkluziju i inkluzivni pristup nastavnom procesu.

Odgojno obrazovni ishodi koji se odnose na predmete te odgojno obrazovna očekivanja koja se odnose na međupredmetne teme navedeni su u dokumentima predmetnih kurikuluma,

kurikuluma međupredmetnih tema i predloženim okvirima. Između ostalih dokumenata predložena su tri Okvira za eksperimentalnu provedbu, a koji se odnose na inkluziju. To su:

- *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustva učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama (2017);*
- *Okvir za poticanje iskustva učenja i vrednovanja postignuća darovite djece i učenika (2017);*
- *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju (2017).*

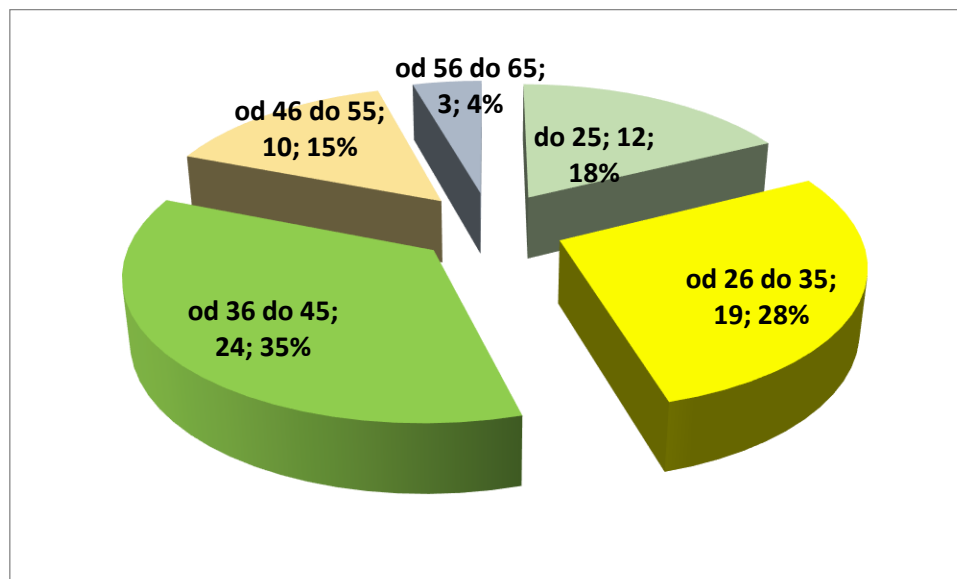
Eksperimentalni program „Škola za život“ provodi se u 48 osnovnih škola i 26 srednjih škola iz svih županija u Republici Hrvatskoj. Što se tiče razreda, eksperimentalni program provodi se u 1. i 5. razredu osnovne škole provodi se u svim predmetima dok u 7. razredu provedba je za predmete biologija, kemija i fizika. Što se tiče srednje škole, eksperimentalna provedba je u prvim razredima gimnazija za sve predmete dok je za strukovne četverogodišnje programe eksperimentalna provedba u općeobrazovnim predmetima (hrvatski jezik, matematika, strani jezik, biologija, kemija, vjeronauk, etika, povijest i biologija). (izvor: <https://skolazazivot.hr/en/>). U Dubrovačko-neretvanskoj županiji „Škola za život“ provodi se ukupno u tri škole od kojih su dvije na Otoku Korčuli, (Osnovna škola Blato i Srednja škola Vela Luka) koje su ujedno sudionici ovog istraživanja. Obzirom na okvire koji su predloženi za eksperimentalnu provedbu, a odnose se na poticanje i postignuća učenika s teškoćama kao i poticanje i postignuća darovitih učenika interesantno je bilo usporediti dvije uzorkovane skupine učitelja i nastavnika koji u ovoj školskoj godini 2018./2019. sudjeluju ili ne sudjeluju u projektu.

13. OBRADA I INTERPRETACIJA REZULTATA

Uzorak ispitanika

Od ukupnog broja učitelja, nastavnika i stručnih suradnika (u daljem tekstu koristit će se termin „nastavnik“ za sve skupine) koji su ispunili upitnik ukupni uzorak ispitanika je 68 od kojih je njih 55 (81%) ženskog, a 13 (19%) muškog spola. Nejednaka zastupljenost spolova u nastavničkoj profesiji može se vidjeti i u mnogim državama na svijetu. Najviše se očituje u predškolskom i osnovnoškolskom sustavu obrazovanja, iako se takve razlike mogu pronaći i kod srednjoškolskog obrazovanja. TALIS-ovi rezultati (2013) pokazuje da u Hrvatskoj 74% učitelja predmetne nastave u osnovnim školama čine žene. Prema tom rezultatu ne razlikujemo se od ostalih zemalja koje su sudionici ovakvog testiranja. Jedina zemlja u kojoj su rezultati različiti u odnosu na svih je Japan u kojem malo više od polovice nastavničkog kadra čine žene. Iako je jasno da uzorak nije ujednačen po spolu treba imati u vidu da su ispitivanjem obuhvaćeni svi pripadnici populacije nastavnika s otoka Korčule, tako da se na eventualne kritike upućene karakteristikama uzorka mora odgovoriti ovom činjenicom.

Što se tiče dobi ispitanika ona je prikazana na grafikonu br.2.



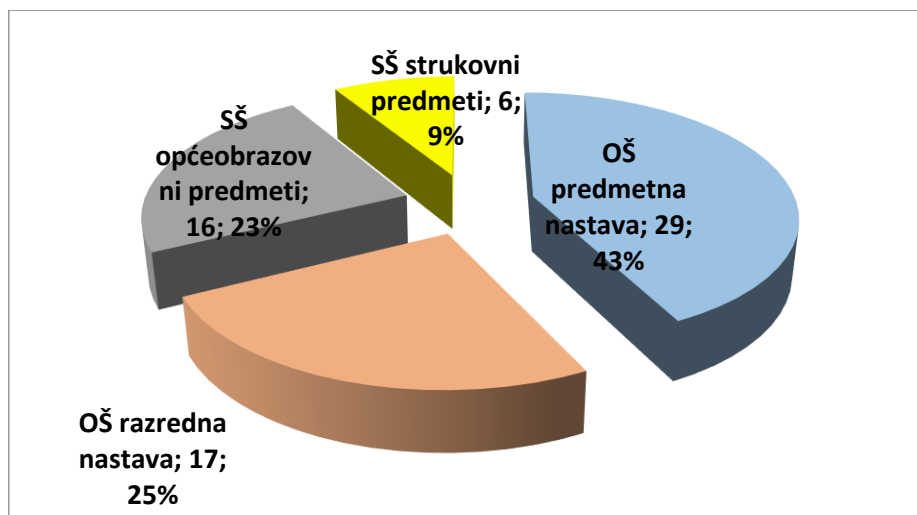
Grafikon 2. Dob ispitanika

Kako je vidljivo na grafikonu najveći broj ispitanika nalazi se u rasponu između 36 i 45 godina (35%), dok je najmanji postotak nastavnika najstarije grupe od 55 do 65 godina starosti (4%). Od toga ukupno 47 (69%) ispitanika radi u osnovnim, a 21 (31%) u srednjoj školi. Od toga u sastavu kontrolne skupine nalazi se 39 (57%) ispitanika, odnosno nastavnika koji ne rade po eksperimentalnom programu. S druge strane eksperimentalnu grupu je činilo 29 ispitanih

nastavnika koji rade po eksperimentalnom programu. Slična raspodjela dobi nastavnika je na nivou rezultata Republike Hrvatske. Prema TALIS-ovim (2013) rezultatima prosječna dob hrvatskih nastavnika predmetne nastave iznosi 43 godine, dok se najveći postotak nastavnika nalazi se u dobnoj skupini od 30 do 39 godina (34%) starosti. Mladih nastavnika (25 – 29 godina) tek je 14% dok ih je 13% starije od 60 godina. Prosječna dob nastavnika u zemljama sudionicima TALIS (2013) istraživanja također iznosi 43 godine. Prema istom istraživanju Singapur ima najmlađu radnu snagu nastavnika s prosječnom dobi od 36 godina, dok Italija prema rezultatima ima najstariju populaciju nastavničkog kadra (prosječna dob iznosi 49 godina).

Što se tiče stručne spreme ispitanih nastavnika, njih ukupno 14 (21%) ima završenu višu stručnu spremu, dok 54 (79%) nastavnika ima završenu visoku stručnu spremu. Uspoređujući rezultate prema TALIS-ovim (2013) rezultatima, 82% hrvatskih nastavnika završilo je četverogodišnji ili petogodišnji fakultet ili magisterij (ISCED razina 5A) dok je 18% završilo dvogodišnji ili trogodišnji fakultet (ISCED razina 5B). Najmanji postotak ili 0,4% ispitanika završilo je doktorski studij (ISCED razina 6A). Prema ovim rezultatima distribucija formalnog obrazovanja približno se podudara s rezultatima naših uzorkovanih nastavnika.

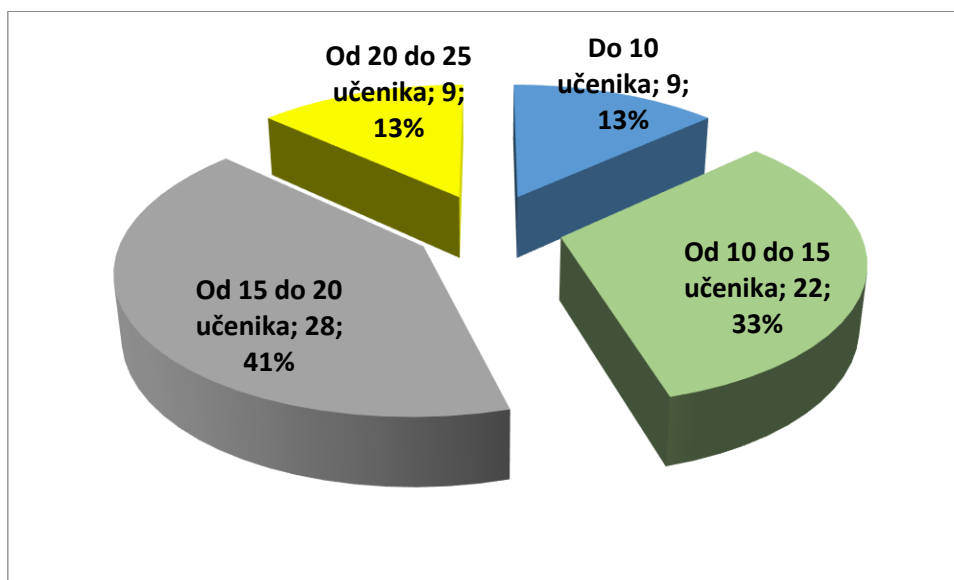
Radi preciznijeg uvida u strukturu ispitanog uzorka škola u kojima su ispitanici zaposleni i predmete koje predaju, rezultati su prikazani u grafikonu br.5.



Grafikon 3. Vrsta škole i predmeti koje nastavnici predaju

Kako se vidi iz rezultata, najviše ispitanika radi u osnovnim školama te predaju općeobrazovne predmete (43%). Najmanji udio u uzorku čine nastavnici strukovnih predmeta koji rade u srednjoj školi (9%).

Što se tiče broja učenika u razrednim odjeljenjima s kojima nastavnici rade u okviru jednog odjeljenja, ova varijabla je predstavljena u grafikonu br. 4.



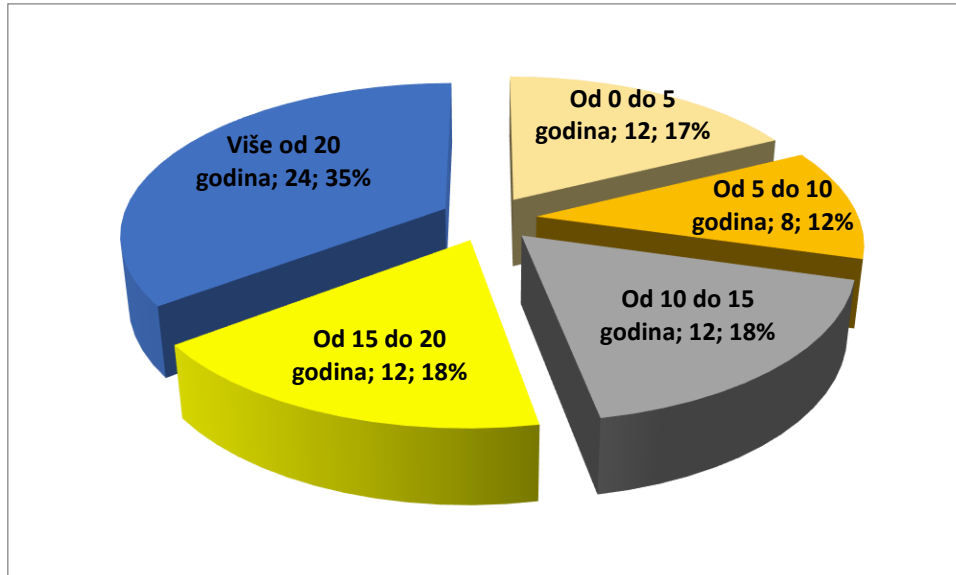
Grafikon 4. Broj učenika u razrednim odjeljenjima

Dobiveni rezultati pokazuju da su podjednako zastupljena razredna odjeljenja koja broje između 20 i 25 učenika. Brojnija su odjeljenja veličine između 10 i 15 učenika (33%), dok prema dobivenim podacima najčešća odjeljenja broje između 15 i 20 učenika (41%). Niti u jednom slučaju nije zabilježeno da razredi imaju više od 25 učenika. Prema istraživanju TALIS (2013) prosječni hrvatski razred broji 20 učenika, što je u odnosu na TALIS-ov prosjek (24 učenika) nešto manji broj učenika.

Posljednja od sociodemografskih karakteristika ispitanog uzorka nastavnika se odnosila na duljinu radnog odnosa. Obzirom da koncept inkluzije u današnjem obliku nije prisutan u obrazovnom sustavu više od dva desetljeća smatrali smo da je korisno uključiti i ovaj podatak u donošenju zaključka o generalnom stavu prema inkluziji u obrazovanju i spremnosti na usavršavanje u tom području.

Kako rezultati u grafikonu br. 4 pokazuju, gotovo podjednak broj ispitanika pripada kategorijama čija je duljina radnog staža između 15 i 20 godina, 10 i 15 godina (18%), kao i kategorija do 5 godina radnog iskustva (17%). Najviše ispitanika ima više od 20 godina radnog iskustva (35%). Najmanje je sadržano nastavnika koji spadaju u skupinu između 5 do 10 godina radnog iskustva (12%). Usporedno s rezultatima OECD-ova istraživanja TALIS (2013), koji

pokazuju da hrvatski nastavnici rade na mjestu nastavnika u prosjeku 16 godina te da u istoj školi u prosjeku provedu oko 13 godina svog radnog staža. U ostalim zemljama sudionicama, nastavnici imaju također 16 godina radnog iskustva kao nastavnici. U prosjeku jedna trećina svih nastavnika ima preko 20 godina radnog iskustva.



Grafikon 5. Godine staža u obrazovanju

13.1 Rezultati

Kompetencije odgojno obrazovnih djelatnika za rad u inkluzivnom okruženju

U okviru pretpostavlja se da učitelji, nastavnici i stručni suradnici eksperimentalnih škola programa „Škola za život“, obzirom na brojne edukacije o inkluziji u obrazovanju, imaju veće kompetencije za rad u inkluzivnim okruženjima jer prolaze kroz brojna stručna usavršavanja (koja nisu stekli na inicijalnoj razini obrazovanja) u odnosu na učitelje, nastavnike i stručne suradnike onih škola koje nisu u eksperimentalnom programu. Provjeru prve hipoteze smo počeli općim uvidom u iskustvo nastavnika vezano za procjenu stupnja dostatnosti svih potrebnih znanja, vještina i potrebnih kompetencija za rad s učenicima u inkluzivnim razredima tijekom formalnog obrazovanja. Osim toga, nastavnici su procijenili vlastitu kompetentnost za prilagođavanje nastavnog plana i programa učenicima kojima je takav program potreban.

Tablica 3. Procjena dostatnosti dobivenih kompetencija i potrebnih znanja za rad s učenicima u inkluzivnim razredima tijekom formalnog obrazovanja

	Kompletni uzorak		Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa	
	F	%	F	%	F	%
Ne	18	26,5	7	17,9	11	37,9
Malo ali nedovoljno	36	52,9	23	59,0	13	44,8
Da	14	20,6	9	23,1	5	17,2
Total	68	100,0	39	100,0	29	100,0

Rezultati u gornjoj tablici pokazuju da učitelji, nastavnici i stručni suradnici eksperimentalne grupe (38%) smatraju u većoj mjeri da tijekom vlastitog obrazovanja nisu dobili dovoljno kompetencija i potrebnih vještina za rad s učenicima u inkluzivnim razredima nego nastavnici kontrolne grupe (18%). S druge strane, kod učitelja, nastavnika i stručnih suradnika eksperimentalne grupe (45%) je nešto manje izraženo mišljenje nego kod kontrolne grupe (59%) da je dobiveno znanje tijekom formalnog obrazovanja malo i nedovoljno. Konačno, više ispitanika kontrolne grupe (23%) smatra da je dobiveno znanje tijekom formalnog obrazovanja sasvim dovoljno nego što to misle ispitanici eksperimentalne grupe (17%). Prema ovim rezultatima vidljivo je da je potreba za kontinuiranim obrazovanjem o inkluziji nužna potreba. Danas odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama mora zauzimati ključno mjesto (Vizek Vidović, 2005). Tako Bouillet (2006) naglašava da glavni nositelji i oni koji su odgovorni u provedbi inkluzije i prijenosa znanja, a time i učesnici inkluzivnog procesa su nastavnici koji trebaju biti osposobljeni za provedbu individualiziranog pristupa i rada s djecom kojima je takav pristup neophodan. Istraživanja u Hrvatskoj autora Lentar i Frantal (2006) pokazuju da nastavnici u našem redovnom obrazovanju nisu dovoljno osposobljeni za rad s djecom koji imaju određene teškoće. Često se osjećaju nepotpuno i nedostavno kvalificirano u radu s takvom djecom. Možda je to i razlog negativističkog stava prema radu u odjeljenjima s takvim učenicima.

Tablica 4. *Smatrate li se dovoljno sposobnim/na prilagoditi nastavni plan i program učenicima kojima je takav program potreban?*

	Kompletan uzorak		Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa	
	F	%	F	%	F	%
Ne	7	10,3	3	7,7	4	13,8
Djelomično	32	47,1	19	48,7	13	44,8
Da	29	42,6	17	43,6	12	41,4
Total	68	100,0	39	100,0	29	100,0

Rezultati tablice iznad pokazuju da učitelji, nastavnici i stručni suradnici eksperimentalne grupe (14%) u većoj mjeri nego učitelji, nastavnici i stručni suradnici kontrolne grupe (8%) smatraju da nisu dovoljno sposobni da prilagode nastavne planove i programe učenicima s posebnim potrebama. S druge strane gotovo podjednaki broj ispitanika kontrolne grupe (49%) i eksperimentalne grupe (45%) smatra da su djelomično sposobni. Vrlo je ujednačeni broj i onih koji u eksperimentalnoj (42%) i kontrolnoj grupi (44%) smatraju da su dovoljno osposobljeni prilagoditi nastavni plan i program učenicima kojima je takav program potreban. Kako vidimo prema prvim analiziranim podacima nema pretjerano izražene razlike između učitelja, nastavnika i stručnih suradnika koji su dio eksperimentalne i onih koji su dio kontrolne grupe. U daljnjem dijelu rada, u okviru provjere prve hipoteze analizirane su i razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u odnosu na spremnost učitelja, nastavnika i stručnih suradnika da provode inkluziju u razrednom odjeljenju u kojem rade. U ovu svrhu korišten je t-test za nezavisne uzorke koji je primijenjen na sva pojedinačna oštećenja ili poteškoće s kojima se nastavnik u okviru inkluzivne prakse može susresti.

Tablica 5. Mjere deskriptivne statistike i t-test za nastavničke procjene spremnosti za provedbu inkluzije u razredu

Poteškoće		M	SD	t	df	P
Oštećenje vida	kontrolna grupa	3,10	1,25	-1,582	66	,118
	eksperimentalna grupa	3,59	1,24			
Oštećenje sluha	kontrolna grupa	3,18	1,14	-,966	66	,337
	eksperimentalna grupa	3,45	1,12			
Oštećenje jezično-govorne glasovne komunikacije	kontrolna grupa	3,38	1,09	,020	66	,984
	eksperimentalna grupa	3,38	1,05			
Oštećenje organa i organskih sustava	kontrolna grupa	3,26	1,23	-,189	66	,851
	eksperimentalna grupa	3,31	1,07			
Intelektualne teškoće	kontrolna grupa	3,62	1,09	1,398	66	,167
	eksperimentalna grupa	3,24	1,09			
Poremećaj ponašanja i oštećenja mentalno mentalnog zdravlja	kontrolna grupa	3,28	1,32	,674	66	,503
	eksperimentalna grupa	3,07	1,25			
Postojanje više poteškoća u psihofizičkom razvoju	kontrolna grupa	2,97	1,35	-,190	66	,850
	eksperimentalna grupa	3,03	1,21			
Nadareni učenici	kontrolna grupa	0,67	0,48	-,197	66	,844
	eksperimentalna grupa	0,69	0,47			
Nacionalne manjine i etničke skupine	kontrolna grupa	3,15	1,20	-,070	66	,944
	eksperimentalna grupa	3,17	0,89	-1,582	66	,118

Kako pokazuju rezultati u Tablici 5. niti za jednu poteškoću ili aspekt inkluzije nije registrirana statistički značajna razlika između ispitanika eksperimentalne i ispitanika kontrolne grupe. Za sve uspoređene aspekte parametar p kao pokazatelj statističke značajnosti je veći od vrijednosti ,05, odnosno nije statistički značajan. Razlike između aritmetičkih sredina eksperimentalne i kontrolne grupe su zaista minimalne. U ovom slučaju jedino vrijedi istaknuti vrlo niske registrirane vrijednosti za nadarene učenike koji sugeriraju najniži nivo spremnosti učitelja, nastavnika i stručnih suradnika obje grupe da rade s ovom kategorijom učenika. U mogućem rasponu od 1 do 4, kontrolna grupa ostvaruje aritmetičku sredinu $M=,67$, dok eksperimentalna grupa $M=,69$.

Ukupni dobiveni rezultati i ovaj put jasno pokazuju da ne postoji nikakva razlika između učitelja, nastavnika i stručnih suradnika eksperimentalne i kontrolne grupe u odnosu na njihov stupanj spremnosti da provedu inkluziju u razredu.

Na isti način testirana je i razlika rezultata ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe u odnosu na sposobnost procjene poteškoće ili aspekta posebnosti kod učenika. Još jednom je iskorišten t-test za male nezavisne uzorke.

Tablica 6. Mjere deskriptivne statistike i t-test za nastavničke procjene poteškoće kod učenika

		M	SD	t	Df	P
Oštećenje vida	kontrolna grupa	3,67	,84	-1,435	66	,156
	eksperimentalna grupa	3,97	,87			
Oštećenje sluha	kontrolna grupa	3,64	,84	-1,375	66	,174
	eksperimentalna grupa	3,93	,88			
Oštećenje jezično-govorne glasovne komunikacije	kontrolna grupa	3,67	,84	-,815	66	,418
	eksperimentalna grupa	3,83	,76			
Oštećenje organa i organskih sustava	kontrolna grupa	3,31	1,06	-,728	66	,469
	eksperimentalna grupa	3,48	,87			
Intelektualne teškoće	kontrolna grupa	3,67	,81	-,307	66	,760
	eksperimentalna grupa	3,72	,70			
Poremećaj ponašanja i oštećenja mentalno mentalnog zdravlja	kontrolna grupa	3,56	1,02	-,099	66	,921
	eksperimentalna grupa	3,59	,73			
Postojanje više poteškoća u psihofizičkom razvoju	kontrolna grupa	3,36	,96	-,257	66	,798
	eksperimentalna grupa	3,41	,73			
Nadareni učenici	kontrolna grupa	3,87	,77	,230	66	,819
	eksperimentalna grupa	3,83	,80			
Nacionalne manjine i etničke skupine	kontrolna grupa	3,64	1,09	,242	66	,810
	eksperimentalna grupa	3,59	,78			

I ovaj put rezultati koje smo dobili, prikazani u Tablici br.6 pokazuju da ne postoji nikakva statistička značajna razlika između učitelja, nastavnika i stručnih suradnika eksperimentalne i kontrolne grupe. Ponovno niti jedna vrijednost parametara p nije statistički značaja niti na jednom nivou statističke značajnosti. Vrijednosti aritmetičkih sredina eksperimentalne i kontrolne grupe su vrlo slične i sugeriraju da se uspoređene grupe nastavnika ne razlikuju u odnosu na njihove sposobnosti da procijene poteškoće rada u određenim kategorijama učenika koje inkluzija obuhvaća. I ovaj rezultat kao uvod suprotstavlja se prvoj hipotezi, odnosno negira razliku između ispitanika koji spadaju u eksperimentalnu i onih u kontrolnoj grupi.

U dijelu koji slijedi analizirani su odgovori ispitanika koji spadaju u eksperimentalnu i ispitanika kontrolne grupe u odnosu na iskustva s različitim poteškoćama učenika. Podaci poput

ovih, svakako mogu dati vrlo precizan uvid u platformu s koje ispitanici donose svoje sudove i stavove i kao takvi predstavljaju korisne informacije u analizi razlika između ispitanika koji rade po eksperimentalnom programu i onih koji ne rade po tom programu. Prema podacima Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo (<https://www.hzzj.hr/wp-content/uploads/2016/04/Invalid2017.pdf>) za stanje 2016. godine najveći postotak u odnosu na ukupan broj djece s invaliditetom otpada na višestruke poremećaje 43,1%, zatim poremećaj glasovno govorne komunikacije 37,6%, potom oštećenja središnjeg živčanog sustava 18,8 i intelektualne teškoće 16,3%.

Tablica 7. Hi kvadrat test, usporedba eksperimentalne i kontrolne grupe prema iskustvu s različitim poteškoćama učenika

		kontrolna grupa	eksperimentalna grupa	X ²	df	P
Oštećenje vida	Susretao/la se	20	13	,101	1	,751
	Bez susreta	19	16			
Oštećenje sluha	Susretao/la se	10	10	,277	1	,598
	Bez susreta	29	19			
Oštećenje jezično-govorne glasovne komunikacije	Susretao/la se	21	17	,626	1	,429
	Bez susreta	18	12			
Oštećenje organa i organskih sustava	Susretao/la se	5	4	,154	1	,695
	Bez susreta	34	25			
Intelektualne teškoće	Susretao/la se	18	24	,014	1	,907
	Bez susreta	21	5			
Poremećaj ponašanja i oštećenja mentalno mentalnog zdravlja	Susretao/la se	13	13	9,437	1	,335
	Bez susreta	26	16			
Postojanje više poteškoća u psihofizičkom razvoju	Susretao/la se	14	9	,930	1	,335
	Bez susreta	25	20			
Nadareni učenici	Susretao/la se	8	10	,176	1	,675
	Bez susreta	31	19			
Nacionalne manjine i etničke skupine	Susretao/la se	20	14	1,668	1	,197
	Bez susreta	19	15			

Kako se vidi u Tablici br.7 sve vrijednosti Hi kvadrat testa imaju vrijednost *p*, kao pokazatelja statističke značajnosti veće od ,05. Na osnovu toga zaključujemo da niti jedna dobivena vrijednost hi kvadrat testa nije statistički značajna. Jednostavno rečeno, nije utvrđena razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe niti po jednom aspektu iskustva učitelja, nastavnika i stručnih suradnika s različitim poteškoćama učenika.

Pitanje za koje su ispitanici trebali odgovoriti što smatraju kao najveću prepreku inkluziji je u razmatranje prve hipoteze ubačeno kao traganje za potencijalnim izvorom stavova koje ispitanici ispoljavaju. Kako navode Karamatić Brčić i Luketić (2016), inkluzijom se smatra uvažavanje svih pojedinaca s njihovim različitostima, a ne samo njihova izjednačavanja.

Prema Ivančiću (2012), nastavnicima koji su uključeni u inkluzivni odgoj i obrazovanje i rade s učenicima s poteškoćama, kao i učenicima s ostalim potrebama, potrebna je podrška u svakom pogledu, a posebno se to odnosi na organizacijsku potporu u smislu smanjenog broja učenika u odjeljenjima, zatim podršku u pomoćnicima u nastavi kao i potrebnu opremu koja je omogućava lakši rad takvim učenicima.

Nadalje, Ivančić (2012) navodi da prema istraživanju koje je provedeno u Sjevernoj Irskoj, glavna prepreka provedbi inkluzije je kod učitelja i nastavnika nedostatak znanja i vještina koje su potrebne za poučavanje djece s posebnim odgojno obrazovnim potrebama. Istraživanja u Australiji autora Forlina (2001) pokazuje da nastavnike najviše zabrinjava rad u velikom razredu u kojem je uključen veći broj učenika s teškoćama kao i nepoznavanje obilježja određenih teškoća. Batarelo Kokić i sur. (2009) u svojem istraživanju, prema mišljenju nastavnika, kao glavne prepreke provedbi inkluzije vide nepovoljne materijalne uvjete u školama te nedovoljnu stručnu izobrazbu. Smatramo da je vrlo važno, pored općeg stava prema inkluziji, u razmatranje uključiti i kontekst u kojem se inkluzija provodi. Stoga su u selekciji koja slijedi analizirani i uspoređeni odgovori nastavnika eksperimentalne i kontrolne grupe koji predstavljaju potencijalne prepreke u potpunoj provedbi inkluzije.

Uvidom u procjene najvećih prepreka za provođenje inkluzije nastojali smo ostvariti potpuniji pregled konteksta u kojem se provodi inkluzija u obrazovanju i potencijalne razlike u procjenama nastavnika koji rade po eksperimentalnom programu. U ovom slučaju učitelji, nastavnici i stručni suradnici su procjenjivali deset navedenih potencijalnih prepreka, tako da više procjene, odnosno veći dobiveni rezultati predstavljaju izraženiji problem.

Tablica 8. T-test- Razlike eksperimentalne i kontrolne grupe u odnosu na procjene najvećih prepreke za provedbu inkluzije.

		M	SD	T	df	p
Slaba opremljenost škole	kontrolna grupa	2,67	0,87	2,968	66	,004
	eksperimentalna grupa	2,07	0,75			
Nedovoljno znanja o inkluziji	kontrolna grupa	2,90	0,82	,005	66	,996
	eksperimentalna grupa	2,90	0,72			
Nedostatak iskustva	kontrolna grupa	2,64	0,78	-3,052	66	,003
	eksperimentalna grupa	3,21	0,73			
Nedovoljno stručnog kadra za pružanje podrške nastavnicima	kontrolna grupa	3,08	0,70	-,144	66	,886
	eksperimentalna grupa	3,10	0,82			
Nepostojanje zakonske regulative	kontrolna grupa	2,95	0,79	2,287	66	,025
	eksperimentalna grupa	2,55	0,57			
Preveliki broj učenika u odjeljenjima	kontrolna grupa	2,41	0,99	,259	66	,796
	eksperimentalna grupa	2,34	1,08			
Nedovoljan broj asistenata u nastavi	kontrolna grupa	2,79	0,83	-,694	66	,490
	eksperimentalna grupa	2,93	0,75			
Nedovoljna suradnja s roditeljima	kontrolna grupa	2,59	0,72	,019	66	,985
	eksperimentalna grupa	2,59	0,82			
Nedovoljno vremena da se posvetite takvim učenicima	kontrolna grupa	2,95	0,92	-2,064	66	,043
	eksperimentalna grupa	3,34	0,55			
Nedovoljna podrška uprave škole	kontrolna grupa	2,10	0,85	1,821	66	,073
	eksperimentalna grupa	1,72	0,84			

Ovi dobiveni rezultati pokazuju statistički značajne razlike u procjenama između učitelja, nastavnika i stručnih suradnika eksperimentalne i kontrolne grupe u procjenama četiri prepreke za provedbu inkluzije. S jedne strane učitelji, nastavnici i stručni suradnici eksperimentalne grupe smatraju da je **nedostatak zakonske regulative** (M=2,55, SD=,73) značajno veća prepreka nego što to smatraju ispitanici kontrolne grupe (M=2,95, SD=,79). Dobivena vrijednost t-testa (t=2,287, df=66) je statistički značajna na nivou statističke značajnosti ,0,5 (p=,025). Ispitanici eksperimentalne grupe također smatraju da je **slaba opremljenost škole** (M=2,07, SD=,75) statistički značajno veća prepreka nego što to procjenjuju ispitanici kontrolne grupe (M=2,67, SD= ,87). Dobivena vrijednost t-testa (t=2,968, df=66) je ovaj puta statistički značajna na nivou statističke značajnosti ,0,1 (p=,004).

S druge strane, **nedostatak iskustva** prema ispitanicima kontrolne grupe (M=2,64, SD=,78) je statistički značajno veća prepreka nego ispitanicima eksperimentalne grupe (M=3,21, SD=,73). T-test ($t = -3,052$, $df=66$) u ovom slučaju je statistički značajan na nivou statističke značajnosti ,01 ($p=,003$). Isto se pokazuje i za **nedostatak vremena da se nastavnici posvete takvim učenicima**. U ovom slučaju nastavnici kontrolne grupe (M=2,95, SD=,92) procjenjuju da se radi o statistički značajno većoj prepreci nego nastavnici eksperimentalne grupe (M=3,34, SD=,55). Ovaj puta dobivena vrijednost t-testa ($t = -2,064$, $df=66$) je statistički značajna na nivou statističke značajnosti ,05 ($p=,043$).

Konačan osvrt i zaključak o potencijalnim razlikama između učitelja, nastavnika i stručnih suradnika eksperimentalne i kontrolne grupe u stavu prema inkluziji u obrazovanju u svojim školama, proveden je pomoću t-testa za nezavisne uzorke. Rezultati koji su dobiveni i konačan zaključak o hipotezi je u dijelu koji slijedi.

Tablica 9. Koji je općenito Vaš stav o inkluziji? (mreža s višestrukim odgovorom)

	M	SD	T	df	p
kontrolna grupa	20,18	2,16	,154	66	,878
eksperimentalna grupa	20,10	1,80			

Kako se vidi u Tablici br.9 srednje vrijednosti stava o inkluziji u nastavi su vrlo slične za eksperimentalnu (M=20,18, SD=2,16) i kontrolnu grupu (M=20,10, SD=1,80). Dobivena vrijednost t-testa za nezavisne uzorke ($t=,154$, $df=66$) nije statistički značajna niti na jednom nivou statističke značajnosti ($p=,878$). Na osnovu toga možemo zaključiti da se ispitani učitelji, nastavnici i stručni suradnici koji su dijelom eksperimentalne i oni koji su dijelom kontrolne grupe ne razlikuju u odnosu na stavove prema inkluziji u nastavi. Na osnovu ovog konačnog rezultata u potpunosti odbacujemo prvu istraživačku hipotezu.

Stav prema inkluziji

Drugom hipotezom se pretpostavlja da učitelji, nastavnici i stručni suradnici eksperimentalnih škola „Škola za život“ koji pohađaju redovna stručna usavršavanja imaju otvoreniji i pozitivniji stav prema inkluziji i uključivanju učenika koji imaju posebne potrebe u redovne škole u odnosu na ove nastavnike koji nisu aktivni na takvim usavršavanjima i koji nisu uključeni u

eksperimentalni program. Razmatranje ove hipoteze započeto je analizom dobivenih odgovora na pitanja koja se direktno odnose na osobni afinitet učitelja, nastavnika i stručnih suradnika prema usavršavanju vezanom za inkluziju u obrazovanju. U dijelu koje slijedi predstavljeni su odgovori dobiveni na kompletnom uzorku, a zatim posebno za eksperimentalnu i kontrolnu grupu. Nakon toga izvršeno je uspoređivanje sklonosti educiranju vezanom za inkluziju u obrazovanju koja je dobivena kao zbroj tri predstavljene varijable.

Tablica 10. Pohađanje edukacija o inkluziji u školi?

	Kompletni uzorak		Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa	
	F	%	F	%	F	%
Malo	6	8,8	3	7,7	3	10,3
Dovoljno	41	60,3	26	66,7	15	51,7
Mnogo	15	22,1	6	15,5	9	31,0
Previše	6	8,8	4	10,3	2	6,9
Total	68	100,0		100,00		100,00

Kako vidimo u Tablici br.10 ispitanici u najvećoj mjeri smatraju da su pohađali dovoljno edukacija (60%) o inkluziji u školi tijekom svojeg radnog vijeka u svojoj ustanovi. Međutim, ako se pogledaju dobiveni odgovori ispitanika koji smatraju da su imali dovoljno edukacija zasebno za eksperimentalnu i kontrolnu grupu, onda se dobije sljedeći uvid. Naime, učitelji nastavnici i stručni suradnici u okviru eksperimentalne grupe u znatnoj mjeri smatraju da su imali dovoljno edukacija (49%) nasuprot nastavnicima kontrolne grupe (67%). Ovakva uočena razlika bi mogla biti posljedica činjenice da učitelji, nastavnici i stručni suradnici uključeni u eksperimentalni program uočavaju nove stvari koje su nedostupne učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima kontrolne grupe, a koje im ukazuju na potrebe još obuhvatnije edukacije. Nadalje može se vidjeti da su učitelji, nastavnici i stručni suradnici eksperimentalne grupe s većim postotkom (31%) iznijeli mišljenje da je edukacija o inkluziji u školi bilo i previše u odnosu na kontrolnu grupu (15%). Ovdje je primjetna razlika suprotnog smjera u odnosu na prethodnu. Međutim, obzirom da su učitelji, nastavnici i stručni suradnici uključeni u eksperimentalni program znatno više bili uključeni u različite edukacije, moguće je da jedan broj ispitanika smatra da je edukacija vezanih za inkluziju bilo i previše.

Tablica 11. Učestalost samostalnog educiranja o inkluziji i radu s učenicima s posebnim potrebama?

	Kompletni uzorak		Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa	
	F	%	F	%	F	%
Malo	7	10,3	2	5,1	5	17,2
Dovoljno	28	41,2	19	48,7	9	31,0
Mnogo	25	36,8	14	35,9	11	37,9
Previše	8	11,8	4	10,3	4	13,8
Total	68	100,0		100,00		100,00

U tablici br.11 može se vidjeti da i u odnosu na sklonost samostalnom educiranju vezanom za posebne potrebe i inkluziju u nastavi ispitanici kontrolne grupe (49%) učestalije od ispitanika eksperimentalne grupe (31%) smatraju da se dovoljno educiraju. Ono što u ovom slučaju vrijedi istaknuti je razlika u odnosu na kategoriju odgovora „malo“. Naime, ispitanici eksperimentalne grupe (17%) smatraju da bi mogli i samostalno više doprinijeti usavršavanju vezanom za inkluziju u nastavi. Isto mišljenje u kontrolnoj grupi ima svega 5% ispitanika. Isto tako i ovom slučaju postoji mogućnost da se radi o boljoj informiranosti ispitanika eksperimentalne grupe koja zahvaljujući tome što često provode edukacije, kritički i objektivnije procjenjuju vlastito zalaganje.

Tablica 12 Spremnost za samostalno educiranje i usavršavanje za rad u inkluzivnom razredu?

	Kompletni uzorak		Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa	
	F	%	F	%	F	%
Malo	7	10,3	3	7,7	4	13,8
Dovoljno	33	48,5	21	53,8	12	41,4
Mnogo	26	38,2	14	35,9	12	41,4
Previše	2	2,9	1	2,6	1	3,4
Total	68	100,0		100,00		100,00

Kako vidimo rezultati u Tablici br.12 kazuju nam da su u okviru kategorije *dovoljno* odgovori ispitanika kontrolne grupe (54%) zastupljeniji od ispitanika eksperimentalne grupe (41%). S druge strane otprilike podjednak broj ispitanika eksperimentalne (41%) i kontrolne grupe (38%)

iskazuju veliku spremnost na samostalno usavršavanje u domeni rada u inkluzivnom razrednom odjeljenju.

Tablica 13 Mjere deskriptivne statistike - sumativni rezultat za opću motiviranost za usavršavanjem (svi ispitanici)

N	68
M	7,13
SD	1,85
S	,19
K	-,82
Mi	4
Max	11

Kako se može vidjeti u tablici iznad (Tablica br.13) predstavljene su mjere deskriptivne statistike za ukupni sumativni rezultat nastavničke spremnosti za edukaciju i usavršavanje vezano za inkluziju u nastavi. Kako vidimo vrijednosti aritmetičke sredine ($M=7,13$, $SD=1,85$) nešto su bliže maksimalnom minimalnom rezultatu što ukazuje da učitelji, nastavnici i stručni suradnici pokazuju spremnost za dalje usavršavanje koja je po svojoj vrijednosti nešto iznad prosječnog rezultata. Vrijednosti skjunisa kao mjere horizontalnog odstupanja ($S=,19$) i kurtozisa kao pokazatelja vertikalnog odstupanja od normalne raspodjele ($K= -,82$) su po apsolutnoj vrijednosti manje od 1,00 što govori da nisu značajne. Drugim riječima dobivena raspodjela rezultata ne odstupa značajno od normalne raspodjele.

Tablica 14. T-test, razlika između ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe u općoj motiviranosti za usavršavanjem

	N	M	SD	t	df	p
kontrolna grupa	39	7,15	1,79	.110	66	.91
eksperimentalna grupa	29	7,10	1,95			

Konačno je izvršena i direktno usporedba eksperimentalne i kontrolne grupe u odnosu na ukupni sumativni rezultat nastavničke spremnosti za edukaciju i usavršavanje vezano za inkluziju u nastavi. Kako se vidi u Tablici br. 14, kontrolna grupa ispitanika ostvaruje gotovo identičan prosječni rezultat ($M=7,15$, $S=1,79$) kao i eksperimentalna grupa ($M=7,10$, $s=1,95$). Dobivena vrijednost t-testa za nezavisne uzorke ($t(66)=,110$, $p=,91$) nije statistički značajna niti na jednom nivou statističke značajnosti. Drugim riječima ispitanici učitelji, nastavnici i stručni suradnici kontrolne i eksperimentalne grupe se međusobno ne razlikuju u odnosu na ukupnu spremnost za edukacijom i usavršavanjem vezano za inkluziju u nastavi. Razlike se mogu, kako

smo vidjeli, uočiti na nivou pojedinačnih kategorija odgovora na pojedinačna pitanja, ali one ne doprinose razlikovanju učitelja, nastavnika i stručnih suradnika eksperimentalne i kontrolne grupe u cijelosti.

Ovako dobiveni nalaz ne govori u prilog druge istraživačke hipoteze.

Konačni odgovor na drugu istraživačku hipotezu donesen je direktnim uspoređivanjem rezultata eksperimentalne i kontrolne grupe u odnosu na njihovo povjerenje u pozitivne efekte inkluzije i opći stav o zajedničkom pohađanju škole od strane učenika koji imaju posebne potrebe i ostalih učenika koji nemaju posebne potrebe. Povjerenje u pozitivne efekte inkluzije kod ove dvije ispitane grupe je analizirano pomoću t-testa za neovisne uzorke.

Tablica 15 T-test, Razlika između ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe u stupnju povjerenja u pozitivne efekte inkluzije?

Škola		M	SD	T	df	P
Povjerenje – rezultat	kontrolna grupa	19,10	2,20	,066	66	,947
	eksperimentalna grupa	19,07	1,89			

U Tablici br.15 jasno je vidljivo da su srednje vrijednosti rezultata povjerenja u pozitivne efekte inkluzije kontrolne grupe (M=19,19, SD=2,20) i eksperimentalne grupe (M=19,07, SD=1,89) vrlo slične. Stoga je i logično za očekivati da t-test ($t=,066$, $df=66$) ne pokazuje statistički značajnu razliku ($p=,947$). Drugim riječima eksperimentalna i kontrolna grupa se ne razlikuju značajno u odnosu na stupanj povjerenja koji imaju u pozitivne efekte inkluzije.

Dodajmo tome još i analizu odgovora ispitanih učitelja, nastavnika i stručnih suradnika na pitanje općeg stava o zajedničkom pohađanju škole od strane učenika s posebnim potrebama i ostalih učenika. Iako se radi o stavu, ovo pitanje je uvršteno u okvir druge hipoteze jer smatramo da postoji opravdana pretpostavka da povjerenje i optimizam učitelja, nastavnika i stručnih suradnika koji se odnosi na pozitivne efekte inkluzije ima svoj korijen upravo u općem afirmativnom ili negativnom odnosu prema osnovnim postavkama inkluzije. Ovaj put je u analizi podataka primijenjen Hi kvadrat test.

Tablica 16 Hi kvadrat test, stav prema zajedničkom pohađanju nastave učenika s posebnim potrebama i ostalih učenika

	Ne podržava	Nema stav	Podržava
kontrolna grupa	2	5	32
eksperimentalna grupa	1	3	25

Rezultati u Tablici br.16 pokazuju podjednak trend odgovora i u eksperimentalnoj i u kontrolnoj grupi. Ukoliko se pogledaju vrijednosti provedenog hi kvadrat testa ($X^2=,227$, $df=2$, $p=,983$) zaključujemo da se ponovno radi o odsustvu statistički značajne razlike između dvije uspoređene grupe. Drugim riječima ispitanici obje ispitane grupe izražavaju u najvećem broju slučajeva afirmativan, podržavajući stav i s optimizmom gledaju na efekte inkluzije.

Drugim riječima, i ovaj nalaz govori o nepostojanju značajne razlike između učitelja, nastavnika i stručnih suradnika dvije ispitane grupe, eksperimentalne i kontrole grupe. Analizirajući ove rezultate vidljivo je da ispitanici obje uzorkovane skupine učitelja, nastavnika i stručnih suradnika imaju pozitivan stav prema odgojno-obrazovnom uključivanju učenika koji imaju bilo kakve posebne potrebe sustav u redovnog obrazovanja. Uspoređujući s istraživanjem Ljubić (2002) i Kiš-Glavaš (1999) u kojem govori da su stavovi nastavnika relativno pozitivni, međutim postoje još neki negativni stavovi poput između kojih se navode dodatna opterećenja u radu i pripremanju za rad s takvim učenicima, kao i mogućnosti pogoršanja razrednih rezultata što je dosta važno kod učitelja i nastavnika kojima je uspjeh razrednog odjeljenja na prvom mjestu.

Imajući sve u vidu možemo u potpunosti odbaciti i drugu pretpostavljenu hipotezu i zaključiti da se nastavnici koji rade po eksperimentalnom i nastavnici koji ne rade po eksperimentalnom programu ne razlikuju statistički značajno u odnosu prema inkluziji u cjelini i u odnosu prema općoj motiviranosti za usavršavanjem.

14. ZAKLJUČAK

Ponašanje prema djeci s posebnim potrebama mijenjao se tijekom godina. Uvođenjem pojma inkluzivnog odgoja i obrazovanja društvo je školama postavilo veliki izazov, a pred nastavnike velike zahtjeve u smislu prepoznavanja različitosti među djecom. Kako bi udovoljili takvim zahtjevima potreban je angažman i motivacija za dodatnim edukacijama, usavršavanjima i prilagođavanjima učenicima kojima je takav pristup potreban.

Kako bi ispitali stavove i motivaciju za dodatnim usavršavanjem i educiranjem učitelja osnovnih i nastavnika srednje škole na otoku Korčuli (u daljnjem tekstu nastavnici), provedeno je istraživanje prema odgojno-obrazovnoj inkluziji. Cilj je bio utvrditi moguće razlike u stavovima, motiviranost i spremnost za dodatnim usavršavanjima učitelja, nastavnika i stručnih suradnika koji su uključeni u eksperimentalni program „Škola za život“ (eksperimentalna grupa) u odnosu na one učitelje, nastavnike i stručne suradnike koji nisu uključeni u eksperimentalni program (kontrolna grupa).

Konačan osvrt i zaključak o potencijalnim razlikama između učitelja, nastavnika i stručnih suradnika eksperimentalne i kontrolne grupe u stavu prema inkluziji u obrazovanju u svojim školama utvrđen je pomoću t-testa za nezavisne uzorke. Pokazalo se da se stavovi učitelja, nastavnika i stručnih suradnika eksperimentalne i kontrolne grupe ne razlikuju u odnosu na stavove prema inkluziji. Učitelji, nastavnici i stručni suradnici obje ispitane skupine izražavaju u najvećem broju slučajeva afirmativan, podržavajući stav i s optimizmom gledaju na efekte inkluzije.

Jednako tako rezultati su pokazali da ne postoji nikakva razlika između učitelja, nastavnika i stručnih suradnika eksperimentalne i kontrolne grupe u odnosu na njihov stupanj spremnosti da provedu inkluziju u razredu.

Nadalje, učitelji, nastavnici i stručni suradnici eksperimentalne grupe smatraju da je nedostatak zakonske regulative značajno veća prepreka u provedbi inkluzije nego što to smatraju ispitanici kontrolne grupe.

S druge strane, nedostatak iskustva je prema ispitanicima kontrolne grupe značajno veća prepreka nego ispitanicima eksperimentalne grupe. Na osnovu ovih konačnih rezultata prva istraživačka hipoteza u potpunosti je odbačena.

Nadalje, učitelji, nastavnici i stručni suradnici u okviru eksperimentalne grupe u znatnoj mjeri smatraju da su imali dovoljno edukacija u odnosu na učitelje, nastavnike i stručne suradnike kontrolne grupe. Ovako uočena razlika mogla bi biti posljedica činjenice da ispitanici uključeni

u eksperimentalni program uočavaju nove stvari koje su nedostupne ispitanicima kontrolne grupe, a koje im ukazuju na potrebe još obuhvatnije edukacije.

U odnosu na sklonost samostalnom educiranju vezanom za inkluziju ispitanici kontrolne grupe učestalije od ispitanika eksperimentalne grupe smatraju da se dovoljno educiraju. Postoji mogućnost da se i u ovom slučaju da radi o boljoj informiranosti ispitanika eksperimentalne grupe koja objektivnije procjenjuje vlastita zalaganja.

Konačno, kontrolna i eksperimentalna grupe ostvaruje gotovo identičan prosječni rezultat nastavničke spremnosti za edukaciju i usavršavanje vezano za inkluziju u nastavi. Drugim riječima ispitanici učitelji, nastavnici i stručni suradnici kontrolne i eksperimentalne grupe se međusobno ne razlikuju u odnosu na ukupnu spremnost za edukacijom i usavršavanjem vezano za inkluziju u nastavi.

Slijedom navedenog može se zaključiti da, iako je eksperimentalna grupa učitelja, nastavnika i stručnih suradnika izložena većem broju dodatnih edukacija, stavovi nastavnika, njihovo povjerenje u pozitivne efekte inkluzije i opća motiviranost za usavršavanjem ne razlikuju se statistički značajno od učitelja, nastavnika i stručnih suradnika kontrolne grupe ispitanika u školama na otoku Korčuli.

15. LITERATURA

1. Altun, F., Yazici, H., (2014) Perfectionism, School Motivation Learning Styles and Academic Achievement of Gifted and Non Gifted Students VL -16
2. Batarelo Kokić, I., Vukelić, A., Ljubić, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti – Izvješće za Hrvatsku.* <https://bit.ly/2M4KK4q>
3. Berglez, M. i Pribanić, Lj. (2014). Kako ruke mogu pomoći jeziku i govoru - manualni znakovi i dijete s Downovim sindromom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (1), 107-119. Preuzeto s <https://hrčak.srce.hr/124774>
4. Čolahodžić, E., Medar, A., Novaković, R. (2018) Stavovi nastavnika osnovnih i srednjih škola u Hercegovačko-neretvanskom kantonu o inkluziji, objavljeno *Educa*, XI broj 11
5. Daniels, E., Stafford, K. (2003) Kurikulum za inkluziju, razvojno-primjereni program za rad s djecom, Korak po korak, Matica, Zagreb
6. Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.* Paris: United Nations Educational Science, and Cultural Organization.
7. Forlin, C. (2001), *Inclusion: identifying potential stress for regular class teachers*, *Educational Research*, Vol. 43, 235-245
8. Livazović, Goran; Alispahić, Dalida; Terović, Enisa (2015) *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi: priručnik za nastavnike*
9. Ljubić, M., Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39(2):129-136
10. Ivančić, Đ. (2012). *Pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole (Doktorska disertacija)*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
11. Ivančić, Stančić, *Stvaranje inkluzivne kulture škole*, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 2013, Vol 49, br. 2, str. 139-157
12. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013) *Stvaranje inkluzivne kulture škole* izvor: <https://hrčak.srce.hr/166614>

13. Jurčić (2014) – str. 23. Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 77-91. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139572>
14. Karamatić Brčić, M., Luketić, D (2016) Inkluzivna kultura škole // Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja / Vican, Dijana; Sorić, Izabela ; Radeka, Igor (ur.). Zadar: Sveučilište u Zadru, 2016. str. 97-118
15. Karamatić Brčić, M. (2013): Pretpostavke inkluzije u školi, *Život i škola*, br. 30, 67-78
16. Karamatić Brčić, M. (2012) Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola, *Magistra Iadertina*, 7(1), 101-109
17. Kyriacou, C. (1998): *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa
18. Koren, I., Ivezić, Z. (1989). Pogled na pojavu nadarenosti. Pula: Društvo za profesionalnu orijentaciju Istre
19. Kudek Mirošević, J. i Opić, S. (2010). PONAŠANJA KARAKTERISTIČNA ZA ADHD. *Odgojne znanosti*, 12 (1 (19)), 167-183. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/59615>
20. Lansdown G. (2009) Vidi me, čuj me -Vodič za uporabu Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom i promicanje prava djece, https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Vidi_me_cuj_me.pdf
21. Leutar, Z. & Frantal, M. (2006). Stavovi nastavnika o integraciji djece s posebnim potrebama u redovne škole. *Napredak*, 147(3), 298-312.
22. Leyden, S. (1990) Clinical features of ageing skin, *University of Pennsylvania School of Medicine*, 35:1-3.
23. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj. *Narodne novine*, br.87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 86/2012, 126/2012, 94/2013, 152/2014, 7/2017, 68/2018.
24. Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa (2011): Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, Zagreb
25. Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa (2015: Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Zagreb
26. Okvir za poticanje i prilagodbu i iskustvo učenja te vrednota postignuća djece i učenika s teškoćama (2017) izvor :

https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2017/OBRAZOVANJE/NACION-KURIK/OKVIRI/okvir_za_poticanje_i_prilagodbu_iskustava_ucenja_te_vrednovanje_postignuca_djece_i_ucenika_s_teskocama.pdf

27. [Pavić-Bernardić, Rović, Borović \(2016\), Stavovi roditelja, učitelja i učenika prema programima za nadarene učenike, Život i škola 62, str. 269-277](#)
28. Pearson, C., i Porath, C. (2009). *The Costs of Bad Behavior: How Incivility Is Damaging Your Business and What to Do about It*. New York: Penguin Books Ltd.
29. Peko A., Varga R., Vican D. (2016): *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kultura škole, Sveučilište u Zadru, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH*
30. Piršl (2008) – str. 24. *Stjecanje interkulturalne kompetencije i osjetljivosti kod nastavnika//Interkulturalne komunikativne kompetencije* Sarajevo, Bosna i Hercegovina, (pozvano predavanje, pp prezentacija, znanstveni)
31. Primorac, D., Vican, D., Rakić, V., Janjić, Ž., Milanović, Litre, I. (2008) *Državni pedagoški standard*
32. Ristić Dedić, Z., Matić, J. i Ančić, B. (2014), *Indeks inkluzije u Hrvatskom obrazovnom kontekstu: razlike u pogledima učenika, roditelja i školskog osoblja*. 2. Dani obrazovnih znanosti, *Uloga istraživanja u obrazovnim promjenama*, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu: 59-60. Dostupno na: <http://www.idi.hr/doz2014/> (2015)
33. Runjić, T., Bilić Prčić, A., Alimović, S., *The Relationship Between Social Skills and Behavioral Problems in Children With Visual Impairment // Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, **51** (2015), 2; 64-76 (međunarodna recenzija, članak, znanstveni)
34. Sekulić-Majurec A. (1988), *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*, Zagreb, Školska knjiga
35. Slee, R. (2009.) *The Inclusion Paradox The Cultural Politics of Difference*. U M.W. Apple, W. Au i L. A. Gandin ur. *The Routledge International Handbook of*
36. *Critical Education*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group
37. Spajić-Vrkaš, Kukoč, Bašić (2001) *Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO
38. Špelić, A., Zuliani, Đ. i Krizmanić, M. (2009), *Socijalizacija učenika s posebnim potrebama u razrednim sredinama. Škola po mjeri*, Međunarodni znanstveni skup: 175-195. Dostupno na: [88http://www.researchgate.net/publication/257366549](http://www.researchgate.net/publication/257366549)

_SOCIJALIZACIJA_UCENIKA_S_POSEBNIM_POTREBAMA_U_RAZREDNIM_SREDINAMA

39. Ujedinjeni narodi, Opća skupština (2006): Konvencija o pravima osoba invaliditetom i fakultativni protokol uz Konvenciju. Zagreb: Povjerenstvo vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom, Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti
40. UNESCO (2005.) Guidelines for Inclusion; Ensuring Access to education for All, Paris <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
41. UNESCO (2009), *Confintea VI – History and overview*. Paris: UNESCO
42. Vican, D., Karamatić Brčić (2013), Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* br. 30 (2/2013.), god. 59: 17-37. Dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/file/194727> (2015)
43. Vizek Vidović, V. (2005). Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja. U: Vizek Vidović, V. (ur.). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive* (str. 15-64). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
44. Vuletić, G., Šarlija, T., Benjak T., (2016), Quality of life in blind and partially sighted people // *Journal of Applied Health Sciences*, 2 (2016), 2; 101-112 (recenziran, članak, znanstveni)
45. Zrilić, S., Brzoja, K. (2013): Promjene u pristupima odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama, *Magistra Iadertina*, 8(1), 141-153
46. Walberg, H.J., Paik, S.J., Walberg, H.J., Paik, S.J. (2005) Making giftedness productive. In Sternberg, R.J. i Davidson (Eds.) *Conceptions of Giftedness*, New York: Cambridge University Press, 395-410
47. Westby, E. L., i Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8, 1-10.
48. Winner, E. (2005) Darovita djeca: mitovi i stvarnost, Ostvarenje, Lekenik

16. PRILOZI

Prilog 1. Anketni upitnik

ANKETNI LIST ZA ISPITIVANJE STAVOVA UČITELJA, NASTAVNIKA I STRUČNIH SURADNIKA O INKLUZIVNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

Autor ankete: Ofelija Dragojević

SUGLASNOST ZA PRIKUPLJANJE I OBRADU PODATAKA

Izjava o davanju suglasnosti za prikupljanje, obradu i objavu podataka u svrhu ispunjavanja anketnog upitnika o inkluziji.

Ispunjavanjem ove ankete prikupljaju se podaci, mišljenja i stavovi ispitanika (učitelja, nastavnika i stručnih suradnika osnovnih i srednjih škola otoka Korčule) o inkluziji i inkluzivnom obrazovanju, s posebnim osvrtom na eksperimentalni program "Škola za život" . Ispunjavanje upitnika je anonimno, odnosno jamči se svim sudionicima da će prikupljeni podaci biti anonimizirani i zaštićeni u skladu sa Zakonom o zaštiti osobnih podataka i Zakonom o provedbi Opće uredbe o zaštiti podataka.

Odabirom opcije DA dajem suglasnost AUTORU ANKETNOG UPITNIKA Ofeliji Dragojević za prikupljanje i obradu podataka isključivo za pisanje istraživačkog rada.

DAJEM PRISTANAK ZA PRIKUPLJANJE I OBRADU PODATAKA ANKETE U SVRHU
ISTRAŽIVAČKOG RADA

Da - Ne

ANKETA O INKLUZIJU

Anketa je namijenjena učiteljima osnovnih i nastavnicima srednjih škola Otoka Korčule. Cilj je ankete ispitati stavove učitelja i nastavnika o inkluzivnom obrazovanju, s posebnim osvrtom na eksperimentalni program „Škola za život“.

Anketa je u potpunosti anonimna i svi rezultati koristit će se isključivo za pisanje istraživačkog rada.

1. Molim Vas da odaberete spol

- Muški - ženski

2. Vaša dob (višestruki odgovor)

Do 25
Od 25 do 35
Od 35 do 45
Od 45 do 55
Od 55 do 65

3. Odberite školu u kojoj radite (rešetka potvrdnog odgovora)

Osnovna škola	Eksperimentalni program
	Nije eksperimentalni program
Srednja škola	Eksperimentalni program
	Nije eksperimentalni program

4. Vaša stručna sprema (višestruki odgovor)

Srednja stručna sprema
Viša stručna sprema
Visoka stručna sprema
Poslijediplomski studij

5. Predmet koji predajete u školi (mreža s višestrukim odgovorom)

Osnovna škola	Razredna nastava
	Predmetna nastava
Srednja škola	Općeobrazovni predmeti
	Strukovni predmeti

6. Broj učenika u odjeljenjima s kojim radite (višestruki odgovor)

Do 10 učenika
Od 10 do 15 učenika
Od 15 do 20 učenika
Od 20 do 25 učenika
Preko 25 učenika

7. Godine staža u obrazovanju (višestruki odabir)

- Od 0 do 5 godina
- Od 5 do 10 godina
- Od 10 do 15 godina
- Od 15 do 20 godina
- Preko 20 godina

8. Jeste li ste tijekom svojeg formalnog obrazovanja dobili dovoljno znanja i kompetencija za rad s učenicima u inkluzivnim razredima? (višestruki odabir)

- Da
- Ne
- Malo ali nedovoljno

9. Smatrate li se dovoljno sposobnim/na prilagoditi nastavni plan i program učenicima kojima je takav program potreban? (višestruki odabir)

- Da
- Ne
- Djelomično

10. Koliko ste edukacija o inkluziji pohađao/la tijekom Vašeg radnog vijeka u školi? (višestruki odabir)

- Nimalo
- Malo
- Dovoljno
- Mnogo
- previše

11. Koliko se često samostalno educirate o inkluziji i radu s učenicima s posebnim potrebama? (višestruki odabir)

- Nimalo
- Malo
- Dovoljno
- Mnogo
- previše

Koliko ste spremni samostalno se educirati i usavršavati za rad u inkluzivnom razredu?
(višestruki odabir)

Nimalo
Malo
Dovoljno
Mnogo
Previše

12. Molim odaberite odgovor koji najviše odgovara na pitanje koliko dobro poznajete poteškoće?
(mreža s višestrukim odabirom)

	Ne razumijem teškoću (1)	Malo razumijem teškoću (2)	Donekle razumijem teškoću (3)	Razumijem teškoću (4)	Potpuno razumijem teškoću (5)
Oštećenje vida					
Oštećenje sluha					
Oštećenje jezično- govorne glasovne komunikacije					
Oštećenje organa i organskih sustava					
Intelektualne teškoće					
Poremećaj ponašanja i oštećenja mentalno mentalnog zdravlja					
Postojanje više poteškoća u psihofizičkom razvoju					
Nadareni učenici					
Nacionalne manjine i etničke skupine					

13. Koliko se osjećate spremnim/nom za provedbu inkluzije u razredu? (mreža s višestrukim odabirom)

	Nimalo sprema/na	Malo spreman/na	Dobro spreman/na	Vrlo dobro spreman/na	Potpuno spreman/ na
Oštećenje vida					
Oštećenje sluha					

Oštećenje jezično-
govorne glasovne
komunikacije
Oštećenje organa i
organskih sustava
Intelektualne teškoće

Nimalo
sprema/na Malo
spreman/na Dobro
spreman/na Vrlo dobro
spreman/na Potpuno
spreman/
na

Poremećaj ponašanja i
oštećenja mentalno
mentalnog zdravlja
Postojanje više
poteškoća u
psihofizičkom razvoju
Nadareni učenici

Nacionalne manjine i
etničke skupine

14. Što smatrate kao najveće prepreke za provedbu inkluzije u Vašoj školi? (mreža s višestrukim odabirom)

Potpuno se
slažem Uglavnom se
slažem Uglavnom
se ne
slažem Uopće se
ne slažem

Slaba opremljenost škole
Nedovoljno znanja o
inkluziji
Nedostatak iskustva

Nedovoljno stručnog
kadra za pružanje podrške
nastavnicima

Nepostojanje zakonske
regulative

Preveliki broj učenika u
odjeljenjima

Nedovoljan broj
asistenata u nastavi

Nedovoljna suradnja s
roditeljima

Nedovoljno vremena da
se posvetite takvim
učenicima

Nedovoljna podrška
uprave škole

15. S kojim vrstama teškoća u razredu ste se susretali kroz radno iskustvo? (mreža s višestrukim odabirom)

	Susretao/la sam se	Nisam se susretao/la
Oštećenje vida		
Oštećenje sluha		
Oštećenje jezično-govorne glasovne komunikacije		
Oštećenje organa i organskih sustava		
Intelektualne teškoće		
Poremećaj ponašanja i oštećenja mentalno mentalnog zdravlja		
Postojanje više poteškoća u psihofizičkom razvoju		
Nadareni učenici		
Nacionalne manjine i etničke skupine		

16. Koji je općenito Vaš stav o inkluziji? (mreža s višestrukim odgovorom)

	Potpuno se slažem	Uglavnom se slažem	Uglavnom se ne slažem	Uopće se ne slažem
Učenici s posebnim potrebama imaju pravo na redovno obrazovanje kao i ostali učenici.				
Učenici s posebnim potrebama često su izolirani				
Učenici s poteškoćama u razvoju mogu aktivno sudjelovati u razrednim aktivnostima				
Učenici s teškoćama u razvoju imaju koristi od obrazovanja u redovnim školama				
Učenici s teškoćama u razvoju imaju više koristi ako se obrazuju u specijalnim školama				

	Potpuno se slažem	Uglavnom se slažem	Uglavnom se ne slažem	Uopće se ne slažem
Učenici s posebnim potrebama oduzimaju veliki dio vremena nastavnici u redovnoj nastavi				
Učenici s posebnim potrebama ometaju rad u učionici ostalim učenicima				

17. Koliko vjerujete u pozitivne efekte inkluzije? (mreža s višestrukim odabirom)

	Potpuno se slažem	Uglavnom se slažem	Uglavnom se ne slažem	Uopće se ne slažem
Inkluzija pomaže učenicima da prihvate različitosti				
Učenici bez poteškoća u mojoj školi odlično prihvataju svoje vršnjake s poteškoćama u razvoju				
Inkluzija pozitivno utječe na razvoj socijalnim kompetencija djece bez teškoća u razvoju				
Inkluzija povećava socijalne kompetencije s posebnim potrebama				
Roditelji djece s posebnim potrebama žele da njihova djeca pohađaju redovne škole više nego sami učenici				
Zabrinut/a sam da će me inkluzija ometati da dobro obavljam svoj posao				

18. Podržavate li da u Vašoj školu idu učenici s posebnim potrebama zajedno s ostalim učenicima? (višestruki odabir)

Podržavam
Ne podržavam
Nemam stava

Zahvaljujem na Vašim odgovorima!

17. POPIS TABLICA I GRAFIKONA

1. Tablica 1. Vrste tjelesnih / intelektualnih oštećenja kod djece s invaliditetom i većim teškoćama u razvoju. Izvor: Hrvatski zavod za javno zdravstvo 2016/04
2. Grafikon 1. Opće pedagoške kompetencije za rad s darovitim učenicima (Porath, 2009).
3. Tablica 2. Izvor (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009) prema rezultatima Tuning projekta, europskih dokumenta poput zajedničkih načela za kompetencije i kvalifikacije nastavnika i unapređenje kompetencija za 21.stoljeće.
4. Grafikon 2. Dob ispitanika
5. Grafikon 3. Vrsta škole i predmeti koje nastavnici predaju
6. Grafikon 4. Broj učenika u razrednim odjeljenjima
7. Grafikon 5. Godine staža u obrazovanju
8. Tablica 3. Procjena dostatnosti dobivenog znanja i kompetencija za rad s učenicima u inkluzivnim razredima tijekom formalnog obrazovanja
9. Tablica 4. Smatrate li se dovoljno sposobnim/na prilagoditi nastavni plan i program učenicima kojima je takav program potreban?
10. Tablica 5. Mjere deskriptivne statistike i t-test za nastavničke procjene spremnosti za provedbu inkluzije u razredu
11. Tablica 6. Mjere deskriptivne statistike i t-test za nastavničke procjene poteškoće kod učenika
12. Tablica 7. Hi kvadrat test, usporedba eksperimentalne i kontrolne grupe prema iskustvu s različitim poteškoćama učenika
13. Tablica 8. T-test- Razlike eksperimentalne i kontrolne grupe u odnosu na procjene najvećih prepreke za provedbu inkluzije.
14. Tablica 9. Koji je općenito Vaš stav o inkluziji? (mreža s višestrukim odgovorom)
15. Tablica 10. Pohađanje edukacija o inkluziji u školi?
16. Tablica 11. Učestalost samostalnog educiranja o inkluziji i radu s učenicima s posebnim potrebama?
17. Tablica 12. Spremni za samostalno educiranje i usavršavanje za rad u inkluzivnom razredu?
18. Tablica 13. Mjere deskriptivne statistike - sumativni rezultat za opću motiviranost za usavršavanjem (svi ispitanici)
19. Tablica 14. T-test, razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe u općoj motiviranosti za usavršavanjem

20. Tablica 15. T-test, razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe u stupnju povjerenja u pozitivne efekte inkluzije?
21. Tablica 16. Hi kvadrat test, stav prema zajedničkom pohađanju nastave učenika s posebnim potrebama i ostalih učenika

18. ŽIVOTOPIS

Rođena sam u Splitu 26.1.1968. godine u obitelji Franulović, majka Jagoda, otac Eldo (pok), sestra Elda i brat Ranko. Danas živim u Veloj Luci u domaćinstvu zajedno sa suprugom Juricom i kćerkom Sandom. Osnovnu školu sam završila u Veloj Luci, Srednju školu pedagoškog smjera u centru za odgoj i usmjereno obrazovanje u Dubrovniku. Fakultet za fizičku kulturu završila sam u Splitu 1993. godine. Kao nastavnik tjelesne i zdravstvene kulture radila sam u Osnovnoj školi Korčula, Osnovnoj školi Smokvica, te od 1. rujna 1994. godine do 31. kolovoza 2013 u Srednjoj školi Vela Luka. Od 1. rujna 2013. prelazim na odgovornu funkciju ravnateljice Srednje škole Vela Luka, na kojoj sam danas u drugoj godini drugog mandata. Kao stručni suradnik od 2003. godine bila sam uključena u veliki dio u veliki dio poslova u školi koji su mi pomogli u stjecanju osobina i vještina potrebnih za rukovođenje u ovoj odgojno obrazovnoj ustanovi. Kako je moj poziv vezan za stalno stručno usavršavanje i napredovanje u struci, od svibnja 2017. godine upisala sam Poslijediplomski specijalistički studij Pedagoško vođenje i upravljanje odgojno obrazovnom ustanovom Sveučilišta u Zadru.

SAŽETAK

Istraživanje stavova učitelja, nastavnika i stručnih suradnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju

Na Unescovoj Svjetskoj konferenciji o posebnim odgojno obrazovnim potrebama održanoj 1994. godine u Španjolskoj usvojena je izjava i okvir za akciju kojima se promiče pravo svakog djeteta da, bez obzira na njegovo fizičko, intelektualno, emocionalno, socijalno, jezično ili drugo stanje, bude uključeno u redovni obrazovni sustav. Prema tome, to osim djece s teškoćama i nadarene djece, podrazumijeva djecu s ulice, djecu koja rade, djecu iz udaljenih krajeva i iz nomadskih populacija, djecu iz jezičnih, etničkih ili religijskih manjina i djecu iz drugih područja ili grupa koja su u nepovoljnom položaju ili su marginalizirani sukladno „Konvenciji o pravima djeteta iz 1994“.

Unatoč tome što su brojna djeca s teškoćama već niz godina uključena u redovni odgojno-obrazovni sustav, iskustva stručnjaka pokazuju da u edukacijskom uključivanju postoje česte prepreke koje se nerijetko temelje na nedovoljnom poznavanju populacije s teškoćama.

Cilj ovog rada bilo je ispitati stavove učitelja, nastavnika i stručnih suradnika osnovnih i srednjih škola otoka Korčule (Osnovne škole Vela Luka, Blato, Smokvica i Srednja škola Vela Luka) o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Polazeći od toga da dvije navedene škole (Osnovna škola Blato i Srednja škola Vela Luka) u školskoj godini 2018./2019. sudjeluju u eksperimentalnom programu „Škola za život“ i da su kroz razne vidove edukacije prolazili edukacije o inkluzivnom obrazovanju, istraživanje je usmjereno na utvrđivanje različitosti u stavovima i kompetencijama nastavnika koji nastavu ne provode po eksperimentalnom programu. U istraživanju su propitane opće karakteristike nastavnika, njihovo dosadašnje iskustvo rada s djecom s teškoćama, kvaliteta njihova osposobljavanja, kompetencije i spremnost za dalje unaprjeđenje svojeg obrazovanja.

Ključne riječi: Obrazovna inkluzija, konvencija o pravima djeteta, Škola za život

SUMMARY

Researching attitudes of teachers and associates about inclusive education

On UNESCO World Conference on Special Needs Education held in 1994 in Spain a statement and a framework were adopted for actions with which a unique right of every child is promoted, regardless of his/her physical, intellectual, emotional, social, language or any other condition, to be included in regular educational system. Therefore, apart from children with difficulties and gifted children, it also includes street children, working children, children from remote parts and from nomadic populations, children from language, ethnic or religious minorities and children from other areas or groups who are underprivileged or marginalized according to Convention on Child Rights, 1994.

Despite the fact that children with difficulties have been for many years included in regular educational system, experts' experiences show that in educational inclusion there are numerous obstacles, often based on insufficient knowledge about the population with difficulties.

The aim of this research was to question opinions of teachers and school expert associates in elementary schools and high schools on the island of Korčula (Elementary schools of Vela Luka, Blato and Smokvica and High School Vela Luka) about inclusive education. Starting from the fact that two of the aforementioned schools (Elementary School Blato and High School Vela Luka), in academic year 2018/2019 have participated in experimental programme “School for Life” and thus have had various forms of educations on inclusive education, the research is directed towards stating differences in opinions and competences of teachers who are and who are not participants of experimental programme. Research has questioned general characteristics of teachers, their experience of working with children with difficulties, quality of their training, competences and readiness for further improvement of their own education.

Key words: educational inclusion, Convention on Child Rights, School for Life