

*Izvorni znanstveni članak/
Original scientific paper
Prihvaćeno: 1.12.2017.*

doc. dr. sc. Anela Nikčević-Milković

Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru
amilkovic@unizd.hr

Denis Jurković, mag. paed.

Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru

STAVOVI UČITELJA I NASTAVNIKA LIČKO-SENSKE ŽUPANIJE O PROVEDBI ODGOJNO-OBRAZOVNE INKLUZIJE

Sažetak: *U istraživanju su ispitani stavovi učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije o provedbi odgojno-obrazovne inkluzije. Rezultati su pokazali da s većom potporom škole učitelji i nastavnici imaju pozitivnije stavove prema metodičko-didaktičkim aspektima rada, individualizaciji nastave te stručnom usavršavanju i suradnji. Što je suradnja s roditeljima manja nastavnici osnovnih škola imaju pozitivnije stavove prema metodičko-didaktičkom oblikovanju nastave, kompetentniji su u radu, više primjenjuju individualizaciju programa te se više stručno usavršavaju i surađuju. Suprotno, nastavnici srednjih škola imaju pozitivne stavove prema suradnji s roditeljima ovih učenika. S dobi i nižim obrazovanjem učitelja stavovi prema uključivanju ovih učenika u sustav su pozitivniji, što je suprotno očekivanjima. Inkluzivna kultura škole saživjela je u školama u ovoj županiji što se vidi iz pretežno pozitivnih stavova učitelja prema inkluziji, statistički značajno više u osnovnim školama nego u srednjim školama, ali ima još prostora za njeno unapređivanje.*

Ključne riječi: *obrazovna inkluzija, osnovne i srednje škole, stavovi, učenici s teškoćama u razvoju, učitelji i nastavnici.*

1. Uvod

Inkluzivno obrazovanje mora biti opća politika i praksa, duboko ukorijenjena u redovite odgojno-obrazovne programe, a ne specifična intervencija kojom se rješavaju problemi određene osjetljive skupine. Zbog toga Liston i Zeichner (1990) smatraju da odgojno-obrazovni djelatnici na svim razinama sustava odgoja i obrazovanja moraju biti sposobni analizirati dosadašnje pristupe, oblike i načine rada te biti spremni mijenjati uvjete rada, posebno one koji bi mogli ometati njihove inkluzivne namjere. Iz tog razloga stavovi učitelja prema obrazovnoj inkluziji prvi su korak osvještavanja rada s učenicima s teškoćama u razvoju i osnovni preduvjet promjena na bolje. U proteklih nekoliko desetljeća došlo je do porasta uključivanja učenika s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni sustav, kako u svijetu tako i u Hrvatskoj (Žić Ralić i Ljubas, 2013). Također, rezultati istraživanja u Hrvatskoj o važ-

nosti obrazovne inkluzije kao nužne komponente obrazovnog programa za učenike s teškoćama u razvoju slažu se s onima u svijetu (Zovko, 1980; Stančić, 1988; Stančić, 1990; Nazor i Nikolić, 1991; Sekulić-Majurec, 1997; Žic, 2000; Žic i Igrić, 2001; Žic, 2002, prema A. Žic Ralić i M. Ljubas, 2013). Obrazovna inkluzija predstavlja koncept koji proširuje i produbljuje odgojno-obrazovni model integracije djece s teškoćama u razvoju u redovito školovanje, uključujući darovitu i talentiranu djecu i učenike, djecu i učenike različitih kulturnih i etničkih identiteta, rasnih i spolnih razlika, prognanike, izbjeglice i migrante, djecu iz depriviranih i obespravljenih zajednica postajući tako koncept integracije djece i učenika s posebnim potrebama. Diferencijacija različitosti u obrazovnoj praksi, prema A. Žic Ralić i M. Ljubas (2013), pretvara se u još širi spektar jer se djeca i učenici razlikuju ne samo prema mogućnostima pristupa u obrazovanju nego i prema sposobnostima te drugim problemima i teškoćama. Tako imamo djecu i učenike sniženih intelektualnih sposobnosti, djecu i učenike s teškoćama u učenju, teškoćama u ponašanju, odgojno zapuštenu djecu, nemotivirane učenike za školski rad, poslušnu djecu koja očekuju vođenje i potporu, učenike koji su skloni isključivanju iz škole i druge.

Cilj odgojno-obrazovne inkluzije usmjeren je na cjelokupnu praksu odgoja i obrazovanja na svim obrazovnim razinama, a njen cilj je stvaranje inkluzivne kulture. Prioritet je stvaranje partnerskih odnosa s roditeljima i lokalnom zajednicom te suradnja sa svim drugim ustanovama i stručnjacima koji podržavaju potrebe svakog djeteta. Inkluziju karakterizira osjećaj pripadanja, pri čemu se podrazumijeva da su sva djeca aktivno uključena u odgojno-obrazovne aktivnosti škole. Obrazovna inkluzija tako predstavlja proces, a ne stanje. Sadržajni prostor inkluzivnog obrazovanja i stvaranja inkluzivne kulture nalazi se okvirno u međupredmetnim temama (NOK, 2011: 41-47) i svim odgojno-obrazovnim područjima. Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovne škole smatra se prvim korakom u njihovom uključivanju u šire društvo te se na takav način smanjuje njihovo etiketiranje i prihvaća ih se kao jednakopravne članove društva. Jako je važno da se djeca s teškoćama u razvoju integracijom u redovne škole ne moraju odvajati od svojih matičnih obitelji. Kako bi se inkluzija ostvarila, potrebno je promijeniti stavove okoline jer ju zakoni ne mogu ostvariti sami po sebi. Inkluzivna potpora proizlazi iz različitosti učenika koja uzima u obzir teškoće u razvoju, kao i one izazvane okolinskim čimbenicima (čl. 65. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama*, Narodne novine, broj 87/2008, 86/2009, 92/2010). Igrić i sur. (2015) navode da sustav oblika potpore na razini škole podrazumijeva jedan *inkluzivni dizajn* koji se odnosi na materijalno-tehničku, kadrovsko-organizacijsku, psihološko-pedagošku, didaktičko-metodičku i socijalnu pripremljenost škole za školovanje svih učenika.

„U odgojno-obrazovnom procesu učenika s teškoćama u razvoju u redovnoj školi, glavnu bi ulogu trebali imati učitelji i nastavnici, zato dobro pripremljeni, a glavnu bi suradničku pomoć trebali trajno osigurati u radu s edukacijsko-rehabilitacijskim stručnjakom.“ (Mustać i Vicić, 1996: 52) Spoznaje iz domaće literature sugeriraju da za rad s učenicima s teškoćama u razvoju nastavnici nisu dobro pripremljeni, a često nemaju ključno potrebnu suradničku pomoć edukacijsko-rehabilitacijskog stručnja-

ka, naročito u srednjim školama u Republici Hrvatskoj (Karamatić Brčić, 2013; Žic Ralić i Ljubas, 2013). Prema M. Ljubić i L. Kiš-Glavaš (2003), najbogatije zemlje svijeta također nisu uspjele osigurati preduvjete za integraciju i inkluziju djece s teškoćama u razvoju, što ostavlja puno prostora za daljnji rad na ovoj stručnoj problematici, kako u svijetu tako i u Hrvatskoj. M. V. Jones (2004) i C. Acedo (2008) naglašavaju da koncept inkluzivnog obrazovanja u skladu sa socijalnim modelom nije moguć ukoliko odgojno-obrazovni djelatnici nemaju razvijene potrebne stavove, vještine, znanja i motivaciju, jednom riječju kompetencije te podršku odgojno-obrazovne i javne društvene okoline. V. Vizek Vidović (2005) navodi da su osobne značajke nastavnika i njihovi pristupi učenju i poučavanju iznimno važni za ishode učenja. Taj se utjecaj očituje posredno tijekom djelovanja kognitivnih i afektivnih komponenti: percepcije zahtjeva zadataka i preferiranog osobnog stila učenja te razine i vrste motivacije. Zato je obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja ključno pitanje svake zemlje koja nastoji unaprijediti odgojno-obrazovni sustav i učiniti ga dostupnijim, prohodnijim i fleksibilnijim. Obrazovna inkluzija podrazumijeva primjerenu izobrazbu učitelja i nastavnika na razini inicijalnog obrazovanja, a potom neprestano stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje tijekom radnog vijeka. Problemi s kojima se suočavaju učitelji, nastavnici i stručni suradnici rješavaju se profesionalnim usavršavanjem u području onih kompetencija koje nisu stekli tijekom stjecanja formalnog obrazovanja. Za pojedine teškoće potrebna je i posebna specijalizacija. Nedovoljno znanje o pojedinoj teškoći dovodi do nedovoljne stručnosti nastavnika, a time i do stvaranja predrasuda.

Prema M. Ljubić i L. Kiš-Glavaš (2003), prijelaz djeteta iz predškolskog u osnovnoškolski sustav, iz osnovnoškolskog u srednjoškolski sustav i dalje predstavlja problem za odgojno-obrazovnu inkluziju. Odgojno-obrazovni djelatnici iz sustava često su nepovezani te izostaje njihova međusobna suradnja, što za posljedicu ima neadekvatan tijek protoka potrebnih informacija o učeniku. Zato bi zajedničkom suradnjom mogli utjecati na pravovremeno praćenje učenika i pružanje odgovarajuće odgojno-obrazovne podrške, da se ne bi nepotrebno nizale dodatne poteškoće koje bi se mogle u konačnici odraziti na proces učenja i usvajanja znanja u školi. U našim redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama često su još uvijek prisutni nedostatni organizacijski i objektivni uvjeti (npr. nedostatak stručnih suradnika, veliki broj djece u odgojnim skupinama ili razrednim odjeljenjima, loša materijalna opremljenost, opterećenje nastavnim planom i programom, pritisak zbog vanjskog vrednovanja). Mogućnosti promjene stavova učitelja u odnosu na učenike s teškoćama u razvoju ukazuju na pozitivne stavove učitelja, ali istodobno i njihove zabrinutosti u smislu mogućih negativnih afekata uključivanja učenika s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni sustav, poput dodatnog opterećenja i obveza te mogućnosti pogoršanja razrednih rezultata. Đ. Ivančić (2010) ističe važnost cjeloživotnog učenja kojim učitelji šire i obogaćuju svoja umijeća rada s učenicima, pri čemu se obogaćivanje i nadogradnja umijeća odnosi na planiranje, programiranje, pripremanje nastave, poučavanje i vrednovanje postignuća unutar kurikula usmjerenog na učenike s teškoćama u razvoju. Da bi učitelji u uvjetima inkluzije ostvarili svoj zadatak u odgojno-obrazovnom procesu, potrebna im je potpora: organizacijska – koja se odnosi na broj učenika u razredu; pomagača, odnosno asistenata u nastavi; materijalna – sredstva i oprema; stručna potpora – izrada, provođenje i evaluacija individualiziranih programa.

Prema Juriću (2007), učitelji su mišljenja da učenici s teškoćama u razvoju trebaju polaziti redovite odgojno-obrazovne ustanove s vršnjacima bez teškoća, smatraju da ona bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama u okviru redovitih odgojno-obrazovnih ustanova, znatno više nego kada su potpuno uključena s vršnjacima bez teškoća, posebice kada se o radi o senzo-motoričkim poremećajima kod djece. Postoji mogućnost da se nastavnici ne smatraju dovoljno kompetentnima u radu s učenicima s teškoćama u razvoju, što bi najvjerojatnije proizlazilo iz provedbe odgojno-obrazovne politike i nedostatne podrške učiteljima za stjecanje specifičnih kompetencija. Stoga se ponovno može zaključiti da je napredak odgojno-obrazovne inkluzivne prakse najuže povezan s kompetencijama učitelja jer je kvaliteta obrazovanja i daljnjeg stručnog usavršavanja učitelja jedan od glavnih činitelja koji djeluje na razinu učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća. Međutim, potrebe za razvojem kompetencija učitelja za inkluzivnu odgojno-obrazovnu praksu samo su donekle zadovoljene (Acedo, 2008). Učitelji imaju osnovna znanja i vještine potrebne za personalizirane pristupe nastavi te u svom svakodnevnom radu prilagođavaju kurikule određenim učenicima koristeći različite oblike procjene. Također, učitelji su svjesni kako im je potrebno dodatno usmjeravanje u osmišljavanju i provođenju individualizirane nastave. Profesionalni razvoj učitelja treba biti kontinuirani proces koji ne uključuje samo formalne institucionalne oblike već cjeloživotno učenje i stručno usavršavanje, posebice kada je riječ o odgojno-obrazovnoj inkluziji. Rad u uvjetima inkluzije podrazumijeva odgojno-obrazovnu praksu koja ima *pristup usmjeren na dijete*, njegove postojeće interese, sposobnosti, vještine i potencijale. Proces inkluzije svakako pridonosi povećanju socijalnih interakcija, stvara pozitivno socijalno okruženje u kojem su svi učenici prihvaćeni, a njihova se ograničenja poštuju. Kada je inkluzija tako usmjerena, ona potiče socijalni razvoj i usvajanje socijalno kompetentnog ponašanja učenika.

„Stav je naučena sklonost reagiranju na dosljedno povoljan ili nepovoljan način s obzirom na dani objekti.“ (Pennington, 2001: 85) Ova definicija uključuje četiri aspekta stavova: 1) stavove učimo kroz iskustvo, 2) čine nas sklonima reagiranju na određeni način, 3) stavovi i ponašanje proizlaze iz načela dosljednosti i 4) povoljan ili nepovoljan način ponašanja odražavaju evaluativnu komponentu stavova. Jedan od najkorištenijih pristupa mjerenja stavova su izravne mjere (skale procjena) od kojih je najkorištenija Likertova skala koja se sastoji od nekoliko reprezentativnih tvrdnji za stav koji se ispituje, a koja je korištena i u ovom istraživanju. Stavovi prema osobama s teškoćama u razvoju, kao i stavovi prema djeci s posebnim potrebama, nisu urođeni nego naučeni. Razvijanje svijesti o prihvaćanju različitosti kod djece i mijenjanje stavova prema učenicima s teškoćama u razvoju čini važan preduvjet za uspješnu provedbu inkluzije u školi. S ovim gledištem izlazimo iz okvira obrazovne inkluzije u područje *inkluzivnog obrazovanja* i *inkluzivne pedagogije*. Prema J. Sebba i D. Sachdev (1997), stavovi učitelja o inkluziji, odnosno uključivanju djece s posebnim obrazovnim potrebama u sustav redovnog školovanja, smatraju se najvažnijom preprekom za njezinu uspješnu provedbu. Mittler (2006) smatra da se stavovi učitelja o obrazovnoj inkluziji mijenjaju ako je učitelj u svojoj neposrednoj praksi

imao iskustvo rada s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Učitelji nekad osjećaju da im je inkluzija nametnuta pa tada imaju negativne stavove o njoj. Međutim, takvi stavovi posljedica su njihove negativne ili pogrešne spoznaje, nedovoljne kompetentnosti, odnosno znanja, vještina i stavova (Perković, 1988).

U istraživanju M. Ljubić i L. Kiš-Glavaš (2003) osnovnoškolski učitelji u odnosu na srednjoškolske nastavnike iskazuju negativnije stavove prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole. Ovi su rezultati u suprotnosti s očekivanjem zbog činjenice da je inkluzija više zaživjela u osnovnim školama u odnosu na srednje. Objektivne i organizacijske pretpostavke inkluzije više su zadovoljene u osnovnim u odnosu na srednje škole, ali nisu u potpunosti zadovoljene. Stavovi učitelja rezultat su i njihovih iskustava u radu s ovim učenicima, na način da oni koji nisu imali puno iskustva s takvim učenicima imaju pozitivnije stavove prema inkluziji. Naime, učitelji su kroz vlastito iskustvo rada s takvim učenicima svjedoci brojnih nedostataka u praktičnoj provedbi inkluzije. Osnovnoškolski učitelji smatraju da je škola ta koja se mora pripremiti za prihvata učenika s teškoćama u razvoju, ne misle da takav učenik loše djeluje na uspjeh razrednog odjela te naročito ističu potrebu zapošljavanja edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka u cilju pomoći ovim učenicima. Prema J. Kranjčec Mlinarić i sur. (2016), učitelji iskazuju načelnu potporu procesu inkluzije, ali uočljivo je da se različito nose s profesionalnim izazovima. Inkluziju uglavnom smatraju pozitivnom i dobrom za učenike s teškoćama u razvoju i za njihove vršnjake tipičnog razvoja. Ipak, vidljivo je da na njihovo mišljenje utječe i vrsta poteškoće kod učenika te razredi s velikim brojem učenika, što za posljedicu ima nemogućnost posvećivanja učenicima s teškoćama u razvoju u njihovu radu. Kao najznačajnije barijere izdvajaju se sami učitelji, odnosno njihova (ne)spremnost za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, (ne)motiviranost te needuciranost, različite vrste poteškoća učenika, premali broj stručnih suradnika u školi, premali broj asistenata u nastavi, fizičke prepreke te uvjeti u nastavnom radu. Istraživanja u Hrvatskoj pokazala su općenito da su stavovi učitelja i nastavnika relativno pozitivni, kod njih postoji osviještenost o prednosti obrazovnog uključivanja za djecu s teškoćama u razvoju, smatraju da je moguće zadovoljiti objektivne pretpostavke uključivanja u našim školama, ističu potrebu za edukacijsko-rehabilitacijskom potporom i dodatnim edukacijama (Kiš-Glavaš, 1999). Nadalje, istraživanja pokazuju da učitelji u našim redovnim školama uglavnom nisu osposobljavani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Mnogi se osjećaju obeshrabreno i nedostatno kvalificirano u radu s njima. Neka istraživanja utvrdila su da učitelji imaju različitu koncepciju u odnosu na vrste teškoća u razvoju, imaju manja očekivanja u odnosu na ove učenike, negativne stereotipe te se prema ovim učenicima ponašaju negativnije nego prema vršnjacima tipičnog razvoja (Leutar i Frantal, 2006). Što se tiče pomoćnika u nastavi, učitelji naglašavaju da prisutnost pomoćnika u nastavi pozitivno djeluje te ih učitelji procjenjuju kao veliko olakšanje i pomoć (Ivančić, 2012).

Opravdanje razloga za istraživanje stavova učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije o provedbi inkluzije ide u smjeru provjere stavova, kao i briga i strahova učitelja povezanih s njihovim svakodnevnim inkluzivnim odgojno-obrazovnim isku-

stvom. Zanimljivo je bilo ispitati postoje li razlike u stavovima učitelja i nastavnika prema inkluziji s obzirom na niz socio-demografskih podataka. Zanimala nas je i specifičnost stavova učitelja i nastavnika s obzirom na teritorijalnu pripadnost škola ispitnog uzorka, točnije Ličko-senjsku županiju kao posebnu ustrojbenu jedinicu Republike Hrvatske.

Problemi istraživanja

1. Opisati uzorak sudionika istraživanja (učitelji i nastavnici razredne i predmetne nastave osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije) prema nekim socio-demografskim obilježjima.

2. Ispitati stavove učitelja osnovnih i nastavnika srednjih škola Ličko-senjske županije prema odgojno-obrazovnoj inkluziji.

3. Ispitati povezanost stavova učitelja osnovnih škola Ličko-senjske županije prema odgojno-obrazovnoj inkluziji sa socio-demografskim obilježjima učitelja (spol, dob, godine staža, grad/mjesto rada, broj učenika u razredu, vrsta studijskog programa kojeg su učitelji završili, obrazovanje za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, iskustvo rada s ovim učenicima, potpora škole itd.).

4. Ispitati povezanost stavova nastavnika srednjih škola Ličko-senjske županije prema obrazovnoj inkluziji sa socio-demografskim obilježjima nastavnika (spol, dob, godine staža, grad/mjesto rada, broj učenika u razredu, vrsta studijskog programa kojeg su učitelji završili, obrazovanje za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, iskustvo rada s ovim učenicima, potpora škole itd.).

5. Ispitati postoje li razlike u stavovima učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije prema obrazovnoj inkluziji.

2. Metoda

Sudionici istraživanja

Istraživanje je provedeno na uzorku od 197 sudionika istraživanja (prosječne dobi $M=40$; $SD=1,73$). Od ukupnog broja sudionika istraživanja 155 je učitelja razredne i predmetne nastave iz osnovnih škola (78,68 %) i 42 nastavnika iz srednjih škola (21,32 %) Ličko-senjske županije. Ostali socio-demografski podatci učitelja i nastavnika biti će prikazani u poglavlju *Rezultati*.

Mjerni instrumenti

Upitnik o procjeni inkluzivne odgojno-obrazovne prakse u predškolskom i osnovnoškolskom sustavu odgoja i obrazovanja preuzet je iz članka „Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama“ uz pismeno dopuštenje autorica J. Kudek Mirošević i A. Jurčević Lozančić (2014). Upitnik ima 37 tvrdnji. Autorice su u upitnik uvrstile čestice koje proizlaze iz zakonskih i podzakonskih akata predškolskoga i osnovnoškolskoga obrazovanja koji

naglašavaju uključivanje djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Odgovore na tvrdnje u upitniku sudionici istraživanja daju na petostupanjskoj ordinalnoj skali Likertovog tipa s vrijednostima: 1 - nikada, 2 - rijetko, 3 - ponekad, 4 - često, 5 - redovito. Pouzdanost upitnika izračunatog u istraživanju J. Kudek Mirošević i A. Jurčević Lozančić (2014) procijenjena temeljem izračuna koeficijenta pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije – Cronbach alpha iznosi 0,78, a u ovom istraživanju na našem uzorku iznosi 0,73, čime je potvrđena zadovoljavajuća pouzdanost upitnika. Upitnik je validiran eksploratornom faktorskom analizom. Upitnik mjeri 6 latentnih dimenzija ili faktora: 1) *Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja* (primjer čestice: *Smatram da djeca s teškoćama trebaju polaziti redovite odgojno-obrazovne ustanove s vršnjacima bez teškoća*); 2) *Metodičko-didaktički aspekti rada* (odabiranje adekvatnih metoda/načina rada) (primjer čestice: *Odabirem, primjenjujem i prilagođavam metode rada pojedinačnim potrebama djece*); 3) *Prihvatanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja* (primjer čestice: *Djeca bez teškoća nisu tolerantna prema djeci s teškoćama*); 4) *Kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima* (primjer čestice: *Smatram da mi je potrebno još dodatnih edukacija za stjecanje kompetencija u radu s djecom s teškoćama*); 5) *Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa* (primjer čestice: *Smatram da sam dovoljno educiran/a za rad s djecom s teškoćama*); 6) *Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove* (primjer čestice: *U mojoj ustanovi organiziramo različite oblike cjeloživotnog obrazovanja*).

Anketni list podataka o učiteljima i nastavnicima sastavljen je za potrebe ovog istraživanja. Njime su prikupljeni podatci koji se odnose na: spol, dob, godine staža nastavnika, grad/mjesto rada, broj učenika u razredu, vrstu studijskog programa kojeg su nastavnici završili (trogodišnji stručni studij, četverogodišnji stručni ili sveučilišni studij, petogodišnji sveučilišni studij, magisterij ili doktorat), obrazovanje za rad s učenicima s posebnim potrebama kroz studij ili iskustvo rada u školi, dosadašnje iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u školi, sadašnje iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u razredu, potporu škole u radu s učenicima s posebnim potrebama s obzirom na dijagnozu učenika, potporu ravnatelja, dobru suradnju s roditeljima učenika s posebnim potrebama i s roditeljima učenika bez teškoća u razredu, suradnju nastavnika sa stručno-razvojnomo službom škole i udrugama/organizacijama/ustanovama u lokalnoj zajednici za dobrobit učenika s posebnim potrebama, vođenje dokumentacije, tehničku prilagođenost škole, usmjeravanje darovitih učenika ... Učitelji i nastavnici su trebali zaokružiti ponuđene odgovore koji su se ponajviše odnosili na njih.

Postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno šk. god. 2016./2017. na način da je poslano preko 500 upitnika i anketnih listova u 15 osnovnih i 5 srednjih škola Ličko-senjske županije. Popunjeni upitnici i anketni listovi, oko 220, vraćeni su iz 11 osnovnih i 3 srednje škole. Ukupan broj ispravno popunjenih upitnika i anketnih listova bio je 197. Prije

provođenja istraživanja zatražena je suglasnost *Stručnog vijeća Odjela za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru* za provođenje ovog istraživanja. Ravnateljima škola poštom je upućena zamolba za sudjelovanje njihovih nastavnika u ovom istraživanju. Nakon suglasnosti *Nastavničkih vijeća* upitnici i anketni listovi su školama poslani poštom. Popunjavanje upitnika i anketnih listova je bilo anonimno i dobrovoljno te je trajalo je između 30 i 40 minuta.

Rezultati

Osnovni statistički pokazatelji

Tablica 1. Osnovni statistički pokazatelji *Upitnika o procjeni inkluzivne odgojno-obrazovne prakse* za učitelje osnovnih škola Ličko-senjske županije

Varijable, prosjeci i raspršenja po faktorima	N	M	SD	Min	Max	Asimetričnost (eng. <i>Skewness</i>)	Std. greška asimetričnosti	Spljoštenost (eng. <i>Kurtosis</i>)	Std. greška spljoštenosti
M F1	155	3,00	0,64	1	5	-0,39	0,20	-0,33	0,39
M F2	155	4,26	0,48	3	5	-0,24	0,20	-0,66	0,39
M F3	155	2,66	0,52	2	4	0,37	0,20	-0,03	0,39
M F4	155	3,90	0,44	3	5	-0,30	0,20	0,58	0,39
M F5	155	3,30	0,77	1	5	-0,20	0,20	0,30	0,39
M F6	155	3,55	0,73	2	7	0,30	0,20	1,81	0,39

Legenda: M – prosjeci faktora: F1 - *Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja*; F2 - *Metodičko-didaktički aspekti rada*; F3 - *Prihvatanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja*; F4 - *Kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima*; F5 - *Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa*; F6 - *Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove*; M- aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; Min – minimalni rezultat; Max – maksimalni rezultat; eng. *Skewness* – asimetričnost; eng. *Kurtosis* – spljoštenost (zaobljenost)

Raspon vrijednosti gotovo na svim česticama (*Tablica 1*) je maksimalan (1-5) (zbog ograničenog prostora pisanja članka nisu prikazani rezultati na svim česticama, već samo njihovi prosjeci i raspršenja), što implicira da čestice dobro pokrivaju spektar odgovora: od krajnje negativne do krajnje pozitivne percepcije sudionika istraživanja o inkluzivnom odgojno-obrazovnom radu u osnovnim školama kao predmetu mjerenja. S obzirom na specifičnosti distribucije, većina varijabli su blago negativno asimetrične što implicira na skali *preferenciju prema pozitivnim vrijednostima percepcije obrazovne inkluzije učitelja osnovnih škola Ličko-senjske županije*.

Kada je riječ o spljoštenosti distribucije (kurtosis), većina je čestica blago platikurtična (kurtosis s negativnim vrijednostima), što implicira veću disperziju rezultata oko aritmetičke sredine, odnosno spljoštenu distribuciju. Vrijednosti mjera centralne tendencije ukazuju da *većina ispitanika ima uglavnom pozitivnu percepciju prema predmetu mjerenja.*

Tablica 2. Osnovni statistički pokazatelji *Upitnika o procjeni inkluzivne odgojno-obrazovne prakse* za nastavnike srednjih škola Ličko-senjske županije

Prosjeci i raspršenja po faktorima	N	M	SD	Min	Max	Asimetričnost (eng. Skewness)	Std. greška asimetričnosti	Spljoštenost (eng. Kurtosis)	Std. greška spljoštenosti
M F1	42	3,00	0,60	2	4	0,03	0,37	-0,62	0,72
M F2	42	3,98	0,64	2	5	-1,38	0,37	2,99	0,72
M F3	42	2,72	0,47	2	4	0,40	0,37	-0,38	0,72
M F4	42	3,77	0,49	3	5	0,14	0,37	0,32	0,72
M F5	42	2,72	0,84	1	4	-0,34	0,37	-0,37	0,72
M F6	42	2,93	0,72	1	4	-0,29	0,37	-0,58	0,72

Legenda: M – prosjeci faktora: F1 - *Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja*; F2 - *Metodičko-didaktički aspekti rada*; F3 - *Prihvatanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja*; F4 - *Kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima*; F5 - *Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa*; F6 - *Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove*; M- aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; Min – minimalni rezultat; Max – maksimalni rezultat; eng. *Skewness* – asimetričnost; eng. *Kurtosis* – spljoštenost (zaobljenost)

Iz *Tablice 2* vidi se da je raspon vrijednosti gotovo na svim česticama maksimalan (1-5), što implicira da čestice dobro pokrivaju spektar odgovora: od krajnje negativne do krajnje pozitivne percepcije sudionika istraživanja o inkluzivnom odgojno-obrazovnom radu u srednjim školama kao predmetu mjerenja. S obzirom na specifičnosti distribucije, većina varijabli su blago negativno asimetrične što implicira na skali *preferenciju prema pozitivnim vrijednostima percepcije obrazovne inkluzije nastavnika srednjih škola Ličko-senjske županije.* Kada je riječ o spljoštenosti distribucije (kurtosis), većina je čestica blago platikurtična, što implicira veću disperziju rezultata oko aritmetičke sredine, odnosno spljoštenu distribuciju. Vrijednosti mjera centralne tendencije ukazuju da *većina ispitanika ima uglavnom pozitivnu percepciju prema predmetu mjerenja.*

Rezultati socio-demografskih obilježja učitelja i nastavnika

Istraživanje je pokazalo da je u uzorku učitelja po spolu u osnovnim školama više onih ženskog spola (57 %), dok je učitelja muškog spola za polovinu manje (21 %). U uzorku nastavnika iz srednjih škola također je više nastavnika ženskog spola (17 %), dok je nastavnika muškog spola samo 5 %. Prema rezultatima OECD-ova istraživanja TALIS 2013. provedenog u Republici Hrvatskoj (RH), 74 % učitelja i nastavnika su žene (NZZSSH, 2013), što znači da se rezultati za Ličko-senjsku županiju podudaraju sa onima koji vrijede za cijelu RH. Nadalje, u uzorku učitelja prema dobi u osnovnim školama najviše je onih srednje odrasle dobi (35 %), potom mlađe odrasle dobi (29 %), a najmanje onih starije dobi (15 %). U uzorku nastavnika iz srednjih škola najviše je onih mlađe odrasle dobi (12 %), potom srednje (7 %), te najmanje onih starije dobi (2 %). Slična dob nastavnika je i u RH. Prema rezultatima OECD-ova istraživanja TALIS 2013. prosječna dob nastavnika u RH je 43 godine, najveći broj nastavnika je u dobi između 30 i 39 godina, mladih učitelja (od 25 do 29 godina) je tek 14 %, dok ih je 13 % starije od 60 godina (NZZSSH, 2013). Kada govorimo o radnom stažu, u uzorku učitelja iz osnovnih škola najviše je onih između 5 i 25 godina radnog staža (41 %), što je bilo i za očekivati, potom onih do 5 godina (19 %) te više od 25 godina radnog staža (19 %). U uzorku nastavnika iz srednjih škola također je najviše onih od 5 do 25 godina radnog staža (12 %), zatim onih do 5 godina (7 %), a najmanje onih preko 25 godina radnog staža (3 %). Prema rezultatima OECD-ova istraživanja TALIS 2013., „Hrvatski učitelji rade na mjestu učitelja u prosjeku 16 godina (TALIS prosjek također iznosi 16 godina), a u istoj školi rade u prosjeku 13 godina. Na drugim poslovima u obrazovanju radili su prosječno nešto manje od 2 godine, a na drugim poslovima izvan obrazovanja u prosjeku 4 godine.“ (NZZSSH, 2013). Prema očekivanjima, distribucija radnog staža upravo je na način kakva se pokazala na uzorku učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije, točnije normalna, što znači da je najviše učitelja i nastavnika srednjeg raspona godina staža, a manje je učitelja i nastavnika prema ekstremima distribucije. Što se tiče uzorka učitelja s obzirom na vrstu studijskog programa koji su završili, iz osnovnih škola je najviše onih sa završenim četverogodišnjim stručnim ili sveučilišnim studijem (43 %), potom višom školom ili trogodišnjim stručnim studijem (16 %), zatim petogodišnjim sveučilišnim studijem (14 %), a najmanje onih s magisterijem ili doktoratom (5 %). U uzorku nastavnika iz srednjih škola najviše je onih koji su završili četverogodišnji stručni ili sveučilišni studij (12 %), zatim petogodišnji sveučilišni studij (6 %), potom višu školu ili trogodišnji stručni studij (2 %), a najmanje onih s magisterijem ili doktoratom (2 %). Prema rezultatima OECD-ova istraživanja TALIS 2013. „82 % hrvatskih učitelja završilo je četverogodišnji ili petogodišnji fakultet (ISCED razina 5A uključuje i magisterij), dok ih je 18 % završilo dvogodišnji ili trogodišnji fakultet (ISCED razina 5B). Svega 0,4 % ispitanih učitelja završilo je doktorski studij (ISCED razina 6). Stariji učitelji češće imaju završen dvogodišnji ili trogodišnji fakultet – 35 % učitelja u dobi od 50 do 59 godina i 23,7 % učitelja starijih od 60 godina.“ (NZZSSH, 2013). Nadalje, učitelji iz osnovnih škola navode da najviše imaju između 15 i 25 učenika u razredu (40 %), potom manje od

15 (37 %), a najmanje između 25 i 35 učenika u razredu (2 %). U uzorku nastavnika iz srednjih škola također je najviše onih koji imaju od 15 do 25 učenika u razredu (19 %), a zatim manje od 15 učenika u razredu (3 %). Prema rezultatima OECD-ova istraživanja TALIS 2013. „U prosječnom hrvatskom razredu nalazi se 20 učenika, što je također manje u odnosu na TALIS-ov prosjek (24 učenika).“ (NZZSSH, 2013) Također, profil uzorka učitelja iz osnovnih škola pokazuje da ima najviše onih razredne nastave (34 %), potom nastavnika humanističkog profila (18 %) te društvenog profila (12 %), prirodoslovnog profila (11 %), a najmanje nastavnika umjetničkog profila (4 %), što je vezano uz školske predmete i njihovu satnicu u tjednom rasporedu nastave. U uzorku nastavnika iz srednjih škola najviše je nastavnika humanističkog profila (9 %), društvenog profila (8 %), potom prirodoslovnog profila (5 %), a najmanje učitelja razredne nastave (1 %), koji zapravo ovdje niti ne bi trebali biti zaposleni.

U uzorku učitelja iz osnovnih škola najviše je onih koji se nisu obrazovali za rad s učenicima s teškoćama u razvoju za vrijeme studija (50 %), a znatno manje onih koji su se obrazovali za vrijeme studija (29 %). U uzorku nastavnika iz srednjih škola također je više onih koji se nisu obrazovali za rad s ovim učenicima za vrijeme studija (15 %), a za polovinu manje onih koji su se obrazovali u tom smislu (6 %). Već se iz ovog rezultata da prepoznati nužna potreba za cjeloživotnim obrazovanjem učitelja, onako kako je to u svojim raspravama i empirijskim dokazima navodila autorica V. Vizek Vidović (2005), u kojem odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju zauzima ključno mjesto. S jedne strane očekujemo adekvatnu odgojno-obrazovnu inkluziju, a postojeći učitelji i nastavnici po školama nisu dostatno obrazovani za ovu temu. Istovjetno je i u odnosu na odgojno-obrazovni rad s darovitim i talentiranim učenicima, kao i drugim manjinskim skupinama učenika. Također, u uzorku učitelja iz osnovnih škola više je onih koji su se obrazovali za rad s učenicima s teškoćama u razvoju za vrijeme rada u školi (npr. kroz seminare, stručne skupove, radionice, samostalno) (52 %), a manje onih koji nisu (27 %). U uzorku nastavnika iz srednjih škola više je nastavnika koji se nisu obrazovali za rad s ovim učenicima u školi (13 %), a manje onih koji jesu (9 %). Ponovno se iz ovih rezultata da prepoznati da cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika u RH nije na zadovoljavajućoj razini, kada je ovako veliki broj njih ostao uskraćen u obrazovanju za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Nadalje, u uzorku učitelja iz osnovnih škola se pokazalo da je najviše onih koji su dosada radili s učenicima s teškoćama u razvoju (70 %), a znatno manje onih koji nisu (9 %). U uzorku nastavnika iz SŠ-a također je više onih koji su kroz dosadašnje iskustvo imali ove učenike (17 %), a puno manje onih koji nisu (4 %). Znači, iz dosadašnjih rezultata da se isčitati da postoje učitelji i nastavnici u ovoj županiji koji su u svojoj obrazovnoj praksi imali učenike s teškoćama u razvoju, a da nisu prošli nikakvo obrazovanje o radu s njima.

Tablica 3. Odgovori učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije na otvoreno pitanje o tome koje su vrste teškoća učenici imali kroz njihovo radno iskustvo

OŠ			SŠ		
Vrste teškoća	f	%	Vrste teškoća	f	%
Teškoće učenja	100	64,5 %	Teškoće učenja	55	131 %
Intelektualne teškoće	49	25 %	Oštećenja sluha	34	17 %
Poremećaji u ponašanju uvjetovani organskim faktorima ili progredirajućim psihopatološkim stanjem	47	24 %	Tjelesni invaliditet i kronične bolesti	15	8 %
Poremećaji glasovno – govorne komunikacije	34	17 %	Intelektualne teškoće	8	4 %
Tjelesni invaliditet i kronične bolesti	29	15 %	Poremećaji u ponašanju uvjetovani organskim faktorima ili progredirajućim psihopatološkim stanjem	8	4 %
Postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju	6	3 %	Poremećaji glasovno – govorne komunikacije	8	4 %
Autizam	5	3 %	Oštećenja vida	4	2 %
Oštećenja vida	4	2 %	Postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju	2	1 %
Oštećenja sluha	4	2 %	Autizam	1	1 %

Prema odgovorima na otvoreno pitanje iz *Tablice 3.* vidi se da postoji razlika između učitelja osnovnih škola i nastavnika srednjih škola iz ove županije. Učitelji su se iz osnovnih škola kroz svoje iskustvo najviše susretali sa teškoćama učenja ($f = 100$; 64,5 %), potom s intelektualnim teškoćama ($f = 49$; 25 %), zatim s poremećajima u ponašanju uvjetovanim organskim faktorima ili progredirajućim psihopatološkim stanjem ($f = 47$; 24 %), poremećajima glasovno–govorne komunikacije ($f = 34$; 17 %), pa tjelesnim invaliditetom i kroničnim bolestima ($f = 29$; 15 %), a manje s postojanjem više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju ($f = 6$; 3 %), autizmom ($f = 5$; 3 %), oštećenjima vida ($f = 4$; 2 %) i oštećenjima sluha ($f = 4$; 2 %). Nastavnici srednjih škola navode da su se daleko najviše susretali s teškoćama učenja ($f = 55$; 131 %), potom s oštećenjima sluha ($f = 34$; 17 %), tjelesnim invaliditetom i kroničnim bolestima ($f = 15$; 8 %), intelektualnim teškoćama ($f = 8$; 4 %), poremećajima u ponašanju koji su uvjetovani organskim faktorima ili progredirajućim psihopatološkim stanjem ($f = 8$; 4 %), poremećajima glasovno–govorne komunikacije ($f = 8$; 4 %), oštećenjima vida ($f = 4$; 2 %), postojanjem više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju ($f = 2$; 1 %) te autizmom ($f = 1$; 1 %). Nadalje, više je učitelja iz

osnovnih škola koji u razredu imaju učenika/e s teškoćama u razvoju (47 %), a manje onih koji ga/ih nemaju (27 %). U uzorku nastavnika iz srednjih škola također je više nastavnika koji sada u razredu imaju učenike s teškoćama u razvoju (13 %), a manje onih koji ih nemaju (8 %). Ponovno se nameće potreba za dodatnim obrazovanjem učitelja i nastavnika ove županije o odgojno-obrazovnoj inkluziji kada se vidi da su učenici s teškoćama u razvoju sustavno prisutni u razredima.

Tablica 4. Odgovori učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije o potpori škole i ravnatelja škole u radu s učenicima s teškoćama u razvoju

OŠ						SŠ					
POTPORA ŠKOLE			POTPORA RAVNATELJA			POTPORA ŠKOLE			POTPORA RAVNATELJA		
slaba	umjerena	jaka	slaba	umjerena	jaka	slaba	umjerena	jaka	slaba	umjerena	jaka
8	96	49	4	64	84	8	28	5	7	22	11
4 %	49 %	25 %	2 %	32 %	43 %	4 %	14 %	3%	4 %	11 %	6 %

Iz *Tablice 4.* vidi se da učitelji osnovnih škola iz Ličko-senjske županije navode da je potpora škole u školama u radu s učenicima s teškoćama u razvoju pretežno umjerena (49 %), zatim jaka (25 %), a najmanje slaba (4 %). Potpora ravnatelja u tim školama je prema procjenama učitelja pretežno jaka (43 %), potom umjerena (32 %), a najmanje slaba (2 %). U uzorku nastavnika iz srednjih škola najviše je onih koji iznose da je potpora škole u radu s ovim učenicima umjerena (14 %), znatno manje onih koji iznose da je slaba (4 %), odnosno jaka (3 %). Potpora ravnatelja u tim školama je prema procjenama nastavnika pretežno umjerena (11 %), zatim jaka (6 %), a najmanje slaba (4 %). Učitelji iz osnovnih škola nadalje navode da je potrebno više razgovora i rada s ovim učenicima (f = 10; 5 %), zatim pomoć stručnih suradnika u školi (f = 4; 2 %), bolja prilagodba škole (f = 3; 2 %), ali i pomoć u vidu posebnog odjela (f = 1; 1 %). Nastavnici iz srednjih škola navode da je potrebna veća i bolja prilagodba škole (f = 2; 1 %), prilagodba programa (f = 1; 1 %) i individualizacija nastave (f = 1; 1 %). Govoreći o obliku potpore ravnatelja, učitelji osnovnih škola iz ove županije navode da ravnatelji najviše potpore daju kroz podršku, razgovor ili suradnju (f = 30; 15 %), potom kroz stručna usavršavanja (f = 27; 14 %), zatim kroz omogućavanje osnovnih uvjeta rada i dodatnih didaktičkih materijala (f = 27; 14 %), a najmanje kroz zapošljavanje asistenata u nastavi (f = 3; 2 %). Nastavnici iz srednjih škola navode da ravnatelji najviše potpore ostvaruju kroz podršku, razgovor ili suradnju (f = 17; 9 %), zatim kroz stručna usavršavanja (f = 6; 3 %), manje kroz omogućavanje osnovnih uvjeta rada i dodatnih didaktičkih materijala (f = 2; 1 %), ali i izostaju direktne aktivnosti ravnatelja (f = 1; 1 %).

Rezultati istraživanja su pokazali da učitelji osnovnih škola iz ove županije navode da je suradnja s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju dobra (58 %), a znatno manje je onih koji misle da nije dobra (16 %). U uzorku nastavnika iz srednjih škola

više je onih koji misle da imaju dobru suradnju s roditeljima ovih učenika (14 %), a manje onih koji misle da ta suradnja nije dobra (6 %). Ovakav rezultat je poželjan jer je suradnja učitelja, nastavnika i roditelja uvijek potrebna, a naročito kada se radi o učenicima s teškoćama u razvoju. Također, kada se govori o oblicima i načinima suradnje s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju, učitelji iz osnovnih škola odgovaraju da suradnju s roditeljima ovih učenika najviše ostvaruju: kroz razgovor ($f = 61$; 31 %), konzultacije ($f = 16$; 8 %), savjetovanje ($f = 8$; 4 %), roditeljske sastanke ($f = 7$; 4 %), a najmanje kroz podršku ($f = 3$; 2 %) i informacije ($f = 3$; 2 %). Nastavnici iz srednjih škola iznose da suradnju najviše ostvaruju kroz: razgovor ($f = 14$; 7 %), a znatno manje kroz konzultacije ($f = 7$; 4 %), podršku ($f = 3$; 2 %), savjetovanje ($f = 3$; 2 %) i najmanje kroz informacije ($f = 1$; 1 %) i roditeljske sastanke ($f = 1$; 1 %). Nadalje, učitelji iz osnovnih škola navode da sa stručno-razvojnou službom škole imaju dobru suradnju (64 %), a znatno je manje onih učitelja koji nemaju dobru suradnju (8 %). Nastavnici iz srednjih škola također navode da imaju dobru suradnju (18 %), a manje je onih koji misle da nemaju (3 %). Ovaj segment suradnje vrlo je važan, naročito suradnja s edukacijsko-rehabilitacijskim stručnjakom, međutim, tih je stručnjaka malo u školama u ovoj županiji, naročito ih je malo u srednjim školama.

Tablica 5. Odgovori učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije o oblicima suradnje sa stručno-razvojnou službom škole?

OŠ			SŠ		
Oblici suradnje	f	%	Oblici suradnje	f	%
Razgovor	42	21 %	Razgovor	13	7 %
Savjetovanje	16	8 %	Roditeljski sastanci	3	2 %
Konzultacije	10	5 %	Savjetovanje	3	2 %
Roditeljski sastanci	6	3 %	Konzultacije	1	1 %
Podrška	5	3 %	Sudjelovanje roditelja	1	1 %
Sudjelovanje roditelja	3	2 %	Dokumentacija	1	1 %
Informacije	3	2 %	Informacije	1	1 %
Dokumentacija	2	1 %			

Iz *Tablice 5* se vidi da učitelji iz osnovnih škola iznose da suradnju sa stručno-razvojnou službom škole najviše ostvaruju kroz razgovor ($f = 42$; 21 %), potom savjetovanje ($f = 16$; 8 %), konzultacije ($f = 10$; 5 %), a manje kroz roditeljske sastanke ($f = 6$; 3 %), podršku ($f = 5$; 3 %), sudjelovanje roditelja ($f = 3$; 2 %), dijeljenje informacija ($f = 3$; 2 %) i različitu dokumentaciju ($f = 2$; 1 %). Nastavnici iz srednjih škola navode

da ovu suradnju najviše ostvaruju kroz razgovor ($f = 13$, 7 %), a manje kroz roditeljske sastanke ($f = 3$; 2 %), savjetovanje ($f = 3$; 2 %), konzultacije ($f = 1$; 1 %), sudjelovanje roditelja ($f = 1$; 1 %), različitu dokumentaciju ($f = 1$; 1 %) i dijeljenje informacija ($f = 1$; 1 %). Uz sve navedeno, učitelji iz osnovnih škola navode da imaju dobru suradnju sa stručnjacima izvan škole (liječnikom/cima, logopedom, rehabilitatorom, socijalnom službom i sl.) (22 %), dok samo 6 % učitelja navodi da ta suradnja nije dobra. 48 % nastavnika iz srednjih škola navodi da također imaju dobru suradnju, dok samo 14 % nastavnika smatra da nemaju dobro ostvarenu suradnju. Ovdje očito ima prostora za poticaj na daljnju bolju suradnju škola u ovoj županiji s relevantnim ustanovama i stručnjacima u lokalnim sredinama, ali i šire. Istraživanje je također pokazalo da je u uzorku učitelja iz osnovnih škola najviše onih koji ne ostvaruju dobru suradnju s drugim ustanovama (62 %), a manje onih koji tu suradnju ostvaruju na zadovoljavajući način (9 %). U uzorku nastavnika iz srednjih škola također je više onih koji ne ostvaruju ovakvu suradnju, a znatno manje onih koji je ostvaruju (3 %). Na koncu, što se tiče tehničke prilagođenosti škole za rad s gore navedenim učenicima, u uzorku učitelja iz osnovnih škola dosta je onih koji smatraju da je škola tehnički prilagođena za rad s učenicima s teškoćama (39 %), ali i onih koji smatraju da nije (30 %). U uzorku nastavnika iz srednjih škola također je stav prema tehničkoj prilagođenosti škole za rad s ovim učenicima podijeljen: 10 % nastavnika odgovorilo je potvrdno, a 11 % nije.

Tablica 6. Koeficijenti korelacija među prosječnim vrijednostima po faktorima *Upitnika o procjeni inkluzivne prakse* i nekih socio-demografskih varijabli za učitelje iz osnovnih škola Ličko-senjske županije

FAKTORI	Korelacije											
	Spol	Dob	Završeno studijsko obrazovanje	Broj učenika u razredu	Obrazovanje u studiju	Obrazovanje kroz iskustvo rada u školi	Dosadašnje iskustvo rada s učenicima s teškoćama u razvoju	Sadašnje iskustvo rada s učenicima s teškoćama	Potporna škole-teškoće	Suradnja s roditeljima	Suradnja sa stručno-razvojnom službom u školi	Suradnja sa stručnjacima izvan škole
M1: Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja.	-0,13	0,19*	-0,17*	0,12	0,08	0,12	0,08	0,00	-0,21*	0,02	0,02	0,09
M2: Metodicko-didaktički aspekti rada	0,11	-0,02	0,05	0,04	-0,16*	-0,12	-0,15	0,03	0,20*	-0,18*	-0,12	-0,17*
M3: Prihvatanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja	0,03	0,13	-0,16	0,07	0,05	0,13	-0,07	-0,02	-0,24*	-0,00	0,07	-0,03
M4: Kompetentnost u radu s djecom s teškoć. i njihovim roditeljima	-0,05	0,04	-0,06	0,01	-0,07	-0,13	-0,16	-0,06	0,15	-0,24*	-0,08	-0,07

M5:Primjena individualiziranih odgojno-obraz. programa	-0,03	-0,14	0,09	0,16*	-0,29*	-0,29*	-0,09	-0,05	0,29*	-0,25*	-0,11	-0,07
M6:Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odg.-obrazovne ustanove	-0,07	-0,09	-0,03	0,13	-0,13	-0,26*	-0,09	-0,16*	0,52*	-0,22*	-0,28*	-0,09

N=98; p<0,05

Iz *Tablice 6* vidi se da postoje statistički značajne neznatne (do 0,20), niske (od 0,21 do 0,40) i umjerene korelacije (od 0,41 do 0,70) (Spermanovi koeficijenti korelacije) (prema Petz i sur., 2012) između svih faktora *Upitnika o procjeni inkluzivne prakse* i nekih socio-demografskih varijabli nastavnika. *Faktor 1: Uključivanje učenika s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja* neznatno je pozitivno povezan s dobi nastavnika OŠ ($r_{s(98)} = 0,19; p < 0,05$), što znači da su s povećanjem dobi nastavnika stavovi prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u sustav odgoja i obrazovanja pozitivniji; neznatno je negativno povezan s završenim studijskim obrazovanjem nastavnika ($r_{s(98)} = -0,17; p < 0,05$), što znači da nastavnici s manjim stupnjem obrazovanja imaju pozitivnije stavove prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovni sustav; nisko je negativno povezan s potporom škole za rad s ovim učenicima ($r_{s(98)} = -0,21; p < 0,05$), što znači da što je manja potpora škole općenito za rad s učenicima s teškoćama u razvoju osobni stavovi nastavnika prema uključivanju ovih učenika postaju pozitivniji (izgleda da nastavnici osobno preuzimaju odgovornost za učenika s teškoćama u razvoju kada izostane šira potpora škole). *Faktor 2: Metodičko-didaktički aspekti rada* je neznatno negativno povezan s obrazovanjem nastavnika u studiju ($r_{s(98)} = -0,16; p < 0,05$), suradnjom s roditeljima ($r_{s(98)} = -0,18; p < 0,05$) i suradnjom sa stručnjacima izvan škole ($r_{s(98)} = -0,17; p < 0,05$), što znači da što je manji stupanj obrazovanja nastavnika o radu s ovim učenicima, manja suradnja s roditeljima i stručnjacima izvan škole veće je nastavničko metodičko-didaktičko oblikovanje nastave. Ovaj je faktor neznatno pozitivno povezan s potporom škole za ove učenike ($r_{s(98)} = 0,20; p < 0,05$), što znači da što je veća potpora škole u radu s ovim učenicima veće je i metodičko-didaktičko oblikovanje nastave, što je bilo i za očekivati. *Faktor 3: Prihvaćanje učenika s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja* je nisko negativno povezan s potporom škole za učenike s teškoćama ($r_{s(98)} = -0,24; p < 0,05$), što znači da što je manja potpora škole za rad s ovim učenicima veće je prihvaćanje učenika s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja, što se može

shvatiti u smislu da kada izostaje šira potpora škole za prihvaćanje ovih učenika, roditelji, vršnjaci i učitelji preuzimaju odgovornost za prihvaćanje toga učenika. *Faktor 4: Kompetentnost u radu s učenicima s teškoćama i njihovim roditeljima* je nisko negativno povezan sa suradnjom s roditeljima ($r_{s(98)} = -0,24; p < 0,05$), što znači da što je manja suradnja s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju učitelji imaju pozitivnije stavove prema vlastitoj kompetentnosti u radu s ovim učenicima. Ovaj rezultat pretpostavljamo da proizlazi iz razloga što je uplitanje roditelja u rad nastavnika ponekad kontraproduktivno jer su roditelji često subjektivni i ponekad traže nemoguće. *Faktor 5: Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa* nisko je negativno povezan s obrazovanjem u studiju ($r_{s(98)} = -0,29; p < 0,05$), obrazovanjem kroz iskustvo rada u školi ($r_{s(98)} = -0,29; p < 0,05$) i suradnjom s roditeljima ($r_{s(98)} = -0,25; p < 0,05$), što znači da što je niže obrazovanje nastavnika u studiju, kao i obrazovanje za rad s učenicima s teškoćama kroz iskustvo rada u školi te što je manja suradnja s roditeljima veća je primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa. Razlog je vjerojatno isti kao i kod kompetentnosti. Niže obrazovanje i manja suradnja s okolinom dovodi do većeg zalaganja nastavnika koje se očituje kroz veću individualizaciju programa. Ovaj faktor je neznatno pozitivno povezan s brojem učenika u razredu ($r_{s(98)} = 0,16; p < 0,05$), što znači da veći broj učenika u razredu podrazumijeva i veću individualizaciju nastave (očito se većom individualizacijom nastave učitelji prilagođavaju većem broju učenika u razredu). Ovaj faktor je nisko pozitivno povezan s potporom škole u radu s ovim učenicima ($r_{s(98)} = 0,29; p < 0,05$), što znači da što je veća potpora škole za rad s ovim učenicima veća je i mogućnost individualizacije programa za ove učenike, što je bilo i za očekivati. *Faktor 6: Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove* je neznatno negativno povezan sa sadašnjim iskustvom rada s učenicima s teškoćama u razvoju ($r_{s(98)} = -0,16; p < 0,05$) i nisko negativno s obrazovanjem kroz iskustvo rada u školi ($r_{s(98)} = -0,26; p < 0,05$), suradnjom s roditeljima ($r_{s(98)} = -0,22; p < 0,05$) i suradnjom sa stručno-razvojnou službom škole ($r_{s(98)} = -0,28; p < 0,05$), što znači da što je manje sadašnje iskustvo rada s učenicima s teškoćama u razvoju, što je manje obrazovanje učitelja kroz iskustvo rada u školi, što je manja suradnja s roditeljima učenika s teškoćama i suradnja sa stručno-razvojnou službom škole stav o potrebi stručnog usavršavanja i suradnji u okviru odgojno-obrazovne ustanove je pozitivniji. Učitelji sa slabijim iskustvom i obrazovanjem u radu s ovim učenicima, s manjom suradnjom s njihovim roditeljima i manjom podrškom stručno-razvojnou službe imaju stavove o većoj potrebi za stručnim usavršavanjem. Ovaj faktor je umjereno pozitivno povezan s potporom škole za rad s učenicima s teškoćama u razvoju ($r_{s(98)} = 0,52; p < 0,05$), što znači da što je potpora škole za rad s ovim učenicima veća stavovi nastavnika prema stručnom usavršavanju i suradnji u okviru odgojno-obrazovne ustanove su pozitivniji (izgleda da se potpora škole u radu s ovim učenicima očituje i u tome da se učitelji dodatno stručno usavršavaju i timski surađuju za dobrobit ove djece).

Tablica 7. Koeficijenti korelacije među prosječnim vrijednostima po faktorima *Upitnika o procjeni inkluzivne prakse* i nekih socio-demografskih varijabli za nastavnike iz srednjih škola Ličko-senjske županije

FAKTORI	Spol	Dob	Završeno obrazovanje	Broj učenika u razredu	Obrazov. u studiju	Obrazov. kroz iskustvo rada u školi	Dosadašnje iskustvo rada s učenicima s teškoćama	Sadašnje iskustvo rada s učenicima s teškoćama	Potpora škole-teškoće	Suradnja s roditeljima	Suradnja sa stručno-razvojnog službom u školi	Suradnja sa stručnjacima izvan škole
M1: Uključivanje učenika s teškoćama u sustav odg. i obraz.	-0,10	0,03	-0,06	0,00	0,11	0,00	0,17	0,20	-0,16	0,41*	0,23	0,23
M2: Metodičko-didakt. aspekti rada	0,48*	-0,08	-0,02	0,20	-0,10	-0,33*	-0,31*	0,01	0,34*	-0,19	-0,03	-0,15
M3: Prihvaćanje učenika s teškoć. od vršnjaka i roditelja	-0,09	0,03	-0,12	-0,06	0,12	0,07	0,01	0,09	0,02	-0,04	-0,06	-0,09
M4: Kompetentnost u radu s učenicima s teškoćama i njihovim roditeljima	0,28	0,11	0,03	0,13	-0,07	-0,15	-0,16	-0,37*	0,17	-0,17	-0,13	-0,11
M5: Primjena individualiziranih odg.-obr. programa	0,19	-0,20	-0,01	0,21	-0,29	-0,51*	-0,16	-0,07	0,33*	-0,23	-0,16	-0,50*
M6: Struč. usavršavanje i suradnja u okviru odg.-obraz. ustanove	0,15	0,02	0,12	0,07	-0,15	-0,33*	0,00	-0,17	0,32*	-0,29	-0,24	-0,45*

N=42; p < 0,05

Iz *Tablice 7* vidi se da postoje statistički značajne neznatne (do 0,20), niske (od 0,21 do 0,40) i umjerene korelacije (od 0,41 do 0,70) (Spermanovi koeficijenti korelacije) (prema Petz i sur., 2012) između većine faktora *Upitnika o procjeni inkluzivne prakse* i nekih socio-demografskih varijabli nastavnika srednjih škola ove županije. **Faktor 1: Uključivanje učenika s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja** umjereno je pozitivno povezan sa suradnjom s roditeljima ($r_{s(39)} = 0,41; p < 0,05$), što znači da što je veća suradnja s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju u srednjim školama to su stavovi nastavnika prema uključivanju ovih učenika u odgojno-obrazovni sustav pozitivniji. Za razliku od učitelja osnovnih škola, očito je suradnja s roditeljima ovih učenika u srednjim školama za nastavnike drugačija, odnosno nastavnici je pozitivno percipiraju. **Faktor 2: Metodičko-didaktički aspekti rada** umjereno je pozitivno povezan sa spolom ($r_{s(39)} = 0,48; p < 0,05$), što znači da nastavnici ženskog spola imaju pozitivnije stavove prema metodičko-didaktičkom oblikovanju rada u nastavi s ovim učenicima; nisko je pozitivno povezan s potporom škole za rad s ovim učenicima ($r_{s(39)} = 0,34; p < 0,05$), što znači da što je potpora škole za rad s ovim učenicima veća, stavovi nastavnika prema metodičko-didaktičkom oblikovanju nastave su pozitivniji; nisko negativno je povezan s obrazovanjem kroz iskustvo rada u školi ($r_{s(39)} = -0,33; p < 0,05$) i s dosadašnjim iskustvom rada s ovim učenicima ($r_{s(39)} = -0,31; p < 0,05$), što znači da što je manje obrazovanje nastavnika za rad s učenicima s teškoćama u razvoju kroz dosadašnje iskustvo rada u školi te što je manje dosadašnje iskustvo rada s ovim učenicima stavovi prema metodičko-didaktičkom oblikovanju nastave za ove učenike su pozitivniji. **Faktor 3: Prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju od vršnjaka i roditelja** nema statistički značajnih korelacija s navedenim socio-demografskim karakteristikama nastavnika. **Faktor 4: Kompetentnost u radu s učenicima s teškoćama u razvoju i njihovim roditeljima** nisko je negativno povezan sa sadašnjim iskustvom rada s ovim učenicima ($r_{s(39)} = -0,37; p < 0,05$), što znači da što je dosadašnje iskustvo nastavnika u radu s ovim učenicima manje stavovi prema kompetentnosti u radu s ovim učenicima i njihovim roditeljima su pozitivniji. **Faktor 5: Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa** umjereno je negativno povezan s obrazovanjem za rad s učenicima s teškoćama kroz iskustvo rada u školi ($r_{s(39)} = -0,51; p < 0,05$) i suradnjom sa stručnjacima izvan škole ($r_{s(39)} = -0,50; p < 0,05$), što znači da što je manje obrazovanje za rad s učenicima s teškoćama kroz iskustvo rada u školi i manja suradnja sa stručnjacima izvan škole stavovi prema primjeni individualiziranih odgojno-obrazovnih programa su pozitivniji; nisko je pozitivno povezan s potporom škole učenicima s teškoćama ($r_{s(39)} = 0,33; p < 0,05$), što znači da što je veća potpora škole učenicima s teškoćama u razvoju to su stavovi prema primjeni individualiziranih programa pozitivniji. **Faktor 6: Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove** umjereno je negativno povezan sa suradnjom sa stručnjacima izvan škole ($r_{s(39)} = -0,45; p < 0,05$), što znači da što je manja suradnja sa stručnjacima izvan škole to su stavovi prema stručnom usavršavanju i suradnji pozitivniji; nisko je negativno povezano s obrazovanjem za rad s učenicima s teškoćama kroz iskustvo rada u školi ($r_{s(39)} = -0,33; p < 0,05$), što znači da što je obrazovanje za rad s ovim učenicima u školi manje to su stavovi prema struč-

nom usavršavanju i suradnji pozitivniji; nisko je, pozitivno povezan s potporom škole učenicima s teškoćama ($r_{(39)} = 0,32; p < 0,05$), što znači da što je potpora škole ovim učenicima veća to su stavovi nastavnika prema stručnom usavršavanju i suradnji pozitivniji.

Tablica 8. Razlika rezultata stavova prema obrazovnoj inkluziji između učitelja osnovnih i nastavnika srednjih škola Ličko-senjske županije

FAKTORI	N OŠ	N SŠ	M OŠ	SD OŠ	M SŠ	SD SŠ	t -test	df	p
M1: Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja	155	42	3,00	0,64	3,00	0,60	0,00	195	1,00
M2: Metodičko-didaktički aspekti rada	155	42	4,26	0,48	3,98	0,64	3,12*	195	0,00
M3: Prihvaćanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja	155	42	2,66	0,52	2,72	0,47	-0,66	195	0,51
M4: Kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima	155	42	3,90	0,44	3,77	0,49	1,59	195	0,11
M5: Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa	155	42	3,30	0,77	2,72	0,84	4,29*	195	0,00
M6: Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obraz. ustanove	155	42	3,55	0,73	0,73	0,72	4,85*	195	0,00

Legenda: N - broj sudionika istraživanja, M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija, t - test za izračunavanje statističke značajnosti razlike (za velike nezavisne uzorke); df – stupnjevi slobode, p - vjerojatnost

Iz *Tablice 8* vidi se da je razlika između učitelja osnovnih i nastavnika srednjih škola na *faktoru 2: Metodičko-didaktički aspekti rada* statistički značajna ($t_{(39)} = 3,12; p < 0,00$). Učitelji iz osnovnih škola statistički značajno bolje odabiru adekvatne metode i načine rada za učenike s teškoćama u razvoju u odnosu na nastavnike iz srednjih škola. Statistički značajna razlika ($t_{(39)} = 4,29; p < 0,00$) pokazala se i na *faktoru 5: Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa* i to u smjeru da nastavnici iz osnovnih škola imaju znatno pozitivnije stavove prema primjeni individualiziranih programa u odnosu na nastavnike iz srednjih škola. Činjenica je da je više učenika s teškoćama u razvoju u osnovnim školama u odnosu na srednje škole, a rad s ovim učenicima traži veliku individualizaciju programa. Statistički značajna razlika ($t_{(39)} = 4,85; p < 0,00$) pokazala se i na *faktoru 6: Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove* u smjeru da učitelji iz osnovnih škola imaju pozitivnije stavove prema stručnom usavršavanju i suradnji u odnosu na nastavnike iz srednjih škola, što se ponovno povezuje s većim brojem učenika s teškoćama u razvoju u osnovnim školama zbog čega učitelji imaju permanentnu potrebu za stručnim usavršavanjem i suradnjom s drugim stručnjacima, kako u školi, tako i šire u lokalnoj zajednici. Stručno usavršavanje je cjeloživotna potreba učitelja i nastavnika u područ-

ju inkluzivnog obrazovanja jer civilizacijskim napretkom, nažalost, dolazi do nekih „novih, suvremenih“ oblika poteškoća u razvoju, komorbiditeta i multidijagnoza, a djeca s teškoćama u razvoju se u ukupnoj populaciji sve više dijagnosticiraju.

3. Rasprava

„U odgojno-obrazovnom procesu učenika s teškoćama u razvoju u redovnoj školi, glavnu bi ulogu trebali imati učitelji, zato dobro pripremljeni, a glavnu bi suradničku pomoć trebali trajno osigurati u radu s edukacijsko-rehabilitacijskim stručnjakom.“ (Mustać i Vicić, 1996: 52) Zato su nas zanimali stavovi učitelja osnovnih i nastavnika srednjih škola Ličko-senjske županije prema odgojno-obrazovnoj inkluziji te se prema distribuciji rezultata ovog istraživanja vidi da su ti stavovi uglavnom pozitivni. Međutim, spoznaje iz domaće literature sugeriraju nam da učitelji i nastavnici nisu dobro pripremljeni za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, a često nemaju ključno potrebnu suradničku pomoć edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka, naročito u srednjim školama (prema Karamatić Brčić, 2013; Žic Ralić i Ljubas, 2013). I najbogatije zemlje svijeta nisu uspjele osigurati preduvjete za integraciju djece s teškoćama, što ostavlja puno prostora za daljnji rad na ovoj stručnoj problematici, kako u svijetu, tako i u Hrvatskoj (Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003). Koncept inkluzivnog obrazovanja u skladu sa socijalnim modelom nije moguć ukoliko odgojno-obrazovni djelatnici nemaju razvijene potrebne kompetencije te podršku odgojno-obrazovne i društvene okoline (Jones, 2004; Acedo, 2008). V. Vizek Vidović (2005) stoga navodi da je obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja ključno pitanje u svakoj zemlji koja nastoji unaprijediti odgojno-obrazovni sustav i učiniti ga dostupnijim, prohodnijim i fleksibilnijim. Obrazovna inkluzija podrazumijeva primjerenu izobrazbu nastavnika na razini inicijalnog obrazovanja, a potom neprestano stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje tijekom radnog vijeka. Problemi s kojima se suočavaju učitelji, nastavnici i stručni suradnici rješavaju se profesionalnim usavršavanjem u području onih kompetencija koje nisu stekli tijekom stjecanja temeljne prakse. Za pojedine poteškoće potrebna je i posebna specijalizacija. Nedovoljno znanje o pojedinoj poteškoći dovodi do nedovoljne stručnosti učitelja/nastavnika, a time i do stvaranja predrasuda. Također je potrebno fleksibilno prilagođavati nastavni plan i program, te osigurati dodatno vrijeme za provedbu individualizacije. Prema J. Kudek Mirošević i A. Jurčević Lozančić (2014), učitelji/nastavnici smatraju da imaju nedostatna znanja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, a da postojeća stručna usavršavanja nisu dovoljno praktična. Prema rezultatima OECD-ova istraživanja TALIS 2013. provedenog u Republici Hrvatskoj, prosječno 63 % hrvatskih učitelja/nastavnika radi u školama u kojima nedostaju učitelji/nastavnici za poučavanje učenika s teškoćama u razvoju (TALIS prosjek iznosi 48 %); umjerene su stope sudjelovanja u programima osposobljavanja koji su učiteljima/nastavnicima najpotrebniji (46 %), a jedan od prvih takvih programa je upravo poučavanje učenika s teškoćama u razvoju; prosječno 23 % učitelja/nastavnika izvještava o malom ili nikakvom pozitivnom utjecaju programa koji obrađuju teme poučavanja učenika s teškoćama u razvoju i upravljanja razredom, a 80 % učitelja/nastavnika govori o umjerenom ili velikom važnosti koja se

pridaje temi poučavanja učenika s teškoćama u razvoju (TALIS prosjek iznosi 82 %) (NSZSSH, 2013.).

U ovom istraživanju vidi se da učitelji i nastavnici iz osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije povećanje broja učenika s teškoćama u razvoju u razredu smatraju negativnim čimbenikom jer se tako njihova kompetentnost smanjuje. Oni s druge strane vide da svoju kompetentnost mogu povećati unaprjeđenjem metodičko-didaktičkog oblikovanja nastave, što je i za očekivati. S povećanjem vlastite kompetentnosti lakše primjenjuju individualizaciju nastave, što je logično, a ona je nužna za sve učenike s teškoćama u razvoju, imaju veću potrebu za dodatnim stručnim usavršavanjem i suradnjom unutar odgojno-obrazovne ustanove. Učitelji iz osnovnih škola ove županije smatraju da su kompetentniji u radu s učenicima s teškoćama u razvoju kada im je suradnja s njihovim roditeljima manja. Pretpostavljamo da su roditeljska očekivanja od djece s teškoćama u razvoju veća od njihovih stvarnih mogućnosti zbog čega su roditelji često previše subjektivni u procjenama vlastite djece (naročito kada su ona mlađa), što negativno interferira s profesionalnim radom učitelja, zbog čega oni takve roditelje znaju doživljavati „smetnjom“ u svome odgojno-obrazovnom radu. Međutim, nastavnici iz srednjih škola ove županije ne dijele iste stavove, već imaju pozitivnije stavove prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovni sustav kada im je suradnja s roditeljima veća. Pretpostavljamo da je nastavnicima iz srednjih škola potrebna veća suradnja s roditeljima srednjoškolskih učenika jer su tada učenici u srednjem adolescentskom razvojnem periodu koji ima svoje specifičnosti, a i moguće složenije interferencije s teškoćama. Nastavnici srednjih škola pokazuju pozitivnije stavove prema vlastitim kompetencijama za rad s ovim učenicima što im je iskustvo rada s njima manje. Izgleda da tek iskustvom rada s ovim učenicima nastavnici vide sve specifičnosti te osvještavaju znanja i vještine koje su im dodatno potrebne za svaku vrstu poteškoća. Škola prioritetno mora osigurati didaktičko-edukativne materijale za rad s ovim učenicima, a asistenti u nastavi su nužna potreba za rad s ovim učenicima te i njih treba dodatno educirati. Nastavnici moraju imati sustavnu suradnju sa stručno-razvojnou službom škole koja mora biti cjelovita te sustavnu podršku za svoj rad u lokalnoj zajednici (od lokalnih vlasti, stručnjaka, roditelja i dr.). Inkluzija zahtjeva i stalna ulaganja u škole (kroz opremu, pomagala, prostornu pristupačnost i sl.). Moramo naglasiti i to da često pojedine nedostatke škola nastavnici nadoknađuju svojim individualnim umijećima i motivacijom.

Učitelji iz osnovnih škola i nastavnici iz srednjih škola Ličko-senjske županije prepoznaju da se većim uključivanjem učenika s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovni sustav smanjuje mogućnost provođenja individualizacije nastave, drugim riječima, nisu za uključivanje većeg broja učenika s teškoćama u razrede. Prepoznaju nužnost pomoći i podrške, kako rehabilitacijsko-edukacijskog stručnjaka, tako i asistenata u nastavi, kroz formiranje posebnih razrednih odjeljenja, naročito za učenike s težim i složenijim dijagnozama. Učitelji i nastavnici izrazito naglašavaju da nikako nije dobro uključivati veći broj učenika s teškoćama u isti razred. Oni percipiraju da njihovo bolje metodičko-didaktičko oblikovanje nastave te veće stručno

usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove poboljšavaju primjenu individualiziranih odgojno-obrazovnih programa, što je i za očekivati. Učiteljima/nastavnicima je lakše provoditi individualizaciju programa kada su, s jedne strane, dodatno stručno usavršavani, kada se metodičko-didaktički prilagođavaju pojedinih poteškoćama, a s druge strane kada u školi i lokalnoj zajednici postoji suradnja stručnjaka gdje je nastavnik samo jedan od dionika. Kada je potpora škole u radu s ovim učenicima veća, učitelji iz osnovnih škola ove županije više metodičko-didaktički oblikuju nastavu za potrebe ovih učenika. Međutim, kada potpora škole izostaje njihovi stavovi prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju postaju pozitivniji, a vršnjaci i njihovi roditelji ove učenike još bolje prihvaćaju jer izgleda da kada potpora škole kao cjeline izostane sami nastavnici, učenici i roditelji preuzimaju odgovornost za rad, rast i razvoj pojedinog učenika s teškoćama u razvoju. Nastavnici iz srednjih škola ove županije također više primjenjuju individualizaciju programa kada im je suradnja s roditeljima manja, drugim riječima, kada im se roditelji previše „ne upliću“ u odgojno-obrazovni rad. Kada imaju veći broj učenika s teškoćama u razvoju u razredu, potreba za individualizacijom nastave postaje veća, što je i logično, a u individualizaciji im jako pomaže potpora škole. U srednjim školama ove županije nastavnice imaju pozitivnije stavove prema metodičko-didaktičkom oblikovanju nastave u odnosu na nastavnike. Stavovi nastavnika srednjih škola prema metodičko-didaktičkom oblikovanju nastave te stručnom usavršavanju i suradnji su pozitivniji, a individualizacija nastave je veća kada je potpora škole veća te što su nastavnici manje obrazovani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju kroz iskustvo rada u školi. Srednjoškolski nastavnici imaju pozitivnije stavove prema obrazovnoj inkluziji što im je manje iskustvo rada s ovim učenicima, što je suradnja sa stručnjacima u lokalnoj sredini manja, ali su im tada pozitivniji stavovi prema stručnom usavršavanju i suradnji u okviru odgojno-obrazovne ustanove. Učitelji i nastavnici iz Ličko-senjske županije, poput onih iz cijele Hrvatske, pokazuju zabrinutost za odgojno-obrazovni proces ukoliko se veći broj učenika s teškoćama integrira u redoviti razred, a s druge strane izostane stručna timska pomoć te podrška škole i lokalne zajednice (Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003). Učitelji i nastavnici iz ove županije izražavaju jasne stavove o potrebnim programskim, ergonomskim i tehničkim prilagodbama škole za integraciju djece s posebnim potrebama, potrebnoj pomoći zajednice u ostvarenju inkluzivne kulture škole i sl.

U ovom istraživanju zanimale su nas razlike u stavovima prema odgojno-obrazovnoj inkluziji između učitelja osnovnih škola i nastavnika srednjih škola Ličko-senjske županije. Učitelji iz osnovnih škola značajno bolje odabiru adekvatne metode i načine rada s učenicima s teškoćama u odnosu na nastavnike iz srednjih škola. Mogući razlozi tome su: veće iskustvo rada s učenicima s teškoćama u razvoju učitelja osnovnih škola jer neki razredi srednjih škola nemaju integrirane učenike s teškoćama zbog zahtjevnosti i težine programa. Fakulteti za obrazovanje učitelja i nastavnika, naročito učitelja razredne nastave, imaju više kolegija za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama (kako onih s teškoćama, tako i darovitih i talentiranih učenika) te veću satnicu didaktičko-metodičkih kolegija (zbog čega su više

senzibilizirani za različitosti među učenicima). Prema rezultatima ovog istraživanja, učitelji iz osnovnih škola više primjenjuju individualizaciju programa i više se stručno usavršavaju u ovom području, što je bilo i za očekivati s obzirom na veći broj učenika s teškoćama integriranih u osnovne škole.

U ovom istraživanju vidi se da učitelji osnovnih škola iz Ličko-senjske županije s povećanjem dobi te s manjim stupnjem obrazovanja imaju pozitivnije stavove prema uključivanju učenika s teškoćama u redovne škole. S manjim stupnjem obrazovanja te s manjom suradnjom s roditeljima i stručnjacima izvan škole učitelji osnovnih škola imaju pozitivnije stavove prema metodičko-didaktičkom oblikovanju nastave. Kao da slabije kompetencije dobivene tijekom formalnog obrazovanja za vrijeme studija i slabiju suradnju učitelji žele kompenzirati kroz metodičko-didaktičko oblikovanje nastave te pozitivnije stavove prema inkluziji. S manjim sadašnjim iskustvom rada s učenicima s teškoćama u razvoju te s manjim obrazovanjem kroz iskustvo rada u školi, kao i s manjom suradnjom s roditeljima i stručno-razvojnou službom, stav učitelja osnovnih škola prema stručnom usavršavanju i suradnji u okviru odgojno-obrazovne ustanove je pozitivniji. Što je potpora škole u radu s ovim učenicima veća stavovi učitelja prema potrebi stručnog usavršavanja i suradnje u okviru odgojno-obrazovne ustanove su pozitivniji.

M. Ljubić i L. Kiš-Glavaš (2003) navode da je inkluzija više zaživjela u osnovnim školama u odnosu na srednje škole. Objektivne i organizacijske pretpostavke inkluzije više su zadovoljene u osnovnim školama u odnosu na srednje škole, ali nisu u potpunosti zadovoljene, što se vidi i iz ovog istraživanja. Stavovi učitelja/nastavnika rezultat su njihovih iskustava u radu s učenicima s teškoćama u razvoju, na način da učitelji/nastavnici koji nisu imali puno iskustva rada s ovim učenicima imaju pozitivnije stavove prema inkluziji. Kao da učitelji/nastavnici kroz vlastito iskustvo rada s takvim učenicima postaju svjedoci brojnih nedostataka u praktičnoj provedbi inkluzije. Zbog toga su potrebna daljnja istraživanja analize objektivnih, subjektivnih i organizacijskih preduvjeta inkluzije.

Učitelji iz osnovnih škola u odnosu na nastavnike iz srednjih škola Ličko-senjske županije iskazuju pozitivnije stavove prema odgojno-obrazovnoj inkluziji, koji se prema M. Ljubić i J. Kiš-Glavaš (2003) očituju u sljedećem: a) u redovne škole potrebno je uključiti stručne suradnike osposobljene za rad s ovim učenicima, b) učenici s teškoćama u razvoju doživljavati će neugodnosti od strane vršnjaka urednog razvoja, c) učenici u razredu, kao i cjelokupna škola, mogu se pripremiti da adekvatno prihvate učenika s teškoćama, d) neki učenici s teškoćama u razvoju mogu postići bolji uspjeh u odnosu na neke učenike bez teškoća i e) učenici s teškoćama u razvoju mogu loše utjecati na školski uspjeh cijelog razreda. Učitelji osnovnih škola smatraju da je škola ta koja se mora pripremiti za prihvata učenika s teškoćama u razvoju, ne misle da takav učenik loše djeluje na uspjeh razrednog odjela te naročito ističu potrebu zapošljavanja edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka u redovne škole.

Nastavnici iz srednjih škola u odnosu na učitelje iz osnovnih škola iskazuju pozitivnije stavove prema odgojno-obrazovnoj inkluziji koji se očituju u sljedećem: a) za normalan rad u razredima učenici s teškoćama u razvoju na neki način predstav-

ljaju smetnju, b) učenici bez teškoća u razvoju mogu za prijatelje imati učenike s teškoćama u razvoju, c) učenici s teškoćama u razvoju uz pomoć stručnih suradnika mogu svladati prilagođene odgojno-obrazovne programe ili u posebnim razrednim odjelima, d) nastavnici se smatraju kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama i tim učenicima nastavnici često moraju „progledavati kroz prste“. Ovi nastavnici ističu svoju spremnost za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, svjesniji su da tim učenicima druženje s vršnjacima urednog razvoja pomaže u socijalizaciji, kao i drugim aspektima razvoja, vide primjerene sve oblike integracije i inkluziju, ali uz nužnu pomoć i podršku stručnog suradnika.

Prema M. Karamatić Brčić (2013), istraživanja M. Ainscow (1999), Mittler (2006), M. Ainscow, Bootha i Dysona (2006), I. Batarelo Kokić, A. Vukelić i M. Ljubić (2009) pokazuju da su učitelji i nastavnici ključni čimbenici za uspješnu provedbu inkluzivnog obrazovanja u okviru škole. Usmjerenost leži u novim metodama i oblicima rada u funkciji poboljšanja cjelokupne školske prakse. J. Kranjčec Mlinarić i sur. (2016) navode da učitelji i nastavnici iskazuju načelnu potporu procesu inkluzije, ali uočljivo je da se različito nose s profesionalnim izazovima. Inkluziju uglavnom smatraju pozitivnom i dobrom za učenike s teškoćama u razvoju i za njihove vršnjake tipičnog razvoja. Ipak, vidljivo je da na njihovo mišljenje utječe i vrsta poteškoće učenika te razredi s velikim brojem učenika, što za posljedicu ima nemogućnost posvećivanja učenicima s teškoćama u njihovu radu. Kao najznačajnije barijere izdvajaju učitelje i nastavnike, odnosno njihovu (ne)spremnost za rad s učenicima s teškoćama, (ne)motiviranost te neduduciranost, različite vrste poteškoća učenika, premali broj stručnih suradnika, premali broj asistenata u nastavi, fizičke prepreke te uvjete u nastavnom radu. Ovo istraživanje potvrđuje pozitivne stavove učitelja i nastavnika prema odgojno-obrazovnoj inkluziji, ali također pokazuje da ima još dosta prostora za njeno unaprjeđenje. Rezultati se svakako mogu generalizirati i šire u smislu provedbe odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskom školstvu te isti nameću potrebu usporedbe rezultata s rezultatima drugih istraživanja inkluzivnog obrazovanja u Hrvatskoj kako bi se dobila cjelovitija slika stanja kao osnovnog preduvjeta daljnjeg unaprjeđenja ovog obrazovanja u RH.

4. Zaključak

Istraživanje stavova učitelja osnovnih i nastavnika srednjih škola Ličko-senjske županije prema odgojno-obrazovnoj inkluziji pokazuje da su oni uglavnom pozitivni. Rezultati pokazuju da učitelji osnovnih škola statistički značajno više metodičko-didaktički oblikuju nastavu, više primjenjuju individualizirane programe te se više stručno usavršavaju i surađuju u okviru odgojno-obrazovne ustanove u odnosu na nastavnike srednjih škola. Nadalje, s povećanjem dobi učitelja osnovnih škola, njihovim nižim formalnim obrazovanjem te slabijom potporom škole u radu s ovim učenicima stavovi prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u sustav odgoja i obrazovanja su pozitivniji. Pokazalo se da su stavovi učitelja prema metodičko-didaktičkim aspektima rada pozitivniji što im je niže obrazovanje o radu s ovim učenicima za vrijeme studija, što je veća potpora škole u radu s ovim učenicima te što je slabija suradnja s roditeljima i stručnjacima izvan škole.

Jednako tako se pokazalo da su s nižom potporom škole stavovi učitelja prema prihvaćanju učenika s teškoćama od strane vršnjaka i njihovih roditelja pozitivniji, a što je suradnja s roditeljima slabija pozitivniji su stavovi učitelja o kompetentnosti u radu s navedenim učenicima. Također, stavovi učitelja prema primjeni individualiziranih odgojno-obrazovnih programa pozitivniji su s povećanjem broja učenika u razredu, nižim obrazovanjem za rad s učenicima s teškoćama za vrijeme studija i rada u školi te s većom potporom škole i slabijom suradnjom s roditeljima.

Nadalje, stavovi prema stručnom usavršavanju i suradnji u okviru odgojno-obrazovne ustanove pokazali su se pozitivnijim s nižim obrazovanjem za rad s učenicima s teškoćama kroz iskustvo rada u školi, s nižim sadašnjim iskustvom rada s učenicima s teškoćama, većom potporom škole te manjom suradnjom s roditeljima i stručno-razvojnom službom škole. Jednako tako, s nižim obrazovanjem učitelja kroz iskustvo rada u školi o radu s učenicima s teškoćama u razvoju, većom potporom škole u tom radu te s manjom suradnjom sa stručnjacima izvan škole stavovi učitelja prema primjeni individualiziranih programa su pozitivniji, kao i prema stručnom usavršavanju i suradnji u okviru odgojno-obrazovne ustanove. S druge strane, manjim sadašnjim iskustvom rada s učenicima s teškoćama pozitivniji su stavovi učitelja prema kompetentnosti u radu s ovim učenicima.

Govoreći o srednjim školama, većom suradnjom s roditeljima učenika s teškoćama stavovi nastavnika prema uključivanju tih učenika u odgojno-obrazovni sustav su pozitivniji. Ženski spol nastavnika, niže obrazovanje o radu s učenicima s teškoćama u razvoju kroz iskustvo rada u školi te niže dosadašnje iskustvo rada s ovim učenicima i veća potpora škole tom radu, ujedno znače i pozitivnije stavove prema metodičko-didaktičkim aspektima rada.

Slijedom svega navedenog može se zaključiti da, iako je odgojno-obrazovna inkluzija više zaživjela u osnovnim, nego u srednjim školama Ličko-senjske županije, ima još prostora za njeno daljnje unaprjeđenje.

Literatura

1. Acedo, C. (2008). Inclusive education: pushing the boundaries, *Prospects*, 38: 5-13. <https://doi.org/10.1007/s1125-008-9064-z>
2. Ainscow, M. i sur. (2006). *Improving Schools Developing Inclusion*. Routledge: USA.
3. Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer.
4. 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*. /online/. Pretraženo 5. lipnja 2017. na: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/BAAECA479E20D599C12577310034BCE4/\\$File/NOTE85VD9Y.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/BAAECA479E20D599C12577310034BCE4/$File/NOTE85VD9Y.pdf).
5. Igrić, Lj. i sur. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja – škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alka script.
7. Ivančić, Đ. (2012). Pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole (Doktorska disertacija). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
8. Jones, C. (2004). *Supporting inclusion in the early years (supporting early learning)*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
9. Jurić, V. (2007.). Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur.). *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura* (str. 253- 307). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga;
10. Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi, *Život i škola*, 30(2): 67-78.
11. Kiš-Glavaš, L. (1999). Promjena stava učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja (Doktorska disertacija). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
12. Kranjčec Mlinarić, J. i sur. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju, *Školski vjesnik*, 65: 233-247.
13. Kudek Mirošević J., Jurčević Lozančić A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2): 17-29.
14. Leutar, Z., Frantal, M. (2006). Stavovi nastavnika o integraciji djece s posebnim potrebama u redovne škole, *Napredak*, 147(3): 298-312.
15. Liston, D. P., Zeichner, K. M. (1990). Reflective Teaching and Action Research in Preservice Teacher Education, *Journal of Education for Teaching*, 16(3): 235-254. <http://dx.doi.org/10.1080/0260747900160304>
16. 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.
17. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: Vlada RH, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

18. Mittler, P. (2006). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton Publishers.
19. Mustać, V., Vicić, M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi*. Priručnik za prosvjetne djelatnike. Zagreb: Školska knjiga.
20. Nezavisni sindikat zaposlenih u srednjim školama Hrvatske (NSZSSH). (2013.) *Podaci TALIS istraživanja*. /online/. Pretraženo 12. rujna 2017. na: http://www.nszssh.hr/pdf/TALIS_2013.pdf
21. Pennington, D.C. (2001). *Osnove socijalne psihologije*. Zagreb: Naklada Slap.
22. Perković, Z. (1988). Neke subjektivne pretpostavke za integraciju djece oštećena sluha u redovne škole (Magistarski rad). Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
23. Petz, B., Kolesarić, V., Ivanec, D. (2012). *Petzova statistika*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
24. Pravilnik o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja. *Narodne novine*, br. 133/1997.
25. Sebba, J., Sachdev, D. (1997). *What Works in Inclusive Education?*, Barkingside: Barnardo's.
26. 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.
27. 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.
28. Zakon o ranom predškolskom odgoju i obrazovanju. *Narodne novine*, br. 94/2013.
29. Žic Ralić, A., Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju, *Društvena istraživanja*, 22(3): 435-453. doi: 10.5559/di.22.3.03

ATTITUDES OF TEACHERS IN LIKA-SENJ COUNTY TOWARDS THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL INCLUSIONS

Abstract: *The research examines the attitudes of teachers in primary and secondary schools in Lika-Senj County on the implementation of educational inclusion. The results show if the support of the school is higher, teachers will have more positive attitudes towards the methodic and didactic aspects of work, individualization of teaching programs and professional development and co-operation. If co-operation with parents is smaller, elementary school teachers will have more positive attitudes towards methodic and didactic shaping of teaching, will be more competent in work, individualize the program more and will be more professionally trained and co-operative. Conversely, secondary school teachers have positive attitudes toward the co-operation with parents of these pupils. The older teachers and teachers with the lower level of education will have more positive attitudes toward the inclusion of these students into the system, which is contrary to expectations. The Inclusive Culture of the School has taken root in the schools in Lika-Senj County, which can be seen from the mostly positive attitudes of teachers towards inclusion, statistically significantly more in elementary schools than in secondary schools, but there is still room for progress.*

Keywords: *educational inclusion, primary and secondary schools, attitudes, students with difficulties, teachers.*