

PROMJENE U PRISTUPIMA ODGOJU I OBRAZOVANJU UČENIKA S TEŠKOĆAMA

SMILJANA ZRILIĆ

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja
Sveučilište u Zadru

KRISTINA BRZOJA

UDK: 376-053.2

Stručni članak

Professional article

Primljeno

: 2013-12-14

Received

SAŽETAK

Odnos prema djeci s teškoćama, posebice njihovu obrazovanju, mijenjao se kroz povijest, a ovisio je o brojnim faktorima: političkim, socijalnim, kulturnim, ekonomskim ili bilo kojim drugim uvjetima u kojem se određeno društvo našlo. Segregacijska praksa, koja se bavi razdvajanjem ljudi na osnovi različitih kriterija, koji se u pravilu kose s načelima ljudskih prava i sloboda te filozofija prošlosti u Americi i Europi imale su odlučujući utjecaj na položaj djece s teškoćama, odnos škole i društva u cjelini. Ondašnje mišljenje da se osobama s teškoćama može pomoći u odvojenom okruženju, izolirano od ostatka društva, dodatno je pospiješilo socijalne stigme, odbojnost, klasifikacije i netoleranciju. Hrvatski nacionalni okvirni kurikulum svim učenicima osigurava jednake mogućnosti za sudjelovanje u odgojno – obrazovnom procesu u skladu s njihovim mogućnostima zajedno s vršnjacima, čineći temelj za izradu individualiziranog kurikula. Tako izgrađeni kurikulum nastave daje pretpostavku da učenici mogu razvijati svoje vlastite potencijale u skladu s vlastitim pretpostavkama za učenje (od kognitivnih, afektivnih, motivacijskih do socijalnih). U radu su prikazane promjene kroz povijest u odnosu prema djeci s teškoćama, te elaborirani neki odgovori učitelja i studenata učiteljskog studija u sklopu istraživanja diplomskog rada. Iako je od početaka inkluzijskog odgoja i obrazovanja prošlo skoro pola stoljeća, činjenica je da još uvijek treba raditi na novim modelima školovanja i obrazovanja učitelja, jer oni koji su danas u praksi, još uvijek se osjećaju nekompetentni. Studenti se osjećaju kompetentniji čemu pridonose novi obvezatni i izborni kolegiji na studijima za učitelje.

KLJUČNE RIJEČI: *djeca i učenici s teškoćama, odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama, kompetencije učitelja, promjene u pristupima odgoju i obrazovanju, inkluzija*

IZ POVIJESTI ODNOSA DRUŠTVA PREMA DJECI I OSOBAMA S TEŠKOĆAMA

Kroz povijest društvo je imalo vrlo netolerantan stav prema djeci i osobama s teškoćama. U gotovo svim starim kulturama njihove potrebe se

nisu uvažavale, niti su ostali članovi zajednice bili prilagodljivi¹. Čak, štoviše, teškoće su se kroz neka razdoblja smatrale Božjom kaznom, a djeca s teškoćama totalno su bila izolirana. U školama koje su egzistirale u starom i srednjem vijeku, djeca s teškoćama nisu imala pravo na obrazovanje jer su smatrana nesposobnim za bilo kakvo učenje i poučavanje.

U Sparti su djecu s teškoćama najčešće odvodili u planinu Tajget smatrajući da društvo nema nikakve koristi od njih. Vrijednost čovjeka u Ateni mjerila se socijalnom upotrebljivošću. Iako je zakon propisivao prvi put ravnopravnost svih ljudi bez obzira na podrijetlo, isključivao je djecu i osobe s teškoćama jer oni nisu sposobni za rat niti mogu biti aktivni u ekonomiji i politici. Stav je bio toliko netolerantan da se dijete moglo ostaviti pored puta ili u šumi. U rimskoj državi roditelji su dijete s teškoćom puštali niz rijeku Tiber u košari od pruća. Kod Hebreja djecu s teškoćama prodavali su kao roblje. O položaju djece s teškoćama u Staroj Kini i Indiji zasad nema pouzdanih podataka, ali se u Kini smatralo da slijepi imaju razvijeno pamćenje i mišljenje. U srednjem vijeku teškoće su povezivali s opsjednutošću tih osoba zlim duhom. U 11. i 12. stoljeću utemeljuju se institucije koje osiguravaju stalnu brigu i pomoć bolesnima, starima i osobama s teškoćama. Netolerantan stav se postupno transformira u tolerantan stav temeljen na ideologiji kršćanstva koja zagovara samilost prema slabima i nemoćnima. U doba reformacije tolerantan je stav djelomično narušen demonološkim stavom, osobito u odnosu na osobe s intelektualnim teškoćama. U doba humanizma i renesanse djeca s teškoćama postaju sve više predmetom interesa, najprije istaknutih pojedinaca, a zatim i društva. Oni su svojim djelima direktno ili indirektno ukazivali na probleme djece s teškoćama i njihov položaj u društvu i sustavu obrazovanja. Tek u 17. i 18. stoljeću. javlja se i ideja školovanja djece s teškoćama. Objavljeni su izvještaji liječnika i pedagoga Itarda iz 1802. i 1806. o brizi i odgoju za jedanaestogodišnje dijete nađeno u šumama (divlje dijete – Viktor) koji je rastao bez ljudske zajednice. On ga je želio socijalizirati. Zaključuje kako je socijalizacija bitna u odgoju i kako su upravo deficiti u socijalizaciji učinili to dijete divljim djetetom. Spomenimo i neka značajnija imena iz toga razdoblja. Juan Luis Vives (1492.-1540.) izražava vjeru u mogućnost školovanja i osposobljavanja slijepih, čime je imućnije pojedince svoga vremena potaknuo da organiziraju njihovo obrazovanje. I niz drugih mislilaca kao F. Rabelais (1484., prema nekim izvorima 1494.-1553.), M. Montaigne (1533.-1592.),

¹ Iznimka je Stari Egipat gdje su osobe s teškoćama bile pod posebnom zaštitom bogova. Bila je zabranjena njihova diskriminacija te su uživali priznanje. Tako postoje izvješća o slijepim umjetnicima i sl.

U Mezopotamiji (3000 godina prije Krista) vladali su različiti stavovi prema osobama i djeci s teškoćama. Prema ženama s lakšim tjelesnim teškoćama i gluhim osobama stav je bio pozitivan, a prema slijepima i osobama s težim tjelesnim teškoćama negativan. Često ih se zvalo ne po imenu nego po teškoći.

Erazmo Roterdamski (1466. ili 1469.-1536.) i drugi u svojim su djelima ukazivali na probleme djece s teškoćama i njihov položaj u društvu i sustavu obrazovanja. U tom pogledu značajan je i engleski filozof i pedagog J. Locke (1632.-1704.) u čijim je djelima došao do izražaja njegov empirizam i pedagoški optimizam izražen frazom "tabula rasa". On daje prednost odgoju nad nasljeđem. R. Descartes (1596.-1650.) te E. B. Condilac (1715.-1780.) dali su indirektnu podršku djeci s teškoćama. U Švicarskoj je Johann Heinrich Pestalozzi (1746.-1827.) odgajao socijalno neprilagođenu djecu koje je želio učiniti sposobnima i korisnima za život. Neki su učenje, tj. upoznavanje objektivnoga vanjskog svijeta svodili na razum i tvrdili da je ono neovisno o svakom osjetnom iskustvu, a drugi na osjetila, odnosno da su osjetila, a ne um primarni u učenju, tj. da osoba zdravog uma, bez obzira na stanje osjetila, može učiti (tvrde racionalisti), odnosno osoba zdravih osjetila, bez obzira na stanje uma, također može stjecati znanje (tvrde senzualisti, prema kojima ništa nema u ljudskom umu što prethodno nije prošlo kroz osjetila). U tom pogledu posebno mjesto pripada materijalistima 18. stoljeća (La Mettrie, Holbach, Helvetius, Diderot). D. Diderot (1713.-1784.) poznat je po čuvenim pismima "*Pismo slijepima namijenjeno onima koji vide*" i "*Pismo gluhima namijenjeno onima koji čuju*", 1751. godine tadašnjim tijelima vlasti u Francuskoj (i općenito francuskoj javnosti) skreće pažnju na slijepe i gluhe osobe, a indirektno i na druge vrste teškoća s prijedlogom da se sustavnije izučavaju i rješavaju njihovi obrazovni i socijalni problemi. To je pismo imalo odjeka ne samo u Francuskoj nego i širom svijeta, a za njega je Maks Sefer u svom djelu "*Slijepi u životu naroda*" (1956.) rekao da predstavlja most preko kojega su slijepe osobe iz srednjeg vijeka ušle u 19. stoljeće.

Prva škola za slijepe osobe otvorena je u Parizu (Valentin Haüy, 1785.), kao i za osobe s intelektualnim teškoćama (Eduard Seguin, 1837.). Broj tih škola postupno se povećavao najprije u Francuskoj, a zatim i u drugim europskim zemljama. Prva škola za slijepe osobe u Hrvatskoj i uopće na jugu Europe otvorena je u Zagrebu (Vinko Bek, 1895.), a za gluhe osobe također u Zagrebu (Adalbert Lampe, 1885.). Obrazovanje djece s intelektualnim teškoćama započinje u obliku posebnoga razrednog odjeljenja u osnovnoj školi u Zagrebu 1930. godine. Od druge polovice 19. stoljeća do Drugog svjetskog rata izrastao je poseban sustav specijalnog školstva. Tako su nastala dva odvojena i samostalna sustava: redoviti i specijalni obrazovni sustav. Pozornost se usmjerava na pojedinca i njegovu teškoću. Shodno takvom pristupu segregacija je rezultat same prirode teškoće, a segregacijske mjere radi socijalne zaštite potencirale su njihove teškoće i dovodile do tzv. sekundarnih posljedica koje su umanjivale njihove šanse da ih se promatra u terminima socijalne integracije i još više potencirale njihovo izdvajanje iz društvene sredine. Rezultat je bila višestruka diskriminacija s rezultatom separacije, getoizacije i socijalne isključenosti. To je bila, a djelomično je i danas, bitna povijesna

značajka odnosa društva i društvenih ustanova prema osobama s teškoćama koja je marginalizirala otprilike 10% cjelokupne populacije stanovništva. U takvim okolnostima osobe s teškoćama su učile, radile i živjele u zatvorenim i otuđenim oblicima života koji nije osobito korespondirao sa životom otvorene društvene sredine. Njihovo je separiranje u posebne škole, radne organizacije, stambena naselja, posebna društva itd. dovelo do njihova izdvajanja i izoliranja iz stvarnoga života.

Od 50-ih godina 20. stoljeća počinje se mijenjati stav društva prema osobama s teškoćama u razvijenim državama svijeta. Koncept normalizacije, solidarnost, izjednačavanje mogućnosti, inkluzija i integracija - novi su principi prihvaćanja djece i osoba s teškoćama. Prema OECD-u postoje četiri modela odnosa prema djeci i osobama s teškoćama: U *medicinskom modelu* koji je prevladavao 70-ih godina 20. stoljeća, dijete i osoba s teškoćom tretira se kao problem. U središtu pozornosti bio je "nedostatak" (teškoća), a ne dijete ili osoba. Cilj rehabilitacije je da se dijete ili osoba promijeni, kako bi se mogli uklopiti u okolinu, zbog čega društvo poduzima mjere kojima se osnivaju specijalne službe i postupci i kojima se nastoje ublažiti ili otkloniti posljedice teškoće. Ako to nije moguće postići, tada se takva osoba izdvaja iz obitelji te isključuje iz lokalne zajednice i društva u ustanove na marginama zajednice. Socijalni kontakt koji osoba može ostvariti ograničen je samo na stručnjake koji se usmjeravaju na "ozdravljenje", dok su potrebe poput onih za ljubavljvu, sigurnošću, pripadanjem, nezavisnošću, kao i mnoge druge, zanemarene i ne priznaju se. Između 70-ih i 80-ih godina kao prijelaz od medicinskog prema socijalnom modelu javlja se *model deficita* koji naglašava značenje utvrđivanja i zadovoljavanja "posebnih potreba" osoba s teškoćama. Međutim, i tu je proces dijagnosticiranja usmjeren utvrđivanju onog što osoba ne može, u čemu ima teškoće, a rehabilitacijom se nastoji smanjiti ili otkloniti ono što čini teškoću. U tom se razdoblju javlja pokret integracije koji je uglavnom usmjeren na uključivanje djece s manjim teškoćama u razvoj u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Integracija se isključivo odnosi na dijeljenje zajedničkog prostora i nekih aktivnosti koje su vremenski ograničene i kontrolirane od djece bez teškoća u razvoju. No, na taj način ne dolazi do istinskog uključivanja i prihvaćanja. *Socijalni model* suvremeni je pristup, a u razvijenim zemljama svijeta on prevladava od 90-ih godina. Polazi od pretpostavke da su položaj osoba i djece s teškoćama i njihova diskriminacija društveno uvjetovani te se kao osnovni problem naglašava odnos društva prema njima. Naime, oštećenje koje objektivno postoji ne treba negirati, međutim to oštećenje ne umanjuje vrijednost osobe kao ljudskog bića. To znači da nije teškoća ono što ih isključuje iz društva, već su to predrasude, neznanje i strahovi koji prevladavaju u društvu. Stoga socijalni model naglašava prava pojedinca, a rješenje vidi u restrukturiranju sustava. U okviru socijalnog modela javlja se filozofija inkluzije koja naglašava da svatko pripada društvu i na svoj mu način pridonosi.

Inkluzija ne znači da smo svi jednaki, niti da se svi slažemo, već stvara novi odnos prema svemu što je različito. To je pristup kojim se naglašava da je različitost u snazi, sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna, pa u skladu s time socijalni model ne gleda na osobe s teškoćama kroz njihova ograničenja i teškoće, nego kroz njihove sposobnosti, interese, potrebe i prava.

Snažnu potporu integraciji djece s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav dale su ideje o demokratizaciji obrazovanja, to jest zahtijevanju prava na jednak odgoj i obrazovanje za sve ljude, bez obzira na postojeće razlike među njima (na osnovi Deklaracije o pravima čovjeka iz 1948. godine). Ti zahtjevi su brzo našli svoje mjesto u dokumentima, preporukama većine uglednih svjetskih organizacija, posebno Ujedinjenih naroda i UNESCO-a, što je rezultiralo Deklaracijom o pravima osoba s mentalnom teškoćom (UN, 1971.), Deklaracijom o pravima osoba s posebnim potrebama (UN, 1975.), Konvencijom o pravima djeteta (UN, 1989.). Svi ti zahtjevi ubrzo su prerasli u zakonske odredbe kojima se obrazovanje ozakonjuje kao integrirano školovanje djece s teškoćama u razvoju i one bez njih. Takav zakon se pojavio prvo u Švedskoj i nekim drugim skandinavskim zemljama 60-ih godina 20. stoljeća, a u Hrvatskoj 1980. godine. Ovim idejama integracije dana je velika podrška posebno od UNESCO-a i OECD-a.

Promjene su nastale i u samom terminološkom određenju učenika s teškoćama, pa se u znanstvenoj i stručnoj literaturi više ne koriste termini poput: abnormalnost, anomalnost, defektnost, suficijentnost, ometenost u razvoju, psihofizična oštećenja, invalidnost, hendikep, zaostalost i sl. Termin *teškoće u razvoju* podrazumijeva djecu s teškoćama u mentalnom, motorom, senzornom i emocionalno-socijalnom razvoju.

Isto tako, treba naglasiti kako se kroz povijest podrazumijevalo da su osobe i djeca s teškoćama one koje imaju mentalni ili tjelesni deficit te oštećenje sluha ili vida. Danas su definirani i brojni drugi poremećaji koji zahtijevaju uvažavanje i poseban pristup u odgojno-obrazovnom kontekstu. Uključuju hiperaktivnost s poremećajem pažnje i impulzivnošću, disleksiju, disgrafiju, diskalkuliju, poremećaje iz autističnog spektra, gdje je osim mentalnog deficita naglasak i na socijalnoj (ne)prilagodljivosti, brojni poremećaji u ponašanju te poremećaji uvjetovani teškoćama iz obiteljskog okruženja (zanemarenost, zapuštenost, zlostavljanje).

UČENICI S TEŠKOĆAMA U REDOVITOJ ŠKOLI

Još ne tako davno problem obrazovanja djece s posebnim potrebama rješavao se smještajem djece u posebne ustanove, npr. u specijalne škole ili u posebna odjeljenja, ako je riječ o blažim smetnjama. Neke teškoće (hiperaktivnost, specifične teškoće učenja) nisu ni detektirane kao takve, djeca

su smatrana neposlušnima, lijenima, nezainteresiranima za školu i slično. Specijalne škole djecu s teškoćama u razvoju osposobljavaju za život u grupama sebi sličnim. Takvo odvajanje djece s teškoćama u razvoju od ostalih ima niz negativnih posljedica i na osobe bez teškoća koje, ne nauče prepoznavati i uvažavati različitosti, prepoznavati vrijednosti osoba s teškoćama u razvoju. Naprotiv, iz neznanja, formiraju prema njima niz predrasuda, te se uvijek ističu područja na kojima nisu uspješna, ne uvažavajući tako njihove posebne potrebe, ali i posebne potencijale u područjima gdje mogu biti uspješni.

Učenici s teškoćama dugi niz godina bili su institucionalizirani i marginalizirani u društvu. Pravo na obrazovanje u redovitim školama RH ozakonjeno je 1980. Zakonske odredbe kojima se jamči pravo školovanja učenicima s teškoćama u redovitim razrednim odjelima još uvijek nije doseglo odgovarajuću razinu. Razloge možemo potražiti u velikom broju učenika u razrednim odjelima, nedovoljnom broju stručnih suradnika u školama, nedostatku stručne edukacijsko-rehabilitacijske podrške, (ne)kompetentnosti učitelja i sl. Postojeće programe za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama potrebno je osuvremeniti i usustaviti, a nužno je i ustrojiti sustav praćenja nakon završetka njihova osnovnoškolskog obrazovanja. Unatoč dobrim propisima još uvijek nije postignuta razina inkluzije.

Oblici rada koji se nude unutar osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja RH za učenike s teškoćama provode se u redovitim osnovnim školama kroz potpunu ili djelomičnu integraciju. Potpuna integracija ostvaruje se uključivanjem učenika s teškoćama u redoviti razred gdje učenik savladava redovite ili prilagođene nastavne programe uz primjenu individualiziranih postupaka u radu. Učenik s teškoćama ima pravo na posebnu dodatnu pomoć edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka, koja se provodi u posebno opremljenom prostoru škole te uključivanje osposobljenih asistenata u nastavu. Oblik djelomične integracije provodi se u redovnoj osnovnoj školi, najčešće za učenike sa sniženim intelektualnim sposobnostima. Dio sadržaja svladavaju u posebnom razrednom odjelu, a dio (najčešće odgojne predmete) u matičnom razredu. Obrazovne predmete vodi rehabilitator u suradnji s učiteljem, a odgojne sami učitelji.

Suvremena hrvatska škola pretpostavlja integraciju učenika s teškoćama. Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2003. do 2006. (Vlada RH, 2003.), kao i Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece 2006.-2012. predviđaju niz mjera u području obrazovanja usmjerenih odgojno obrazovnoj integraciji djece s teškoćama: stručno usavršavanje učitelja, međuresorna suradnja i suradnja s civilnim sektorom, osuvremenjivanje nastavnih planova i programa, mobilne službe podrške i dr. Konvencija o pravima djeteta zalaže se za potpun i dostojanstven život djece s posebnim obrazovnim potrebama u društvenoj zajednici. Odbor UN-a za

prava djece, koji prati izvršenje Konvencije u zemljama članicama, dao je Hrvatskoj 2004. godine preporuke za unapređenje prava i zaštite djece, te su one uključene i u Nacionalni plan aktivnosti za dobrobit, prava i interese djece (2006.-2012.), prihvaćen od Vlade RH 22. ožujka 2006. Prema Planu razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010., usvojenom od Vlade RH 2005., predviđeno je i za učenike s teškoćama besplatno i obvezno osnovnoškolsko obrazovanje, s težištem školovanja u blizini mjesta stanovanja, čime se osigurava pravo djece na odrastanje u vlastitoj obitelji. Pretpostavke za ostvarivanje suvremenih pristupa učenicima s teškoćama, između ostalog, podrazumijevaju i promjene u terminologiji, uvođenju raznolikih sadržaja i oblika rada, osposobljenosti učitelja i promjene unutar zakonskih odredbi. Pozornost se usmjerava na mogućnosti i potrebe učenika, individualizaciju odgojno obrazovnoga rada, te osiguravanje dodatne podrške učenicima primjenom rehabilitacijskih programa, uključivanjem osposobljenih asistenata u nastavi i dr. Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard rabi terminologiju u skladu sa suvremenim poimanjem ljudskih prava, kako se nazivljem ne bi podržavali stereotipi koji označavaju učenike s teškoćama kao manje vrijedne. Najveći broj učenika s teškoćama potpuno je uključen u redovite razredne odjele.

Kao krajnji oblik integracije daljnjim se napretkom razvija pokret inkluzije. Ova dva termina često se koriste kao sinonimi, iako to nisu. Integracija naglašava potrebe djece s teškoćama, a inkluzija njihova prava. Isto tako u integraciji je isti odnos prema svim učenicima, gdje je naglasak na procesu, a inkluzijom svako dijete dobiva podršku koja mu je potrebna da bi maksimalno razvio svoje potencijale, a naglasak je na rezultatima.

Inkluzija sama po sebi ne podrazumijeva izjednačavanje svih ljudi, nego uvažavanje različitosti svakog pojedinca. U tome i jest njezina vrijednost, jer nam kroz razvoj opće tolerancije prema individualnim razlikama i potrebama omogućava širenje spoznaja, obogaćivanje iskustava i razvoj čovječnosti. Inkluzija svakom pojedincu pruža mogućnost odlučivanja o vlastitom životu i preuzimanja odgovornosti. Inkluzija je pristup u kojem se naglašava da je različitost u snazi, sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna. Ona zahtjeva razvoj osjetljivosti i stvaranje uvjeta za artikulaciju i zadovoljavanje različitih individualnih potreba.

Danas je općenito prihvaćen socijalni model koji kao osnovni problem naglašava odnos društva prema osobama s teškoćama u razvoju. Osnovna je ideja modela da oštećenje koje objektivno postoji ne treba negirati, no ono ne umanjuje vrijednost osobe kao ljudskog bića. Ono što osobe i djecu s teškoćama isključuje iz društva su neznanje, predrasude i strahovi koji prevladavaju u tom društvu. Stavovi prema osobama s teškoćama u razvoju, kao, uostalom, i stavovi prema svim manjinskim grupama, nisu urođeni, nego su naučeni, između ostalog, predrasudama i neznanjem drugih. Mijenjanje

stavova složen je i dugotrajan proces koji se velikim dijelom zasniva na iskustvu. Dakle, želimo li da se stavovi društva promijene treba stvarati uvjete u kojima će doći do interakcije između osoba s teškoćama i osoba bez teškoća u razvoju. Prvi korak k tomu treba biti uključivanje djece u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Dosadašnja praksa pokazala je da se takvom interakcijom stječu pozitivna iskustva. Iako različiti aspekti teškoća imaju brojne specifičnosti u etiološkom, fenomenološkom i intervencijskom smislu, jedno im je zajedničko: sve se, više ili manje izravno, odražavaju na socijalno funkcioniranje djece u organiziranim odgojno-obrazovnim okruženjima, odnosno u dječjim vrtićima i školama. (Bouillet, 2010.). Da bi se navedene vrijednosti poticale u odgojno-obrazovnom procesu, potrebno je ostvariti individualizirano učenje i poučavanje na uvjerenju kako je svaki učenik jedinstven, te da nastava mora biti diferencirana kako bi se uvažavale različitosti i omogućilo svakom djetetu ostvarenje njegovih punih potencijala. (Buljubašić-Kuzmanović, Livazović, 2010.).

Mišljenja učitelja i studenata učiteljskog studija o inkluziji djece s posebnim potrebama (rezultati istraživanja provedenog za potrebe diplomskog rada)?

Istraživanje je provedeno krajem svibnja i početkom lipnja 2013. godine na Sveučilištu u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja (5. godina), te u osnovnim školama u Zadru: OŠ Stanovi, OŠ Smiljevac, OŠ "Petar Preradović" i OŠ Šimuna Kožićića Benje. Instrument, anketni upitnik sadržavao je 24 pitanja, a nadalje su prikazani odgovori. U istraživanju je sudjelovalo 76 ispitanika (38 učitelja i 38 studenata).

Cilj istraživanja je bio utvrditi:

- postoje li i koliko su izražene razlike u mišljenjima i stavovima učitelja i studenata učiteljskog studija o inkluziji učenika s teškoćama u redovni sustav školovanja, te o njihovu osjećaju kompetentnosti.

Iako je anketni upitnik sadržavao 24 pitanja, ovdje ćemo usporediti odgovore na samo nekoliko pitanja u kojima se pokazala najveća razlika.

Pitanje broj 1. Smatrate li da u redovitoj skupini djeca s teškoćama mogu više napredovati nego u posebnim skupinama?

Rezultati pokazuju da 58% učitelja smatra tvrdnju pozitivnom, a 42% negativnom, dok je u studenata situacija znatno različita: 89% studenata smatra da djeca s teškoćama mogu napredovati u redovitim skupinama više nego posebnim, a samo 11% smatra suprotno.

² Ovdje su izdvojeni samo odgovori učitelja i studenata koji se ne podudaraju i gdje su se u postotku pokazale veće razlike.

Pretpostavlja se kako je uvođenje novih kolegija na učiteljske studije uvelike pridonijelo ovakvom razmišljanju studenata. Učiteljima iz prakse potrebne su dodatne edukacije kako bi pridonijeli inkluziji učenika s teškoćama. Njihovi odgovori su oprečni odgovorima studenata vjerojatno zbog osjećaja nekompetentnosti.

Pitanje broj 6. Smatrate li da ste nakon učiteljskog studija dovoljno kompetentni za rad s učenicima s teškoćama?

U odgovorima se pokazala razlika između učitelja i studenata. Samo 11% učitelja smatra da su nakon učiteljskog studija kompetentni za rad s učenicima s teškoćama, dok njih 89% smatra da je nekompetentno. Situacija u studenata je znatno drugačija: 84% smatra da je nakon učiteljskog studija kompetentno, a samo se 16% njih smatra nekompetentnima za rad s učenicima s teškoćama.

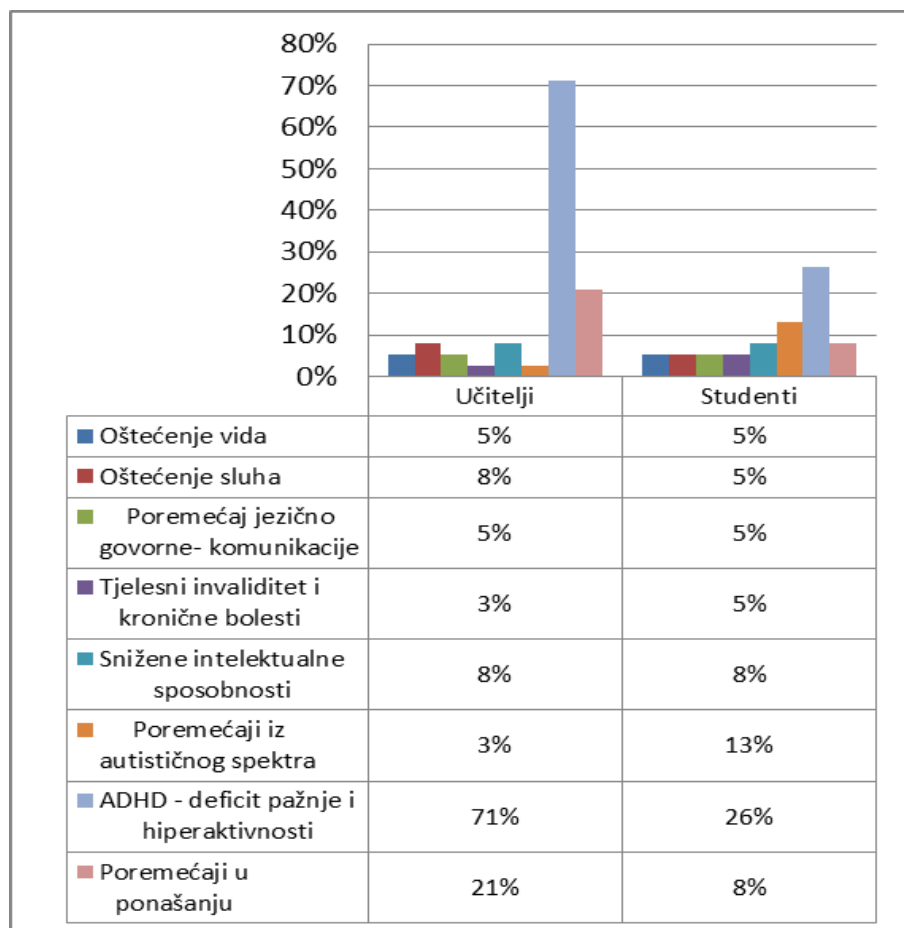
Pitanje broj 16. Smatrate li da vam je potrebna i dodatna edukacija za rad s učenicima s teškoćama?

Iako su odgovori na prethodno pitanje pokazali kako se studenti smatraju kompetentnijima od učitelja, odgovori na ovo pitanje pokazuju da su studenti više motivirani za dodatne edukacije.

Naime, 58% učitelja se smatra motiviranima za dodatnu edukaciju u radu s učenicima s teškoćama, dok njih 42% posto nema motivacije. Situacija je na svu sreću puno bolja u studenata: njih 89% smatra se dovoljno motiviranima za dodatnu edukaciju u radu s djecom s posebnim potrebama, a samo njih 11% nema motivacije.

Još su se ispitivale vrste teškoća s kojima su se učitelji i studenti susreli kroz nastavu (u radu ili na praksi). Učitelji su se najviše susretali s hiperaktivnošću i poremećajem u ponašanju, a studenti također s hiperaktivnošću.

Tablica br. 1.



Pitanje broj 21. Pitanje samo za učitelje: Da li vam se dogodilo da na vrijeme niste prepoznali učenika s teškoćama?

Odgovori pokazuju da 34% učitelja nije na vrijeme prepoznalo učenika s teškoćama. Iako su nastale promjene na bolje, pa su vidljive i razlike u svakoj novoj generaciji studenata, značajno je naglasiti kako su nedostatne edukacije koje se organiziraju radi promicanja inkluzijskog odgoja i obrazovanja, a posebno o metodici rada s učenicima s teškoćama. Još uvijek je potrebno raditi i na otklanjanju negativnih stavova koje društvo, a i neki učitelji imaju prema inkluziji.

ZAKLJUČAK

Iako postoje brojne teškoće koje se javljaju u integraciji, pogotovo u inkluziji, na kraju možemo reći da je učinkovitost ovih modela ipak sve uočljivija. Tome pridonose mogućnosti prilagođenih i individualiziranih programa te niz drugih elemenata iz školskog konteksta koji se odnose na razvijenije socijalne kompetencije i učitelja i njihovih učenika, a razvijaju se u smjeru tolerancije, uvažavanja, prihvatanja, solidarnosti i suživota.

Nacionalnim okvirnim kurikulumom osiguravaju se djeci i učenicima s teškoćama uvjeti za učenje u skladu s njihovim mogućnostima i potrebama. Inkluzivno obrazovanje temelji se na osiguranju uvjeta, koji u redovitom školskom sustavu, zajedno s vršnjacima, omogućuju djeci i učenicima s teškoćama stjecanje što više očekivanih postignuća. Odgojno-obrazovna ustanova postaje interaktivna zajednica koja uči i koja teži učenicima osigurati iskustvo uspješnosti i pripremu za svijet rada i život u odrasloj dobi. Nacionalni okvirni kurikulum uređuje i odgojno-obrazovnu ponudu djeci i učenicima, čije mogućnosti dopuštaju praćenje posebnih programa, koji se odnose na stjecanje znanja, razvijanje sposobnosti i vještina potrebnih za što neovisnije svakodnevno življenje i aktivno uključivanje u radnu okolinu i neposredno društveno okruženje. Nužna pretpostavka u planiranju kurikula za rad s djecom s teškoćama trajno je i kvalitetno profesionalno usavršavanje kadrova te suradnja među svim nositeljima odgojno-obrazovnoga procesa: od nositelja odgojno-obrazovne politike do osoblja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, vanjskih stručnjaka i suradnika, međuresornih ustanova, obitelji, lokalne zajednice i udruga. Tu je ključna uloga učitelja koji su u neposrednom dodiru s učenicima svakog dana. Oni impeliraju sadržaje i zakonom predviđene modele učenja, koordiniraju rad sa stručnjacima, surađuju s roditeljima.

Iz ankete koju smo dijelom prezentirali možemo zaključiti da postoje razlike između mišljenja učitelja i studenata o uključivanju djece s teškoćama u redovite škole. Čak učitelji u velikom postotku smatraju da u redovitoj skupini djeca s teškoćama ne mogu više napredovati nego u posebnim skupinama, što znači da nisu kompetentni za integraciju, a kamoli za inkluziju. Čak se pokazalo kako se studenti smatraju kompetentnijima od učitelja jer su više motivirani za dodatne edukacije. Kao što smo već naveli, razlog su drugačiji programi koji se provode na učiteljskim studijima, gdje su uvedeni novi kolegiji kao što su: Pedagogija djece s posebnim potrebama, Integrativna pedagogija, Poremećaji u ponašanju, Specifične teškoće učenja i sl. Nažalost, i učitelji i studenti smatraju da današnje redovito školstvo nema potrebne uvjete za rad s učenicima s teškoćama. Učitelji se tijekom studija upoznaju s nekim teškoćama koje učenici imaju u svladavanju školskog gradiva, međutim, u praksi se uočava izostanak sustavnog stručnog usavršavanja u ovom području, a s obzirom na brzinu

bogaćenja općih i specifičnih znanja jedina perspektiva učiteljskog zanimanja je cjeloživotno obrazovanje (Sekulić-Majurec, 2007.), dok učiteljsku profesiju treba promatrati kao kontinuum koji uključuje početno obrazovanje, ali i daljnje profesionalno usavršavanje koje obuhvaća formalno i neformalno obrazovanje. (Hrvatić, Piršl, 2007.). Na učiteljima je da svakodnevno proširuju svoje kompetencije ne samo u pravcu uspješne realizacije obrazovnih zadataka u nastavi već i kroz otvorenu komunikaciju i funkcioniranje u međuljudskim odnosima, razvijajući toleranciju i socijalnu osjetljivost, zajedništvo, suradnju, a posebno uvažavajući razlike. Samo u kontekstu ovakvih socijalnih odnosa odgojitelji i učitelji mogu omogućiti učeniku s teškoćama radost učenja.

LITERATURA

- Bouillet, D. (2010.) Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školske novine.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. i Livazović, G. (2010) Odnos dječje socijalne i interkulturalne kompetencije. Školski vjesnik 2(59), (261-276).
- Sekulić-Majurec, A. (1993.) Učenici s teškoćama u razvoju. U: Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova, (B. Drandić, ur.). Zagreb: Znamen, (str. 385-399).
- Sekulić-Majurec, A. (2007.) Uloga sudionika odgojno obrazovnog procesa u stvaranju i provedbi kurikulumu. U: Previšić, V. (ur). Kurikulum, Školska knjiga. (str. 351-384).
- Zrilić, S. (2011.) Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Zrinski, Čakovec.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i rednoj školi. www.mzos.hr
- Hrvatski nacionalni obrazovni standard. Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006.) Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 23/91.).
- Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu (NN, 13/91).
- Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu u osnovnoj školi (NN, 124/09).

CHANGES IN VIEW OF EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

ABSTRACT

Attitude towards children with disabilities, especially their education, changed throughout history, and depended on a number of factors: political, social, cultural, economic or any other terms and conditions set in which a society found. Segregationist practice, which deals with the separation of people based on different criteria, which is generally contrary to the principles of human rights and freedoms, and the philosophy of history in America and Europe have had a decisive influence on the situation of children with disabilities, the relationship between school and society as a whole. At that time a opinion that persons with disabilities can be helped in a separate environment, isolated from the rest of society, has further boosted the social stigma, aversion, classification and intolerance. Croatian national framework curriculum provides all students equal opportunities to participate in the educational process in accordance with their capabilities together with their peers, making the foundation for the creation of individualized curriculum. So constructed curriculum of teaching gives the assumption that students can develop their own potentials in accordance with their own requirements for learning (cognitive, affective, motivational to social). This paper describes the changes throughout history in relation to children with disabilities, and elaborates some responses from teachers and students of teacher training studies within the research thesis. Although from the commencement of the inclusion of education passed nearly half a century, the fact is that we still need to work on new models of schooling and of teacher education, because those teachers who are today in practice still feel incompetent. Students feel more competent because they were included in the new compulsory and elective courses on studies for teachers.

KEY WORDS: *children and students with disabilities, the education of students with disabilities, teacher competence, changes in approaches to education, inclusion*