

STAVOVI NASTAVNIKA O INKLUZIVNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

MATILDA KARAMATIĆ BRČIĆ

Odjel za pedagogiju

Sveučilište u Zadru

TEA VILJAC

OŠ Majstora Radovana, Trogir

UDK 376:<37.017:37-057>

DOI: 10.15291/magistra.2815

Prethodno priopćenje

Primljeno: 11.12.2018.

Prihvaćeno: 8.2.2019.

SAŽETAK

Koncept inkluzivnog obrazovanja sve odgojno-obrazovne ustanove stavlja pred nove zadatke u kojima se uloga učitelja i nastavnika mijenja u skladu sa zahtjevima obrazovnih politika. Stavovi uvjetuju ponašanje ljudi, a formiraju se na temelju različitih čimbenika. U kontekstu inkluzivnog odgoja i obrazovanja pozitivni stavovi učitelja i nastavnika prema implementaciji i provođenju inkluzije ključna je pretpostavka za uspješan proces inkluzije na razini školske prakse. Cilj ovoga rada je prikazati stavove nastavnika prema provođenju procesa inkluzije u osnovnim školama. Dobiveni rezultati istaknuli su značaj i ulogu nastavnika na razini predmetne nastave u procesu inkluzije. Identificirana su i područja u okvir kojih nastavnici mogu pridonijeti podizanju kvalitete procesa inkluzije u svim njenim dimenzijama. U okviru odgojno-obrazovnog sustava i pedagoškom smislu riječi, smanjenje razlika u svakodnevnoj praksi znači prihvaćanje razlika među učenicima kao poticaja u aktivnostima stjecanja potrebnih znanja za školovanje, život i rad, a ne kao prepreke.

KLJUČNE RIJEČI: *odgojno-obrazovna inkluzija, nastavnik, pretpostavke provođenja inkluzije.*

INKLUZIJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM KONTEKSTU

Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovni sustav nazivamo obrazovnom integracijom. U suvremenom kontekstu razumijevanja pojma integracije, javlja se pojam obrazovne inkluzije koji proširuje i produbljuje model obrazovne integracije u teorijskim promišljanjima i praktičnim rješenjima. Inkluzija se odnosi na proces rješavanja i uvažavanja potreba svih učenika pri čemu se misli i na učenike s teškoćama i talentirane (darovite) učenike te djecu pripadnike nacionalnih manjina. Inkluzija se u ovom radu razmatra kroz odgojno-obrazovnu dimenziju čiji je cilj da sva djeca budu maksimalno uključena u odgojno-obrazovni proces i širu društvenu zajednicu. Na taj način se kod djece i učenika stvara osjećaj pripadnosti i partnerstva (Igrić i sur. 2015). Ako promatramo analizu etimološkog shvaćanja navedenih dvaju pojmova, integracija bi označavala „pridodavanje“ učenika odgojno-obrazovnom sustavu dok bi inkluzija implicirala apriornu uključenost, obuhvaćenost u obrazovni sistem (Cerić 2004). Integracija naglašava potrebe djece s teškoćama, a inkluzija njihova prava. U integraciji je odnos prema svim učenicima isti, gdje je naglasak na procesu, a u inkluziji svako dijete dobiva podršku koja mu je potrebna da bi maksimalno razvio svoje potencijale na svim poljima pri čemu je naglasak usmjeren na uspješan rezultat (Zrilić 2011). Za uključivanje djece i mladih s posebnim potrebama u odgojno-obrazovni proces potrebno je imati u vidu njihovu kompletnu osobnost te potrebu za pružanjem podrške na svim poljima djetetovog razvoja. U konačnici je cilj da se dijete i učenik osjećao potpuno prihvaćenim u školi i široj zajednici. Osjećaj prihvaćanja kao i razvijanje svijesti o vrijednosti prihvaćanja različitosti postaje ključna zadaća svih sudionika procesa inkluzije. U kontekstu suvremenih obrazovnih politika, inkluzivne se inicijative promatraju iz više perspektiva. Tako neki autori (Livazović; Alispahić i Terović 2015) ističu različite smjernice razumijevanja navedenoga pojma kao i različite dimenzije. Neke od njih briga su o učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, jednakost u uvažavanju svih učenika kao i povećanja sudjelovanja u okviru redovnog školskog procesa, promjena u školskoj kulturi, politici i praksi itd. Inkluzija postaje globalna inicijativa suvremenih odgojno-obrazovnih sustava gdje je primjena inkluzivnog koncepta osnova za smanjenje razlika u pedagojskom kontekstu na razini teorije i prakse. Prema Bouillet (2010) integracija kreiranje je uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će u svakom konkretnom slučaju osigurati najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj s ciljem ostvarivanja više različitih pristupa u području odgojno-

obrazovnog rada.

Kada se govori o definiranju inkluzivnog odgoja i obrazovanja, ključnim se smatra naglasiti dokument Izjava iz Salamanke i Okvira za akciju u kojoj se donosi odluka o uključivanju sve djece u sustav redovnog obrazovanja. Predstavnici 92 zemlje i 25 međunarodnih organizacija su prihvatili izjavu u lipnju 1994. godine na UNESCO-voj Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama. Inkluzivno obrazovanje koncept je koji je proizašao iz stava o potrebi uključivanja sve djece u redovni odgojno-obrazovni sustav, a koji je utvrđen na UNESCO-voj Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama 1994. godine (prema Cerić H. 2004). Navedenom izjavom potvrđuje se da svatko ima pravo na odgoj i obrazovanje kao temeljnog ljudskog prava definiranim u okviru Deklaracije o ljudskim pravima iz 1948. godine. Rasprava vođena među predstavnicima 92 zemlje i 25 međunarodnih organizacija bila je orijentirana na odnos društvene pravde, jednakosti te obrazovanje djece s posebnim potrebama. Tijekom rasprave upotrijebljen je termin djeca s posebnim potrebama umjesto djeca s teškoćama u razvoju, a s ciljem naglašavanja potrebne uključenosti šireg konteksta različitosti među djecom i odraslima. Zaključeno je da je prihvatljiviji termin inkluzija od termina integracija. Inkluzija predstavlja cjelokupnu prilagodbu obrazovnih sustava i škola i drugih odgojno-obrazovnih ustanova dok integracija vodi prema ne cjelovitom djelovanju obrazovnih politika (Vican i Karamatić Brčić 2013). Inkluzivno se obrazovanje, kao širi termin u odnosu na integraciju, odnosi na obrazovanje te odgoj učenika s teškoćama u sustavu redovnih škola s ciljem naglašavanja kvalitetnog inkluzivnog procesa. Hrvatska obrazovna politika usklađena je s međunarodnim konvencijama, odnosno Konvencijom o pravima osoba s invaliditetom, i kao takva osigurava uključivanje učenika s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sustav. Ukoliko se govori o učenicima s teškoćama u razvoju, govori se o onim učenicima koji imaju utvrđeni stupanj kao i vrstu teškoće u psihofizičkom razvoju, primjerice oštećenje sluha ili vida, govorno-glasovno-jezične komunikacije te specifičnih teškoća u učenju, motorike, intelektualnih sposobnosti, poremećaja u ponašanju, autizma ili drugih teškoća po propisima iz socijalne skrbi, a uključeni su u redovitu ili pak posebnu osnovnoškolsku ustanovu te nastavu prate prema redovnom, individualiziranom ili posebnom programu. Potrebno je istaknuti kako učenici s teškoćama čine zapravo heterogenu skupinu s obzirom da među njima postoje brojne razlike promatrajući vrstu i stupanj teškoća te socijalno okruženje (Bošković 2016). Učenici koji imaju poteškoće u razvoju zbog svojih osjetilnih, motoričkih, jezično-glasovnih i komu-

nikacijskih, kognitivnih, psiholoških, emocionalnih i interakcijskih sposobnosti vještina izvedbe aktivnosti svakodnevnog života trebaju podršku u odgojno-obrazovnom procesu kako bi mogli napredovati u skladu sa svojim individualnim mogućnostima. U kontekstu pedagoške teorije i prakse, uloga je odgojitelja, učitelja i nastavnika u suvremenom načinu provođenja inkluzije osigurati primjerenu podršku pri uključivanju učenika s posebnim potrebama u sustav redovne škole na organizacijskoj, materijalnoj i programskoj razini. Razredno okruženje treba postati mjesto u kojem se svaki učenik osjeća prihvaćeno, a škola kao odgojno-obrazovna zajednica koja podržava različitosti upravo smanjenjem istih.

NEKI ELEMENTI USPJEŠNE INKLUZIJE U ŠKOLSKOM KONTEKSTU

Ukoliko se provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja sagledava u okviru redovnih škola, njezina kvalitetna provedba podrazumijeva niz aktivnosti u cjelokupnoj školskoj praksi s naglaskom na uključenost svih sudionika u sam proces provedbe. Potrebno je istaknuti kako uključivanje djece s posebnim potrebama u redovna razredna odjeljenja svakako zahtjeva primjenu novih metoda, ali i oblika rada koji moraju biti primjereni mogućnostima svakog djeteta. Naglašava se kako je uvažavanje i prihvaćanje različitosti među djecom zapravo temelj za stvaranje poticaja u procesima učenja i poučavanja (Bošković 2016). Samo određenje koncepta inkluzivnog odgoja i obrazovanja kreće zapravo od razmišljanja da je riječ o jednom aspektu inkluzije, i to sa značenjem najvažnijeg oblika društvene jednakosti te prihvatljivosti koji reprezentira obrazovanje s usmjerenošću na obrazovne zahtjeve i potrebe sve djece. Europska agencija za razvoj obrazovanja u području posebnih potreba definira 4 temeljne vrijednosti prijeko potrebne za inkluzivno obrazovanje, a to su: vrednovanje različitosti učenika, podržavanje svih učenika, suradnje te kontinuirani osobni profesionalni razvoj (Bouillet i Bukvić 2015). Kvalitetna suradnja nastavnog i nenastavnog osoblja u školi važan je preduvjet za uspješnu provedbu inkluzije. Kreiranje pozitivne prakse u kontekstu razrednog okruženja usmjereno je na primjenu novih metoda i oblika rada kod učitelja i nastavnika. Obrazovna inkluzija u provedbi na razini školske prakse pretpostavlja mijenjanje organizacije rada škola s posebnim naglaskom na promjene u organizaciji nastave i učenja, te primjenu inkluzivnog obrazovanja stjecanjem znanja, razvijanja vještina i sposobnosti te stavova o svim vrstama različitosti i njihovom spoju u vrijednosti čovjeka i ljud-

skog dostojanstva (Vican i Karamatić Brčić 2013). Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi usmjeren je na postavljanje novih zadataka, novih metoda te novih oblika rada. U svemu navedenom uvažavaju se individualne mogućnosti učenika, a kvaliteta primjene inkluzije očituje se u stavovima, uvjerenjima, znanjima i umijećima sudionika ovog procesa. Primjena inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školskoj praksi pretpostavlja razvoj svijesti u djece o njihovom prihvaćanju kao i uvažavanju različitosti. Samo razvijanje svijesti o prihvaćanju različitosti kao i mijenjanje stavova prema djeci s posebnim potrebama čini temelj i preduvjet za uspješnu provedbu inkluzije (Karamatić Brčić 2012). Stoga je potrebno raditi na razvijanju svijesti o prihvaćanju djece s teškoćama, povećavati prag tolerancije među djecom te poticati mijenjanje stavova od ranije dobi, kako bi se došlo do željenih rezultata. Ukoliko se učenicima s teškoćama u razvoju pruži potpuna inkluzija od vrlo rane dobi, zasigurno će imati kvalitetnije odnose s drugim učenicima. Ipak, nije dovoljno samo smjestiti učenika u redovne uvjete odgoja i obrazovanja, jer to neće biti dovoljno za pozitivne odnose s učenicima. Pozitivni rezultati inkluzije doći će ukoliko ju prate ne samo pozitivni stavovi odgajatelja i učitelja već i popratni programi usvajanja socijalnih vještina (Žic-Ralić 2004). Promjene u društvenom i kulturnom kontekstu odnose se na stvaranje povoljnih uvjeta za provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u okviru redovne škole.

ULOGA NASTAVNIKA U PROVEDBI INKLUZIJE U ŠKOLI

Provedba inkluzije na razini školske prakse pretpostavlja mijenjanje organizacije rada škola s posebnim naglaskom na promjene u organizaciji nastave i učenja. Potrebno je kreiranje pozitivne prakse razrednog okruženja kako bi se usmjerio naglasak na primjenu novih metoda i oblika rada kod učitelja i nastavnika. Učenci s posebnim potrebama u nas su kroz povijest integrirani u sustav redovitog školovanja, pri čemu obrazovna integracija predstavlja dio socijalne integracije koja se temelji na načelima prema kojima se djeca s posebnim potrebama u odnosu na vršnjake sagledavaju ponajprije u međusobnim sličnostima, a tek onda u razlikama. U kontekstu inkluzivnog odgoja i obrazovanja razlike među učenicima nisu u prvom planu, već je naglasak usmjeren na osiguravanje potrebne potpore za prihvaćanja razlika kao poticaja u procesu učenja i poučavanja. Prema nekim autorima (Sebba i Sachev 1997) stavovi nastavnika o uključivanju djece s posebnim obrazovnim potrebama u sustav redovnog školovanja smatraju se važnim

čimbenicima uspješne provedbe inkluzije. Ako se mišljenja i stavovi nastavnika o inkluziji ne budu mijenjala u skladu s društvenim promjenama, i obrazovnim potrebama djece, moguće je da će se naići na prepreke za njenu uspješnu realizaciju. Kvaliteta rada nastavnika u razrednom okruženju uzrokuje efikasnu odgojno-obrazovnu praksu na razini cijele škole. U kontekstu ovoga rada te provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školi, smatra se važnim istaknuti ulogu nastavnika u školi, i s obzirom na to da je nastavnik ključan čimbenik u provedbi inkluzije u školskom okruženju. Proučavanje odgojno-obrazovnog rada nastavnika te njegovih osobina postaje istraživačkim predmetom različitih područja znanosti, a njegova uloga u školskom procesu značajno je pitanje već od nastanka prvih škola.

Uloga nastavnika u kreiranju kurikuluma škole nije jednostrana. Nastavnik nema moć, niti vlast nad informacijama te učenik nije samo pasivni primatelj znanja (Day 1999). Njegov položaj se znatno mijenja, od tzv. „posrednika znanja“ on postaje „savjetnik za učenje“ (Razdevšek-Pučko 2005: 77) te učeniku pomaže u stjecanju potrebnih kompetencija za život i rad. U okviru odgojno-obrazovnog sustava, uspješnost pojedinih školskih reformi te učinkovitost nastavnog procesa ovisi o samom nastavniku. Inkluzija u školi nije samo cilj koji se treba realizirati, nego je to jedan dugotrajan proces koji u konačnici ima svoj cilj s jasnim ishodom, zadovoljiti svakog učenika (Mittler 2006). Pri tome se naglašava važnost procesa, a ne samo rezultata pojedine odgojno-obrazovne aktivnosti u školi. Nastavnici u tom procesu svojim iskustvom u učenju i poučavanju nastoje primijeniti metode i oblike rada primjerene djeci različitih mogućnosti. Provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školi zahtijeva jedan novi kurikulski pristup usmjeren na novije metode, nove kompetencije koje su u skladu za zahtjevima suvremenih obrazovnih reformi. Individualizirani pristup svakom učeniku označava poseban prilagođeni odgojno-obrazovni program, odnosno program u kojemu se primjenjuju nastavna sredstva i pomagala kako bi se na što bolji način pristupilo djeci s teškoćama u razvoju. Također, vrlo bitan čimbenik je i psihološki pristup. Na taj način učenici koji imaju poteškoće u razvoju osjećaju pripadnost u razrednom okruženju. Inkluzija ili uključivanje u odgojno-obrazovnoj praksi smatra se procesom kada djeca s posebnim potrebama uče te se odgajaju zajedno s djecom koja nemaju tih potreba. Učitelji i nastavnici ključne su osobe koje žive kulturu škole te tako i ostvaruju postavljene ciljeve, i to u razrednom okruženju i izvan njega. U inkluzivnom duhu kvalitetan nastavnik kontinuirano ispituje potrebe svakog učenika te nastoji svojim odgojno-obrazovnim radom poticati sve

učenike na sudjelovanje u skladu s mogućnostima svake individue.

METODOLOGIJA RADA

Cilj istraživanja je ispitati stavove nastavnika o implementaciji i provođenju inkluzivnog odgoja i obrazovanja. U istraživanju se polazi od sljedećih zadataka:

1. identificirati profil nastavnika koji su sudjelovali u ovom istraživanju;
2. definirati ulogu i položaj nastavnika u inkluzivnom procesu;
3. identificirati područja i/ili neke pretpostavke koje je potrebno poboljšati da bi inkluzija bila uspješnija.

U istraživanju se polazi od generalne hipoteze da nastavnici imaju pozitivan stav prema uključivanju učenika s posebnim obrazovnim potrebama u sustav redovnog obrazovanja. U radu se koristila metoda anketiranja pri čemu je priređen anketni upitnik s ukupno 20 čestica koje su usmjerene na neke ključne pretpostavke provođenja inkluzije na razini školske prakse. U radu je sudjelovalo 97 nastavnika iz tri osnovne škole na području Splitsko-dalmatinske županije. Dopuštenje za provođenje istraživanja u školi dao je sam ravnatelj škole, a svi su nastavnici svojevóljno potvrdili sudjelovanje u istraživanju. Nastavnicima je zajamčena anonimnost dobivenih podataka.

Obrada i interpretacija

Profil nastavnika

Prema provedenom istraživanju utvrđeno je da je od ukupnog broja ispitanika (N=97) udio ispitanika ženskog spola iznosio N=69 tj. 71%, dok je udio ispitanika muškog spola iznosio N=28 tj. 29%. Većinu ispitanika činila je ženska populacija čime se ističe da je u osnovnoškolskim ustanovama koje su sudjelovale u ovom istraživanju zaposlen veći udio žena. Najveći broj ispitanika pripada starosnoj skupini od 36 do 45 godina, odnosno ukupno N=54 ispitanika pripada navedenoj skupini (56%). Najmanji udio ispitanika starosne je skupine od 56 do 65 godina (N=7). Navedeni rezultati pokazuju kako je u ovom istraživanju sudjelovala mlađa populacija iz reda nastavnika. Identificirajući godine radnog

iskustva, najveći broj ispitanika ima 9 do 12 godina radnog iskustva te više od 12 godina radnog iskustva, pri čemu u oba vremenska perioda po N=31 nastavnika. Najmanji udio je onih koji imaju do četiri godine radnog iskustva. Njihov udio u ukupnom uzorku iznosi svega N=12 ispitanika. S obzirom na završeni stupanj obrazovanja, N=20 ispitanika je završilo magisterij ili doktorat, a N=77 ispitanika visoku školu. Budući da su u istraživanju sudjelovali nastavnici predmetne nastave, slijedi prikaz udjela nastavnika po predmetu poučavanja. Udio ispitanika čiji je predmet poučavanja hrvatski jezik je N=23 ispitanika ili 24%. Udio ispitanika čiji je predmet poučavanja engleski jezik je N=21 ispitanik ili 22%. Ukupno je bilo N=14 ispitanika čiji je predmet poučavanja matematika (14%), N=9 ispitanika čiji je predmet proučavanja biologija, N=6 nastavnika čiji je predmet proučavanja fizika, N=5 nastavnika tjelesnog i zdravstvenog odgoja. Najmanji broj nastavnika je iz područja glazbene kulture te prirode i društva. Ukupno N=33 nastavnika su imali ulogu razrednika. Od ukupnog broja ispitanika, N=31 nastavnika je imalo iskustvo u radu s djecom s teškoćama u sustavu redovnog obrazovanja, a N=66 nastavnika nije imalo iskustva u radu u inkluzivnom okruženju. Nastavnici koji su imali iskustvo u radu s djecom s posebnim potrebama u sustavu redovnog obrazovanja ističu da su u sustav najviše uključena djeca s poremećajima u ponašanju te djeca sa sniženim kognitivnim sposobnostima. Nastavnici su istaknuli kako su učenici s teškoćama iz autističnog spektra najmanje uključeni u sustavu redovnog obrazovanja.

PERSPEKTIVA NASTAVNIKA O ULOZI I PROVEDBI INKLUZIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U SUSTAVU REDOVNE ŠKOLE

Rezultati istraživanja pokazali su da većina nastavnika ima pozitivan stav prema uključivanju djece s posebnim potrebama u sustav redovnog obrazovanja. S tvrdnjom koja se odnosi na činjenicu trebaju li djeca s teškoćama biti uključena u redovan odgojno-obrazovni proces slaže se N=70 ispitanika (72%). U nastavku se javlja tvrdnja koja je usmjerena na ulogu nastavnika u stvaranju pozitivnog okruženja u razrednom kontekstu. Pretpostavka je da je uloga nastavnika u formiranju pozitivnog inkluzivnog okruženja na razini razrednog odjeljenja vrlo važna. Nastavnici koji su sudjelovali u ovom istraživanju većim dijelom su suglasni s relevantnom ulogom nastavnika u formiranju pozitivne razredne klime (N=77 nastavnika).

Isto nas upućuje na misao kako nastavnici imaju svijest o svojoj ulozi u provođenju inkluzivnog odgoja i obrazovanja na razini neposredne školske prakse. Nastavnici se stoga osjećaju odgovornima za stvaranje ozračja u učionici i nastoje se potruditi da na što bolji i efikasniji način stvore radnu okolinu u kojoj će svaki učenik osjećati prihvaćeno i korisno. Na taj se način ističe vrijednost prihvaćanja različitosti, ali i njihov razvoj među svim učenicima u odjeljenju, a ne samo učenika s teškoćama. S tvrdnjom da je inkluziju moguće provesti u dosadašnjim uvjetima rada u školi ne slaže se veliki dio ispitanika (N=39 ispitanika ili 40% njih). Iz navedenog se pretpostavlja kako postoji nedostatak u potrebnim materijalnim uvjetima za provođenje inkluzije. Materijalni uvjeti čine jednu od ključnih pretpostavki za uspješnu provedbu inkluzije iz razloga što su usmjereni na ulogu i primjenu suvremenih pomagala u nastavi za rad s učenicima s teškoćama. Potrebno je istaknuti kako svaka škola može postati inkluzivna ustanova bez obzira na uvjete, no uvjeti su ti koji olakšavaju samu inkluziju i često se upravo pokušavaju riješiti prvo materijalni uvjeti kako bi se teorija mogla provesti u praksu.

Na tragu potrebnih organizacijskih i programskih pretpostavki, u nastavku se prikazuje rezultat u kojemu je identificirano kako nastavnici u ovom istraživanju smatraju da im je potrebno dodatno obrazovanje u pitanju uspješnog provođenja procesa inkluzije. Ukupno N=60 ispitanika (62%) smatra kako su im potrebne dodatne kompetencije za uspješan rad s djecom s teškoćama. Nastavnici su ti koji sa svojom djelatnošću nose brojne odgovornosti, a najveća od njih je odgoj i obrazovanje mladih koji će jednog dana postati odrasli ljudi s jasnim stavovima i željama. Cilj uspješne odgojno-obrazovne inkluzije je omogućiti djeci i učenicima obrazovanje u skladu s individualnim mogućnostima svakog pojedinog učenika. Kako bi se provela inkluzivna nastava potrebna je iznimno kvalitetna suradnja nastavnika i stručnih suradnika. S predloženom tvrdnjom uglavnom se slaže N=47 ispitanika (48%). Do pozitivnih rezultata može dovesti suradnja. Kako bi se provela inkluzivna nastava, potrebna je i kvalitetna suradnja između nastavnika i roditelja. Čak N=70 ispitanih nastavnika, odnosno (72%) smatra da je potrebno kontinuirano komunicirati s roditeljima, posebice djece s posebnim potrebama. Ispravna i dvosmjerna komunikacija između roditelja i nastavnika pomaže prilagodbi djeteta odgojno-obrazovnim uvjetima. Roditelj može uputiti nastavnika na probleme koje dijete ima. Isto vrijedi i obrnuto, nastavnik može istaknuti roditelju možda činjenice koje nije primijetio radi prevelike doze subjektivnosti. Roditelji koji redovito izmjenjuju kontakt s nastavnikom su roditelji koji sudjeluju u procesu inkluzije u školi. Rezultati su pokazali da većina nastav-

nika, N=63, odnosno 65% smatra da učenicima s poteškoćama treba pristupati individualno. Odgovor može uputiti na misao da nastavnici imaju pozitivan stav prema pomoćnicima u nastavi koji u okviru redovnog školskog sustava doprinose razvoju inkluzije iz razloga što oni učenicima mogu omogućiti individualni pristup u procesu učenja i stjecanja znanja. Navedenom doprinosi i tvrdnja koja se odnosi na individualnu prilagođenost posebnih materijala za kvalitetan rad pri kojoj su nastavnici iznijeli stav da je potrebno unaprijed osigurati primjerene materijale za kvalitetan rad. Ukupno je N=49 nastavnika iznijelo potrebu za istim, čime se dodatno potvrđuje misao da je svakom učeniku potrebno individualno pristupiti kako na organizacijskoj, tako i na programskoj razini. Ukupno N=42 nastavnika (43%) smatra kako je potrebno djecu s posebnim potrebama uključiti u sve nastavne aktivnosti u okviru razrednog konteksta i izvan njega. Nastavnici iskazuju potrebu za kvalitetnom međusobnom suradnjom između samih učenika u razrednom okruženju radi podizanja svijesti o međusobnom prihvaćanju razlika.

U tvrdnji da je nastavnik taj koji je odgovoran za razvijanje pozitivne suradnje među učenicima kao i poticanja pozitivne socijalne klime vidljiva su neslaganja među ispitanicima. Dio njih, čak N=36 (37%) ispitanika smatra se odgovornima za navedeno dok njih N=12 (12%) smatra da nastavnici nisu odgovorni za razvoj dobrih odnosa među učenicima. Pretpostavlja se da dio nastavnika koji ne žele isključivo preuzeti odgovornost za prethodno navedeno smatra da odgovornost treba biti podijeljena između nastavnika i roditelja na tragu kvalitetne suradnje škole i doma. Nastavnici su ti koji moraju pomoći roditeljima koji imaju djecu s teškoćama oblicima pozitivne suradnje, kvalitetnom komunikacijom i savjetima koje mogu pružiti iz nastavničke perspektive. S prethodnom navedenom tvrdnjom je njih 87 (90%) iskazalo maksimalno slaganje.

Na temelju izračuna aritmetičke sredine, rezultati istraživanja pokazali su da su nastavnici koji su sudjelovali u ovom istraživanju iskazali najviši stupanj slaganja na sljedeću tvrdnju iz anketnog upitnika *Nastavnik je odgovoran širiti pozitivne informacije i pomagati djeci s poteškoćama i njihovim roditeljima kako bi bili upoznati sa nastavnim gradivom i korištenjima prava koja imaju na temelju različitih zakonskih propisa*. Iz navedenoga se može zaključiti da su nastavnici, koji su sudjelovali u ovom istraživanju, svjesni svoje uloge u zahtjevnom procesu inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Također vrijedi istaknuti kako su razvili svijest o ulozi nastavnikove spremnosti za poboljšanje procesa inkluzije na organizacijskoj i programskoj razini. Od učitelja se očekuje da s učinkovitošću poučavaju sve učenike bez obzira na njihove

sposobnosti, mogućnosti i interese te da se zalažu za toleranciju i socijalnu povezanost, uspješno zadovoljavaju potrebe učenika s teškoćama i napreduju s novim znanjima i pristupima u poučavanju, učenju i procjeni (Bošković 2016). Nastavnici koji su sudjelovali u ovom istraživanju iskazali su najmanje slaganje sa sljedećom tvrdnjom: Inkluziju je moguće provesti s dosadašnjim uvjetima rada u školi ($M=2,98$). Ispitanici su možebitno tako odgovorili jer smatraju kako inkluziju nije moguće provesti dosljedno ukoliko uvjeti rada u školi ostanu kakvi su trenutno. Ovdje se ponajprije misli na primjerice broj učenika u razredu koji treba biti manji, a kako bi svaki učenik mogao imati individualan pristup i bolju komunikaciju s nastavnikom radi uspješnijeg odgojno-obrazovnog procesa. U prevelikim razrednim odijeljenima nastavnici ne mogu posvetiti jednaku pažnju svim učenicima, a posebice učenicima s posebnim potrebama. Najteže je održavati nastavu u razredu s velikim brojem socijalno ugroženih učenika, dok su najbolji rezultati vidljivi u razredima s 10 i manje učenika (Batarelo Kokić i dr. 2009). Na tragu ovoga odgovora postoji tendencija o tome da nastavnici nisu svjesni uloge svih potrebnih pretpostavki za provedbu inkluzije u školi, budući da materijalni uvjeti nisu jedina ključna pretpostavka za to. Moguće je da je riječ o nedostatnim kompetencijama nastavnika za rad u inkluzivnom okruženju u okviru redovne škole. No, nastavnici su oni koji moraju pokušati predložiti promjene u obrazovnom sustavu te dati sve od sebe za njihovu provedbu. Dakle i cjeloživotno učenje je vrlo bitna stavka, ono uključuje ne samo institucionalno već i samostalno učenje (Borić i Tomić 2012). Potrebno je istaknuti kako svaka škola može postati inkluzivna ustanova bez obzira na uvjete, no posložene pretpostavke znače dostupnu, ali i kvalitetnu provedbu inkluzije u sustavu redovnog obrazovanja. Kako bi se provelo kvalitetno inkluzivno obrazovanje, potrebna je suradnja nastavnika/učitelja sa stručnim suradnicima i roditeljima pri čemu je naglasak na jasnoj i učinkovitoj ulozi svih ključnih sudionika u procesu inkluzije.

ZAKLJUČAK

Zadatak škole u kontekstu suvremenog inkluzivnog odgoja i obrazovanja je uspješno odgovoriti na zahtjeve suvremenih odgojno-obrazovnih sustava. Poštivanje vrijednosti prihvaćanja i uvažavanja različitosti čini temelj za implementaciju i uspješnu provedbu inkluzije čiji je sastavni dio proces demokratizacije školstva te kao takva postaje jasan derivat društvene inkluzije s ciljem omogućavanja od-

goja i obrazovanja svoj djeci bez obzira na različitosti. Polazeći od pretpostavke da su pozitivni stavovi nastavnika prema uključivanju djece s posebnim potrebama u sustav redovnih škola jedna od ključnih pretpostavki uspješnog procesa, rezultati ovoga istraživanja su povoljni iz razloga što nastavnici prepoznaju važnost svoje uloge u provedbi inkluzije kao i potrebu za razvojem svijesti o prihvaćanju različitosti među radnim kolektivom i učenicima. Rezultati su pokazali kako sami nastavnici žele uvelike doprinijeti inkluzivnom obrazovanju i u svrhu toga spremni su i na dodatno obrazovanje kao i na ulaganje u proces cjeloživotnog učenja. Spremni su također i na suradnju sa stručnim suradnicima i s roditeljima djece s posebnim potrebama s ciljem poboljšanja procesa inkluzije. U pogledu prostora za unaprjeđenje, nastavnici smatraju da je potrebno smanjiti broj učenika u razrednom odjeljenju te ističu da je prisutan nedostatak potrebnih materijalnih pretpostavki za uspješnu primjenu suvremenih nastavnih metoda. Nastavnici se prema rezultatima ovoga istraživanja smatraju odgovornima za stvaranje ozračja u učionici i nastoje se potruditi da na što bolji i efikasniji način stvore radnu okolinu u kojoj će svaki učenik željeti sudjelovati. Na makrorazini zadaća cjelokupnog društva promovirati je društvenu inkluziju, a zadaća odgojno-obrazovnih sustava je omogućiti provođenje inkluzije na razini školske prakse s ciljem isticanja jasne uloge svih potrebnih sudionika i dionika inkluzivnog procesa. Zadatak škole je postati mjesto u kojemu se svaki učenik osjeća potpuno i prihvaćeno bez obzira na različitosti.

LITERATURA

- BATARELO KOKIĆ, Ivana; VUKELIĆ, Anton i LJUBIĆ, Maja. 2009. Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti. Bologna: ETF (European Training Foundation).
- BORIĆ, Selma i TOMIĆ, Ruža. 2012. Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. Metodčki obzori, Vol 7, No3: 75-86.
- BOŠKOVIĆ, Sandra. 2016. Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, Vol. 52, No. 1: 30-41.
- BOUILLET, Dejana. 2010. Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb:

- Školska knjiga.
- BOUILLET, Dejana i BUKVIĆ, Zlatko. 2015. Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol.51, br.1: 9-23.
- CERIĆ, Haris. 2004. Definiranje inkluzivnog obrazovanja. *Naša škola*, Vol. 50, No. 29: 87-95.
- DAY, Christopher. 1999. *Developing teachers, The challenges of lifelong learning*. London: Farmer press.
- IGRIĆ, Ljiljana i suradnici. 2015. *Osnove edukacijskog uključivanja – škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Školska knjiga.
- KARAMATIĆ BRČIĆ, Matilda. 2012. Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra Iadertina*, 7, (7): 101-109.
- LIVAZOVIĆ, Goran; ALISPAHIĆ, Dalida i TEROVIĆ, Enis. 2015. *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi, priručnik za nastavnike*. Sarajevo: Udruženje Društvo ujedinjenih građanskih akcija.
- MITTLER, Peter. 2006. *Working towards inclusive education, social contexts*. London: David Fulton Publishers.
- RAZDEVŠEK-PUČKO, Cveta. 2005. Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra), *Napredak*, 146 (1): 75-90.
- Sebba, Judy i Sachdev, Darshan. 1997. *What works in inclusive education?* Barnardo s.
- VICAN, Dijana i KARAMATIĆ BRČIĆ, Matilda. 2013. Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika. *Život i škola*, br. 30 (2/2013): 48-66.
- ZRILIĆ, Smiljana. 2011. *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- ŽIC-RALIĆ, Anamarija. 2004. Uloga učitelja u socijalnoj integraciji učenika s posebnim potrebama. U: *Dijete, odgojitelj i učitelj*, zbornik radova sa znanstveno stručnog skupa s međunarodnom suradnjom, Zadar – Preko: 21. – 22. svibnja, 2004, Sveučilište u Zadru, Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece: 35 – 45.

TEACHER ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE UPBRINGING AND EDUCATION

ABSTRACT

The concept of inclusive education puts all educational institutions in front of new tasks in which the role of teachers and other important educator's changes in line with the demands of education policies. Attitudes determine people's behavior and they are formed on the basis of different factors. In the context of inclusive education, the positive attitudes of teachers and other educators towards implementation and providing inclusive education is a key prerequisite for a successful inclusion process at the level of school practice. The aim of this paper is to present teachers' attitudes towards the inclusion process in elementary schools. The results of this research have highlighted the importance and role of teachers at the level of teaching in the inclusion process. The results also represent some other important areas in which teachers can contribute to raise the quality of the inclusion process in all its dimensions. Within the educational system and the pedagogical sense of meaning, reducing the differences in everyday practice means accepting differences among students as an incentive in the process of teaching and learning, and not as an obstacle.

KEY WORDS: *inclusive education and upbringing, teachers, key assumptions for providing inclusive education .*