

Inkluzivna kultura škole iz perspektive nastavnika

Brodar, Katarina

Master's thesis / Diplomski rad

2015

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:566532>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-05**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet
Diplomski studij filozofije i pedagogije

Katarina Brodar

Inkluzivna kultura škole iz perspektive nastavnika
Diplomski rad

Mentor izv. prof. dr. sc. Vesna Buljubašić Kuzmanović

Osijek, 2015.

Sažetak

U ovom radu se polazilo od inkluzivne kulture kao pedagoške dimenzije škole te neizostavne uloge nastavnika koji svojim radom njeguju i održavaju inkluzivnu kulturu te time oblikuju temelje za inkluziju u cijelom društvu. Također, u radu su navedene smjernice za izradu individualiziranog odgojno-obrazovnog programa i za metodičko-didaktički rad s učenicima s teškoćama. Cilj rada je bio ispitati inkluzivnu kulturu škole iz perspektive nastavnika te provjeriti postoje li razlike u perspektivama nastavnika razredne i predmetne nastave o inkluzivnoj kulturi škole. Uzorak je činilo ukupno 84 nastavnika (8 muškog i 76 ženskog spola), 50 nastavnika predmetne i 34 nastavnika razredne nastave iz 10 osnovnih škola na području Osječko-baranjske županije, a podaci su prikupljeni anonimnim upitnikom. Nastavnici su kao prednosti inkluzije najviše isticali socijalizaciju učenika s teškoćama, važnost njihova druženja s vršnjacima, ali i pozitivan utjecaj tog druženja na vršnjake. S obzirom na doživljaj osposobljenosti i kompetentnosti za rad s učenicima s teškoćama, uočene su razlike između odgovora nastavnika predmetne i razredne nastave, naime nastavnici razredne nastave se u većoj mjeri smatraju osposobljenim i kompetentnim. Dobiveni rezultati se mogu objasniti činjenicom da su se nastavnici razredne nastave u većem postotku susretali sa znanjima o inkluziji tijekom formalnog obrazovanja, stručnih usavršavanja te samoinicijativnog istraživanja. No, uvidom u rezultate slaganja s tvrdnjama koje su obilježavale inkluzivnu kulturu škole, nije uočena statistički značajna razlika u perspektivama nastavnika predmetne i razredne nastave. S obzirom na prosjek slaganja s tvrdnjama, može se zaključiti da se u školama u kojima je provedeno ovo istraživanje njeguje i provodi inkluzivna kultura usprkos nepovoljnim organizacijskim i materijalnim uvjetima.

Ključne riječi: inkluzivna kultura, nastavnici, učenici s teškoćama, vršnjaci

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. INKLUZIJA I INKLUZIVNA KULTURA ŠKOLE	2
2.1. Temeljne pretpostavke inkluzije u školama	3
2.1.1. Djeca s teškoćama - zakoni i pravilnici u RH	4
2.2. Poteškoće pri provedbi inkluzije u RH.....	6
2.3. Moguća rješenja poteškoća u provedbi inkluzije	8
3. ULOGA NASTAVNIKA.....	10
3.1. Stavovi nastavnika.....	11
3.2. Pripremljenost nastavnika za inkluziju.....	12
3.2.1. Kompetencija nastavnika za inkluziju.....	12
4. PRILAGOĐAVANJE NASTAVNOG PROCESA UČENICIMA S TEŠKOĆAMA.....	14
4.1. Individualizirani odgojno-obrazovni program	14
4.2. Prilagođavanje prema potrebama, interesima i sposobnostima ili mogućnostima.....	15
4.3. Metodičko-didaktički rad s učenicima s teškoćama.....	17
4.3.1. Rad s učenicima s teškoćom oštećenja vida.....	17
4.3.2. Rad s učenicima s teškoćom oštećenja sluha	18
4.3.3. Rad s učenicima s teškoćom oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju.....	19
4.3.4. Rad s učenicima s teškoćom oštećenja organa i organskih sustava	20
4.3.5. Rad s učenicima s intelektualnim teškoćama	20
4.3.6. Rad s učenicima s poremećajima u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja	21
4.4. Pomoć vršnjaka	22
4.5. Pomoć asistenta	23
5. EMPIRIJSKI DIO ISTRAŽIVANJA.....	25
5.1. Cilj, uzorak, instrumenti i metoda	25
5.2. Interpretacija podataka i rasprava.....	25
6. ZAKLJUČAK	35
7. LITERATURA.....	36
8. POPIS SLIKA I TABLICA.....	38
9. PRILOG	39

1. UVOD

Budući da škola kao pedagoška ustanova promiče inkluziju u cijelom društvu tako što omogućava odgoj i obrazovanje za sve učenike, te kao što navodi Bach (2005) škola je onoliko uspješna koliko su uspješni njeni nastavnici, tema ovog rada je inkluzivna kultura škole iz perspektive nastavnika jer su oni ključni čimbenici u njenoj provedbi.

U radu je prvo izložena inkluzivna kultura kao pedagoška dimenzija škole te njeno značenje, odrednice i pretpostavke. U razmatranju provedbe inkluzije u školama u RH krenulo se od njezinih pretpostavka, potom su navedeni propisi koji daju smjernice za njenu provedbu, zatim su navedene poteškoće pri njenoj provedbi i naposljetku moguća rješenja navedenih poteškoća.

Osim toga u radu je prikazana uloga nastavnika kao ključnog čimbenika za uspješnu provedbu inkluzije u okviru škole, ali i izvan nje jer inkluzivnim djelovanjem postaje pozitivan model ponašanja svojim kolegama i učenicima te se njegov učinak u školi širi na cijelu lokalnu zajednicu. Također, razmatra se i utjecaj stavova nastavnika na provedbu inkluzije, važnost njihove pripremljenosti putem formalnog obrazovanja i stručnih usavršavanja te poželjne kompetencije nastavnika u radu s učenicima s posebnim potrebama.

Nadalje, u radu se razmatra prilagođavanje nastavnog procesa učenicima s teškoćama primjenjujući prilagođene didaktičko-metodičke postupke s obzirom na individualizirani odgojno-obrazovni program (IOOP) ukoliko je potreban za pojedinog učenika. Dakle, navode se smjernice za kreiranje IOOP-a, smjernice za procjenjivanje sposobnosti te smjernice za metodičko-didaktički rad s učenicima s teškoćama oštećenja vida, sluha, jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju, s teškoćama oštećenja organa i organskih sustava, s učenicima s intelektualnim teškoćama te s poremećajima u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja. Potom se ističe važnost uključivanja vršnjaka u rad s učenicima s posebnim potrebama, ali i doprinos asistenata u nastavi.

2. INKLUZIJA I INKLUZIVNA KULTURA ŠKOLE

Škole njeguju inkluzivnu kulturu ukoliko su otvorene i uključuju sve učenike, odnosno ukoliko osiguravaju odgoj i obrazovanje za sve, a samim time ostvaruju svoju pedagošku bit. Sam pojam inkluzije znači uključivanje, sadržavanje, obuhvaćanje. Inkluzivna kultura škole se ostvaruje kroz tri dimenzije, a one su stvaranje inkluzivne kulture, kreiranje inkluzivne politike i razvijanje inkluzivne prakse (Ivančić, Stančić, 2013) Stvaranje inkluzivne kulture se odnosi na izgradnju zajednice i uspostavljanje inkluzivnih vrijednosti poput suradništva i sigurne i poticajne okoline. Pri kreiranju inkluzivne politike se polazi od stvaranja škole za sve i organiziranja podrške različitostima, a razvoj inkluzivne prakse se odnosi na organiziranje učenja i mobilizaciju resursa, odnosno na razlikovno provođenje nastave te korištenje materijalnih i stručnih resursa škole i lokalne zajednice za podršku u učenju i sudjelovanju (Ivančić, Stančić, 2013).

Pojam inkluzije se ponekad zamjenjuje pojmom integracije, ali oni nisu istoznačni. Naime, Sunko (2006) navodi da je inkluzija pokret koji se javlja krajem 20. i početkom 21. stoljeća, a podrazumijeva neposredno uključivanje osoba s posebnim potrebama u socijalnu okolinu, uvažavanje i poštivanje prava tih osoba. Također, objašnjava da je inkluzivistički pristup nastao kao reakcija na neučinkovitost škola da uspješno obrazuju velik broj djece raznovrsnih potreba. Za razliku od inkluzije, Sunko (2006) proces integracije vidi kao prijelazno razdoblje i kvalitetnu pripremu za inkluziju. Ali, smatra da se u hrvatskim uvjetima još uvijek može govoriti samo o integraciji, a s njom se slažu Zrilić i Brzoja jer navode da u Hrvatskoj unatoč dobrim propisima još uvijek nije postignuta razina inkluzije (Sunko, 2006; Zrilić, Brzoja, 2013).

Također, Zrilić i Brzoja (2013) razlikuju inkluziju i integraciju te napominju da integracija naglašava potrebe djece s teškoćama i isti odnos prema svim učenicima, a inkluziju vide kao pristup koji polazi od toga da po prirodi postoje različitosti u snazi, sposobnostima i potrebama, a na osobe s teškoćama se ne gleda kroz njihova ograničenja i teškoće, nego kroz njihove sposobnosti, interese, potrebe i prava. Također, autorice navode da se kao krajnji oblik integracije daljnjim napretkom razvija pokret inkluzije. Važno je napomenuti da društvo ima bitnu ulogu u provedbi inkluzije jer prema Bouillet (2010) teškoća ili posebna potreba nije samo medicinski pojam ili opis zdravstvenog stanja, nego je društvena konstrukcija. Stoga, razmatrajući inkluzivnu kulturu škole Karamatić Brčić (2013) polazi od toga da ciljevi odgoja i obrazovanja proizlaze iz društva i kulture, a svako društvo ima svoju ideologiju iz koje proizlaze određeni sustav vrijednosti i norma koje se prenose u školu. Također, autorica razlikuje obrazovnu inkluziju u širem i užem smislu. U širem smislu obrazovna inkluzija odnosi se na uključivanje osoba koje su podložne

socijalnoj isključenosti i marginalizaciji, a u užem je smislu obrazovna inkluzija „zahtjev kojim se naglašava da se svako dijete obrazuje u skladu s individualnim mogućnostima u školi kao odgojno-obrazovnoj instituciji“ (Karamatić Brčić, 2013, 68).

Dakle, inkluzija je pojam šireg značenja od pojma integracije, a proteže se od zakona i pravilnika neke države preko kulture i sustava vrijednosti društva do lokalne zajednice i životne situacije osoba koje zbog različitih razloga nisu uključene u uobičajnu društvenu sredinu.

2.1. Temeljne pretpostavke inkluzije u školama

Inkluzija se, iz pedagoške perspektive, odnosi na uvažavanje i prihvaćanje različitosti te na promatranje osobe s obzirom na njene sposobnosti i mogućnosti. Iako inkluzija pretpostavlja preobrazbu i promjenu cijele zajednice, a ne samo odgojno-obrazovnih institucija, bez njih je nezamisliva (Sunko, 2006; Bouillet, 2010). Stoga, ako želimo da inkluzija zaživi u našem društvu, prijeko je potrebna suradnja škole koja svojim radom omogućava pripremu učenika, a time i članova društva za suživot s osobama s posebnim potrebama.

Do sredine 20. stoljeća na osobe s posebnim potrebama se gledalo kroz prizmu deficitarnog modela koji se oslanjao na ograničenja osobe, dakle na ono što ona ne može i nije u stanju učiniti, a osobe s posebnim potrebama su odgajane i obrazovane u posebnim školama ili ustanovama. Neki autori (Bouillet, 2010; Sunko, 2006; Krampač-Grljušić, Marinić 2007; Zrilić, Brzoja, 2013) navode da je smještanje osoba s posebnim potrebama u posebne ustanove dovelo do segregacije i stigmatizacije tih osoba jer su time izdvajane iz zajednice u kojoj žive. „Ondašnje mišljenje da se osobama s teškoćama može pomoći u odvojenom okruženju, izolirano od ostatka društva, dodatno je pospješilo socijalne stigme, odbojnost, klasifikacije i netoleranciju“ (Zrilić, Brzoja, 2013, 141). Osim segregacije i stigmatizacije osoba s posebnim potrebama, Sunko (2006) navodi još neke negativne posljedice tradicijskog dijagnostičiranja poput toga da su odgajatelji i nastavnici bili usredotočeni na ograničenja, a nije se obraćala pažnja na djetetov potencijal te da je etiketiranje i pretjerano specijalno obučavanje prouzročilo gubitak holističkog razumijevanja djeteta. Naime, Sunko (2006) smatra da su nastavnici oslanjanjem na „specijalizirane“ nastavnike izgubili važan osjećaj kompetentnosti i odgovornosti za procjenu onoga što djeca s posebnim potrebama žele i mogu.

Za razliku od tradicionalnog, deficitarnog modela u pristupu izradi individualnog učeničkog programa, danas se zastupa suvremeni, odnosno individualizirani model koji se temelji na djetetovim jakim stranama, interesima i potrebama (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007).

Sukladno tom modelu, temeljna postavka je da je integracija najbolje rješenje za dijete, a tek se u ozbiljnim slučajevima učenik treba odvojiti u zaseban razred ili školu (Batarelo Kokić, Vukelić, Ljubić, 2009). Prednost integracije Bach (2005) vidi u socijalnom blagostanju, koje je po njemu presudan preduvjet za uspijevanje procesa učenja djece s posebnim potrebama, a pomaže i njihovim obiteljima jer su redovite škole većinom blizu mjesta stanovanja, čime se omogućuje dulji ostanak djeteta u njegovu lokalnom okruženju. Također, kao bitnu značajku integracije navodi mogućnost učenja po modelu (Bach, 2005) Osim njega, pozitivne strane integracije navode Krampač-Grljušić i Marinić (2007) koje smatraju da inkluzivne škole mijenjaju stavove i predrasude koje su imale ranije generacije jer koriste raznolike metode poučavanja suočavajući se s potrebama djece. U inkluzivnim školama se polazi od pedagoških spoznaja "da sva djeca mogu učiti, da nekoj djeci treba odgovarajući oblik potpore u učenju, da je potrebno uključivati obitelj, vršnjake, lokalnu zajednicu i udruge u pružanju potpore djeci izvan škole" te da je inkluzija dinamičan proces koji dovodi do promjena u stavovima (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007, 12).

Kako bi inkluzija bila uspješno provedena na razini školske prakse, ključno je osigurati potrebne ljudske potencijale, prilagođene prostorne uvjete te primjerenu didaktičko-metodičku opremu (Karamatić Brčić, 2013). Također, pedagoška dimenzija inkluzije naglašava važnost pozitivnog i pravilnog odnosa nastavnika, ali i svih sudionika nastavnog procesa, prema učenicima s posebnim potrebama. Pozitivan odnos nastavnika prema učeniku obuhvaća stavove i ponašanja koja se temelje na vjerovanju da je svako dijete sposobno za učenje ukoliko ima osigurane potrebne uvjete. Naime, svako dijete posjeduje dispozicije koje čine potencijalne snage razvoja određenih sposobnosti, koje će se razviti ako su osigurani primjereni uvjeti i potpora socijalnog okruženja (Bouillet, 2010). Pravilan odnos obuhvaća prilagodbu didaktičko-metodičkog pristupa, odnosno, odgojno-obrazovna inkluzija podrazumijeva pronalaženja učinkovitih pedagoških pristupa prilagođenih sposobnostima svakog djeteta i prilagodbu didaktičko-metodičkog pristupa koji omogućava aktivno uključivanje djece pri čemu su ona aktivni subjekti, a ne pasivni primatelji informacija (Bouillet, 2010).

2.1.1. Djeca s teškoćama - zakoni i pravilnici u RH

Odgojno-obrazovni rad u Republici Hrvatskoj s djecom s teškoćama je propisan Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/2008), Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015), Državnim

pedagoškim standardima (NN 63/2008) i Nacionalnim okvirnim kurikulumom za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), a integracija djece s teškoćama u razvoju započinje se provoditi donošenjem Zakona o odgoju i obrazovanju 1980. godine koji propisuje jedinstvenost odgojno-obrazovnog sustava za svu djecu te „mogućnost cjelovite i djelomične integracije uz stalno pružanje stručne pomoći djeci s teškoćama u razvoju, izuzetno, za djecu i mladež s većim teškoćama u psihofizičkom razvoju, osiguravanje specijalizirane stručne pomoći u posebnim školama i razrednim odjelima“ (Mustać, Vicić, 1996, 9).

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08) učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama su daroviti učenici i učenici s teškoćama (čl. 62). Učenici s teškoćama su učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima (čl. 65).

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/ 2015), obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju ostvaruje se uz programsku i profesionalnu potporu te pedagoško-didaktičku prilagodbu, a učenik s teškoćama u razvoju je učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija (čl. 2). Nadalje, sukladno Članku 3. pravilnik propisuje primjerene programe odgoja i obrazovanja učenika koji mogu biti redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke ili posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke. Navedeni programi mogu se ostvariti u redovitome razrednom odjelu, potom dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu te posebnome razrednom odjelu ili odgojno-obrazovnoj skupini (čl. 3). Dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi su program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka, program produženoga stručnog postupka i rehabilitacijski programi (čl.3). A privremeni oblici odgoja i obrazovanja su nastava u kući, nastava u zdravstvenoj ustanovi i nastava na daljinu (čl. 3). Također, Pravilnik (NN 24/2015) donosi i orijentacijsku listu vrsta teškoća, a one mogu biti teškoće oštećenja vida, oštećenja sluha, oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, oštećenja organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja te postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

Uvjeti rada regulirani su Državnim pedagoškim standardima (NN 63/2008), a Državni pedagoški standard osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja (NN 63/2008) propisuje da je učenik s teškoćama u razvoju učenik kojemu je utvrđen primjereni oblik školovanja (čl. 2). Također, propisuje da škola može osigurati pomoćnika u nastavi, prevoditelja znakovnog jezika i osobnog pomoćnika učenicima kojima je rješenjem o primjerenom obliku školovanja potrebna pomoć u učenju, kretanju i obavljanju školskih aktivnosti i zadataka (čl. 15). S obzirom na broj učenika u razredni odjel mogu biti uključena najviše 3 učenika s teškoćama, a da razred ima sveukupno najviše 20 učenika. Broj učenika u razrednom odjelu smanjuje se za 2 učenika kod uključivanja jednoga učenika s ostalim posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (čl. 8). U razrednom odjelu s posebnim programom može biti najviše 7 učenika s oštećenjem vida, sluha, glasovno-govorno-jezičnim teškoćama, motoričkim poremećajima ili organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju te učenika s poremećajima u ponašanju koji su smješteni u odgojne domove, potom 9 učenika sniženih intelektualnih sposobnosti i 3-5 učenika s autizmom i značajno sniženim intelektualnim sposobnostima (čl. 9). Za sve učenike s teškoćama koji se školuju po redovitom ili individualiziranom nastavnom programu obvezno se organizira dopunska nastava u skupini do najviše 5 učenika (čl. 11).

Nacionalni okvirni kurikulum (2011) ima cilj omogućiti polaznicima odgojno-obrazovnih ustanova „stjecanje najviše razine znanja, sposobnosti i vještina u skladu s njihovim mogućnostima za samostalan i uspješan život, ispunjen učenjem, radom, samopoštovanjem i općim zadovoljstvom“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, 272). Stoga se uključujuće ili inkluzivno obrazovanje temelji na osiguranju uvjeta koji u redovitom školskom sustavu omogućuju učenicima s teškoćama stjecanje što više očekivanih postignuća (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

2.2. Poteškoće pri provedbi inkluzije u RH

Batarelo Kokić i sur. (2009) u opsežnom istraživanju o inkluzivnom obrazovanju u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti govore o nekoliko prepreka kvalitetnom obrazovanju na području Hrvatske, a one mogu biti financijske, strukturne, sociološko-kulturalne te političke prirode. Financijske prepreke onemogućuju materijalna sredstva za željeno ili potrebno obrazovanje, a strukturne prepreke obuhvaćaju ograničenja slabo razvijenih ruralnih područja, probleme sa školskim prijevozom te neprikladnom ili nepostojećom infrastrukturom za osobe s posebnim potrebama poput nastavnih pomagala prilagođenih učenicima s teškoćama. Za razliku od strukturnih, sociološko-kulturalne i lingvističke prepreke se odnose na specifične procedure za

upis, tijek i završavanje obrazovanja koje nisu osjetljive na socijalne i ekonomske životne uvjete te na kulturno-lingvističko podrijetlo. Stoga, mogu dovesti do segregacije, „kao primjerice kod predškolskog testiranja djece koje podrazumijeva da djeca dovoljno dobro znaju službeni jezik zemlje čime diskriminira djecu pripadnike manjine koji možda nemaju potrebne vještine“ (Batarelo Kokić i sur., 2009, 21). Političke prepreke su najčešće rezultat propusta u određenim akcijama poput nedostatnog usmjerenja na konstruktivnu zakonsku i pravnu potporu inkluzivnom obrazovanju. Također, kao jedna od političkih prepreka ističe se centraliziranost. Međutim, iako Hrvatska u domeni obrazovanja prolazi kroz proces administrativne i financijske decentralizacije, nedostaje decentralizacije u području kurikulumu (Batarelo Kokić i sur., 2009). Osim navedenih prepreka, poteškoće pri provedbi inkluzije u RH proizlaze iz nesklada između donesenih zakona i propisa o integraciji djece s posebnim potrebama i primjene istoga u praksi (Sunko, 2006; Batarelo Kokić i sur., 2009). Razlog navedenog nesklada leži u tome što nisu osigurani potrebni propisani uvjeti. Osim nedostatnih materijalnih uvjeta, nastavnici su istaknuli da su se tijekom svog studijskog obrazovanja pripremali za rad s redovitom učeničkom populacijom, a studijski programi ne razvijaju kompetencije potrebne za inkluzivno obrazovanje poput znanja o specifičnim nastavnim oblicima, a koje je nužno za rad s djecom s posebnim potrebama (Batarelo Kokić i sur., 2009). Također, Sunko (2006) navodi poteškoće poput nedostatne pripremljenosti učitelja, roditelja i ostalih učenika, preveliki razredi, nedostatna stručna pomoć, arhitektonske zapreke te ograničen izbor didaktičkih sredstava i nastavnih pomagala. Osim toga, Bouillet (2010) navodi i teškoće s kojima se nastavnici susreću pri identifikaciji teškoća poput nedovoljno znanstveno utemeljenih pokazatelja o odstupanjima u ranoj dječjoj dobi, očekivanja da će problem nestati sam, nespremnost djetetu bliskih osoba na suočavanje s problemom, nedovoljno razvijena mreža ranih psihosocijalnih intervencija te nedovoljna ekipiranost stručnih timova u predškolskim i školskim ustanovama.

Također, nastavnici su istaknuli da se u prevelikim ili kombiniranim razredima ne mogu u dovoljnoj mjeri posvetiti učenicima s posebnim potrebama, a da ne zanemaruju ostale učenike. Osim toga, izjavili su da je nastava gotovo nemoguća u razredima s velikim brojem socijalno ugroženih učenika, ali su rezultati jako dobri u razredima s 10 i manje učenika (Batarelo Kokić i sur., 2009). Sukladno tome, iako je u istraživanju Batarelo Kokić i sur. (2009) 54% nastavnika smatralo da je najbolji način školovanja i integracije u zajednicu uključivanje djeteta s teškoćama u redoviti razred, istaknuli su da bi se inkluzija trebala odvijati isključivo u školama koje imaju osiguranu potrebnu opremu i resurse.

Osim toga, Bouillet (2010) ističe osnovni pedagoški paradoks integriranog odgoja i obrazovanja koji polazi od toga da kvaliteta i kvantiteta interakcije učitelja i učenika pozitivno

utječe na učenikov uspjeh, a mnoga djeca s teškoćama u smislu akademskih postignuća i primjerenog ponašanja ne osiguravaju odgovarajuću nadoknadu nastavnicima za uloženi trud. Takve situacije dovode do toga da nastavnici upućuju negativne poruke te se stvaraju manje odgojno-obrazovne šanse za tu djecu (Bouillet, 2010).

Stoga, unatoč valjanoj legislativi, teškoće na koje se nailazi u primjeni važećih propisa u Republici Hrvatskoj, „uvjetovane su još uvijek nedostatnim financijskim sredstvima za obrazovanje, nepovoljnim prostornim i materijalnim uvjetima u hrvatskim školama, neujednačenoj mreži rasprostranjenosti ustanova, nedostatnog i nedovoljno osposobljenog stručnog kadra i još prisutnih negativnih stavova“ (Ivančić, Stančić, 2013, 149).

2.3. Moguća rješenja poteškoća u provedbi inkluzije

S pedagoškog stajališta, unatoč mnogobrojnim preprekama i poteškoćama u provedbi inkluzije, znanje o njima je temelj na kojem se može raditi na njihovom uklanjanju, ali i na njihovom nadilaženju. Budući da se radi o osiguravanju materijalnih sredstava koji podrazumijevaju financijsku potporu, neizostavna je uloga države. „Odgovornost države je da osigura nediskriminirajuće zakonodavstvo, osigura materijalne uvjete koji omogućuju kvalitetno obrazovanje, razvija sveobuhvatni sustav odgoja i obrazovanja koji može odgovoriti na različite potrebe svojih polaznika, osigura dostupnost svih profila stručnjaka u svim sredinama“ (Bouillet, 2010, 102). S druge strane, izrazito je potrebna potpora i stručna pomoć nastavnicima koji rade s djecom s posebnim potrebama jer može doći do nedopustiva preopterećenja nastavnika u redovitim školama i do razočaranja roditelja (Bach, 2005). U Hrvatskoj nastavnici mogu imati podršku mobilnog stručnog tima i pomagača u nastavi, a neka istraživanja navode da su takvi oblici potpore povećali učestalost poželjnih oblika ponašanja te smanjili učestalost nepoželjnih oblika kod djece s teškoćama (Igrić i sur., 2008; prema Ivančić, Stančić 2013). Iako su pomagači u nastavi značajna potpora, oni često nemaju potrebne kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama (Batarelo Kokić i sur., 2009). Drugačija je situacija u Mađarskoj, Izraelu i Austriji, ali i u drugim zemalja, gdje u razredima u kojima su integrirana djeca s posebnim potrebama rade po dva učitelja, uglavnom jedan redoviti učitelj i jedan učitelj defektolog (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007). Osim uvođenja stalne profesionalne potpore, obrazovnoj integraciji bi pridonijeli razredi s manjim brojem učenika, suradnja s obitelji i lokalnom zajednicom. Također, korisno je uključivati „vršnjačke skupine tzv. Djeca pomagači izvrsno funkcioniraju na svim ovim poljima potpore i pomoći - od pružanja pomoći tijekom sata, preko izrade didaktičkih materijala, učenja nakon

nastave, organiziranja zajedničkih druženja, do značajnog promicanja prava i potreba djece na jednake mogućnosti obrazovanja i sudjelovanja u društvenom životu zajednice“ (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007, 90).

Osim toga, Rosić (1999) navodi da je za kvalitetu odgoja i obrazovanja nužno osigurati kvalitetno obrazovanje budućih učitelja, nastavnika i profesora te njihovo sustavno usavršavanje. Treba raditi na novim modelima školovanja i obrazovanja učitelja jer se oni danas još uvijek osjećaju nekompetentni (Zrilić, Brzoja, 2013). Naime, potrebno je uvođenje inkluzivnih programa u programe svih nastavnički studija u kojima bi se konkretno radilo na povezivanju teorije i prakse, odnosno na upoznavanju i primjenjivanju didaktičko-metodičkih postupaka u radu s djecom s posebnim potrebama, dijagnosticiranju posebnih potreba, ali i na kreiranju IOOP-a. Također, Rosić (1999) navodi da je potrebna stručno utemeljena selekcija studenata za učiteljski poziv, znatno manji broj učenika na jednog nastavnika i kvalitetno nagrađivanje nastavnika za njihov rad. Naime, kvalitetno nagrađivanje nastavnika koji u radu s djecom s posebnim potrebama ulažu dodatan trud i napor doprinijelo bi i provedbi inkluzije u školama.

„Naposljetku, važno je istaknuti da su inkluzivno obrazovanje i osposobljavanje važni, ali ne i jedini elementi društvene inkluzije. Potrebne su dodatne mjere u ostalim javnim sektorima (prvenstveno sektoru zdravstva i socijalne skrbi) kojima će se podržati mjere u obrazovanju“ (Batarelo Kokić i sur., 2009, 22) .

3. ULOGA NASTAVNIKA

„Promjene prema kvaliteti odgoja i obrazovanja, drugačijem načinu rada i mišljenja ne mogu učiniti normativni propisi, novi nastavni programi, nova organizacija... to mogu učinit samo ljudi od kojih polaze promjene“ (Rosić, 1999, 9). U odgojno-obrazovnom radu ljudi koji donose promjene su upravo nastavnici jer su oni temeljni čimbenici odgojno-obrazovnog rada, a time su i ključni čimbenici za uspješnu provedbu inkluzivnoga obrazovanja u okviru škole (Rosić, 1999; Batarello Kokić i sur., 2009; Karamatić, Brčić, 2013). Sukladno tome, provedba inkluzije nije moguća ukoliko je nastavnici ne prihvate. Njihovo prihvaćanje inkluzije u području odgoja se odnosi na poticanje inkluzivnih vrijednosti s naglaskom na razvoj svijesti o različitostima, a u području obrazovanja je usmjereno na osmišljavanje i provedbu nastavnih jedinica pri kojima se uvažavaju individualne mogućnosti svakog učenika (Karamatić Brčić, 2013)

Budući da su nastavnici u stalnom nastavnom kontaktu s učenicima, njihova uloga je pravodobno predlaganje upućivanja djece na stručno procjenjivanje sposobnosti i sudjelovanje u procesu identifikacije posebnih potreba djeteta (Bouillet, 2010). Također, kao nosioci nastavnog procesa imaju ulogu prilagodbe didaktičkog-metodičkog pristupa te neizostavnu ulogu u socijalizacijskom procesu djeteta jer mogu poticati uključivanje djece u skupinu vršnjaka uz pomoć nedvosmislenih reakcija na ruganja, pružanjem pravilnoga govornog modela te upotrebom djetetu najprimjerenijeg oblika komunikacije (Bouillet, 2010).

Samim uključivanjem djeca će razviti osjećaje pripadanja i povezanosti. S druge strane, važno je da nastavnici pripreme učenike bez teškoća u razvoju za prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju, tu pripremu mogu učiniti uz pomoć stručne službe, a najčešće se ostvaruje obavješćivanjem učenika primjerenim razgovorima ili pisanim putem kojim se ujedno informiraju i roditelji. Mustać i Vicić (1996) ističu da je u razgovorima s učenicima niže kronološke dobi dovoljno istaknuti da nekim učenicima treba neke sadržaje više puta ponoviti kako bi ih usvojili, ili da je nekima potrebna pomoć u kretanju, ili da neki učenici teško hodaju pa neće moći s njima trčati po školskom igralištu. Također, navode da je važno razgovarati s manjom djecom jer ona mogu svoje nepovoljne reakcije, zapažanja i stajališta prema djeci s teškoćama u razvoju izražavati sasvim otvoreno, ironizirati takvu djecu i rugati im se, no, takva ponašanja se prijateljskim i smirenim razgovorom mogu ublažiti i ukloniti (Mustać, Vicić, 1996). Osim toga bitno je da nastavnici iskazuju pedagoški stav da sva djeca imaju nešto u čemu su dobri i da vršnjaci imaju mnogo toga zajedničkoga jer će time potaknuti učenike na interakciju te će kod njih izgrađivati

empatiju. S druge strane, nastavnik treba odmah prekinuti ponašanja s kojima druga djeca zadirkuju ili maltretiraju dijete s posebnim potrebama (Kostelnik, Onaga, Rohde, Whiren, 2004).

O doprinosu nastavnika socijalnoj integraciji djeteta, ali i potpori roditeljima, najbolje svjedoče primjeri iz života. Naime, majka djeteta s autizmom oslonac i podršku je imala upravo od učitelja: „Kad je Andrew krenuo u prvi razred, učio ga je mladi učitelj koji je još studirao, a koji je jasno pokazivao emocije. Znao je vrlo otvoreno pokazivati veselje. Andreu se jako svidio. O Andreu je govorio kao da se radi o velikoj ličnosti. Taj pozitivni osjećaj prenio je i na drugu djecu. Vjerujte mi, nakon toga Andrew je lakše uspostavljao kontakt s drugim učenicima“ (Kostelnik i sur., 2004, 37). Kao što je vidljivo iz primjera, nastavnici osim što imaju značajnu ulogu u životu djeteta, mogu biti potpora roditeljima i podupirati ih u procesu suradnje s članovima stručnog tima (Bouillet, 2010).

Dakle, iz pedagoške perspektive, nastavnici imaju moć poboljšati živote učenicima s teškoćama u razvoju prihvaćajući ih, primjenjujući didaktičko-metodički pristup oslanjajući se na njihove sposobnosti i mogućnosti te stvarajući pozitivno ozračje koje pospješuje njihovu socijalizaciju. Takvim djelovanjem postaju pozitivan model ponašanja koji uzrokuje pozitivne promjene u ponašanjima svojih kolega i učenika. Također, budući da imaju široku stručnu ulogu, njihov učinak u školama se širi na cijelu lokalnu zajednicu (Batarelo Kokić i sur., 2009).

3.1. Stavovi nastavnika

Budući da stavovi nastavnika utječu na njihov odnos prema učenicima, veoma ih je važno uzimati u obzir pri provođenju inkluzije u školama. Sama integracija ovisi o stavovima, držanju, angažmanu i osposobljenosti nastavnika jer škola je onoliko dobra koliko su dobri nastavnici (Bach, 2005). Također, Croll i Moses (2000; prema Karamatić Brčić, 2013) su u svom istraživanju percepcije i primjene inkluzivnosti utvrdili da su upravo percepcija i stav nastavnika ključni čimbenici za uspješnost određene inovacije na razini neposredne odgojno-obrazovne prakse, pa tako i na uspješnu primjenu inkluzije. No, ako postoje negativni stavovi nastavnika prema integraciji djece s posebnim potrebama u redovite škole, dobra obaviještenost i odgovarajuća suradnja s članovima razvojne službe mogu utjecati na promjenu tih stavova (Mustać, Vicić, 1996).

Dakle, iako stavovi utječu na ponašanja, isto tako određena ponašanja, iskustva ili događaji dovode do promjena u stavovima. Sukladno tome, Zrilić i Brzoja (2013) navode da stavovi društva prema osobama s teškoćama u razvoju i prema svim manjinskim grupama nisu urođeni, nego su

naučeni. Stoga do pozitivnih stavova se dolazi interakcijom između osoba s teškoćama i osoba bez teškoća u razvoju što se ostvaruje uključivanjem djece u redovni sustav odgoja i obrazovanja (Zrilić, Brzoja, 2013). Također, ulogu u oblikovanju stavova nastavnika imaju i studijski programi na fakultetima. Njihova važnost je vidljiva iz istraživanja Sunko (2006) u kojem je utvrđeno da se studenti visokih učiteljskih učilišta u Splitu i Zagrebu više slažu s tvrdnjama o integraciji djece s posebnim potrebama od studenata Prirodoslovno-matematičkog fakulteta u Zagrebu i Fakulteta prirodoslovno-matematičkih znanosti i odgojnih područja u Splitu. Naime, prisutne razlike autorica objašnjava nedostatkom sadržaja o integraciji bilo koje vrste studentima koji studiraju na prirodoslovno-matematičkim fakultetima.

3.2. Pripremljenost nastavnika za inkluziju

Razmatranje pripremljenosti nastavnika za inkluziju treba početi od njihovog obrazovanja. To su učinili Batarelo Kokić i sur., (2009) koji su, između ostalog, istraživali u kolikoj su mjeri inkluzivni pristupi ugrađeni u postojeće politike i prakse u obrazovanju i profesionalnom usavršavanju nastavnika u zemljama zapadnog Balkana. Uočili su da se nastavnici tijekom studija pripremaju za rad u školama s homogenim razredima, a budući da je u praksi drugačije, istaknuli su potrebu „što bolje pripreme nastavnika kako bi mogli prepoznati, vrednovati i raditi s raznolikošću, kao i rješavati probleme diskriminacije i nedostataka u obrazovanju te raditi s učenicima i roditeljima iz različitih ekonomskih, socijalnih i kulturalnih okruženja“ (Batarelo Kokić i sur., 2009, 32). Također, nastavnici su izjavili da se ne osjećaju dovoljno kompetentnima, a studenti nastavničkih studija su izjavili da „ne poznaju strategije rada u inkluzivnim školama, ne uče kako prilagoditi specifične sadržaje kurikulumu učenicima s različitim poteškoćama, niti uče specifične prilagodbe i izmjene poput nastavnih prilagodbi, razrade zadataka, uporabe prikladnih nastavnih materijala i pomoćne tehnologije“ (Batarelo Kokić i sur., 2009, 64). Osim nastavnika i studenata nastavničkih studija, i roditelji učenika s posebnim potrebama su prepoznali važnost inkluzivnog obrazovanja jer su primijetili da su nastavnici voljni raditi s njihovom djecom, ali im u isto vrijeme nedostaju potrebna znanja i vještine (Batarelo Kokić i sur., 2009).

3.2.1. Kompetencija nastavnika za inkluziju

Iz istraživanja Batarelo Kokić i sur. (2009) je sastavljen popis kompetencija nastavnika za inkluziju, a neke od njih su: poboljšava kompetencije svih učenika, učinkovito surađuje sa stručnim osobljem, usmjerava i podržava sve učenike, prepoznaje i uvažava kulturološke i individualne razlike, umije prepoznati posebne potrebe učenika i pružiti odgovarajuću pomoć, svjestan je vlastitih stajališta i uvjerenja, razumije vrijednosne sustave učenika i njihovih obitelji, ima visoka očekivanja neovisno o podrijetlu učenika, poštuje svu djecu, snaži njihovo dostojanstvo i osjećaj vrijednosti te vjeruje u sposobnost učenja svakog djeteta.

Također, Bouillet (2010) navodi da kompetentni nastavnici neće koristiti metode kažnjavanja, davanja savjeta, vrijeđanja ili povlađivanja, nego će koristiti jezik prihvaćanja, odnosno, koristit će „Ja-poruke“, aktivno će slušati i davati povratne informacije o djetetovu ponašanju. Dakle, nastojati će razumjeti dijete i njegovo ponašanje, pomoći djetetu da bolje razumije sebe i svoje ponašanje te iskoristiti ta razumijevanja u pomaganju djetetu da promjeni svoje ponašanje. Ali, Bouillet (2010) napominje da nastavnici moraju znati da istinsko razumijevanje djeteta ne znači ujedno i slaganje s njegovim izborima i ponašanjima, da ponašanje djeteta prema njima nije povezano s njihovom osobnošću te da je ponašanje djeteta najbolje što ono u danim okolnostima može izabrati na temelju prethodnih iskustava.

Naposljetku, iskusan nastavnik pravila ponašanja dogovara s djecom, ali on postavlja granice. Potom ne kritizira i ne uspoređuje djecu, odnosno ne koristi rečenice poput: „Pogledaj kako on to može ili radi ili zna“. Budući da zna da je djetetovo ponašanje najbolje čega se ono u tom trenutku moglo dosjetiti da zadovolji neku svoju potrebu, poučava da sljedeći put može učiniti bolji izbor (Bićanić, 2001; prema Bouillet, 2010).

Kako bi nastavnici uspjeli u svojim nastojanjima, potrebno je da vjeruju u uspjeh, odnosno da imaju nadu. Kostelnik i sur. (2004) napominju da ukoliko nastavnici vjeruju da nade uvijek ima te prenesu to na djecu s posebnim potrebama, stvorit će osjećaj predanosti i očekivanja koji će dovesti do pozitivnih pomaka. Pri tome trebaju cijeliti svaki novi pomak bez obzira koliko on bio mal.

4. PRILAGOĐAVANJE NASTAVNOG PROCESA UČENICIMA S TEŠKOĆAMA

Prilagođavanje nastavnog procesa učenicima s teškoćama se odvija primjenjujući prilagođene didaktičko-metodičke postupke s obzirom na individualizirani odgojno-obrazovni program ukoliko je potreban za pojedinog učenika.

„Didaktičko-metodički postupci rada odnose se na odabir primjerenih strategija rada i postupaka prilagođavanja sadržaja u poučavanju učenika s posebnim potrebama, sukladno njihovim osobitostima“ (Ivančić, Stančić, 2002, 137). U didaktičko-metodičkom pristupu polazimo od sličnosti i osobitosti, odnosno razlika učenika s posebnim potrebama i njihovih vršnjaka bez posebnih potreba. Nakon utvrđenih sličnosti i osobitosti razmatramo koji su izvori problema u odgojno-obrazovnom procesu tih učenika, zatim koji će didaktičko-metodički postupci dovesti do njihove odgojno-obrazovne uspješnosti, i razmatramo što je važno za izradu i praćenje prilagođenih programa (Ivančić, Stančić, 2002). Dakle, kada se utvrde sličnosti i osobitosti djece s posebnim potrebama s obzirom na drugu djecu, sukladno na spoznaje, doživljajne i psihomotoričke sposobnosti, odabiru se sadržaji i didaktički modificiraju s obzirom na sposobnosti djeteta (Ivančić, Stančić, 2002), a to činimo pomoću kreiranja individualiziranog programa.

4.1. Individualizirani odgojno-obrazovni program

Individualizirani odgojno-obrazovni program (IOOP) je integralni dio kurikuluma usmjerenog na učenika, stoga mu je ishodište sam učenik, a sastoji se od odabira ciljeva i sadržaja, metoda, postupaka i oblika rada, nastavnih situacija/aktivnosti i ocjenjivačkih postupaka i aktivnosti (Ivančić, 2010). Prilikom određivanja ciljeva i postignuća, određuje se i opseg i dubina sadržaja kojima će se ostvariti ciljevi. U izradi individualiziranih programa se odabiru oni ciljevi i aktivnosti koje učenik može uspješno obaviti te pritom dostići znanje iz pojedinih područja (Karamatić Brčić, 2013). Također, razinu i sadržaj prilagodbe ne određuju vrsta i stupanj teškoća u razvoju, već mogućnosti i potrebe svakog djeteta (Bouillet, 2010). Potom se određuju strategije i aktivnosti poučavanja odabirom metoda, oblika i sredstva rada, a naposljetku se određuju načini, vrste i oblici vrednovanja i ocjenjivanja (Ivančić, 2010).

Posebnost IOOP-a je da se planira za svakog učenika posebno, dakle, izrađuje se za svakog pojedinog učenika koji ima Rješenje Ureda državne uprave temeljem Odluke Učiteljskog vijeća

škole, za sve ili određene nastavne predmete temeljem Rješenja Ureda državne uprave (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007). Program podrazumijeva, ili prilagodbu sadržaja i didaktičko-metodičkih postupaka unutar određenog predmeta (prilagođeni postupak) ili prilagodbu didaktičko-metodičkih postupaka (individualizirani pristup) (Ivančić, 2010). U izradi IOOP-a se polazi od odgovaranja na devet pitanja: Postoji li za učenika potreba za podrškom u školovanju? Kako se iskazuje u odgojno-obrazovnom procesu? U kojim nastavnim predmetima? U kojim strategijama rada? Koja su područja teškoća? Kako utječu na komunikaciju, odgojnu klimu i potrebe učenika? Koje su osobitosti učenika? Koje su obrazovne osobitosti? Koja je poželjna podrška? (Ivančić, Đ., Stančić, Z., 2006, 2009; prema Ivančić, 2010) Dakle, razmatra se plan podrške s obzirom na sadržaje, obrazovna postignuća i strategije poučavanja, odnosno, razmatra se kakav je IOOP potreban. Ivančić (2010) pri tom procesu izdvaja tri koraka, prvi se odnosi na početnu procjenu učenika (Tko je moj učenik? Koja je njegova povijest? Koje su njegove vještine, sposobnosti, interesi i potrebe, jake i slabe strane?); drugi se odnosi na plan/program podrške za učenika (Što će učiti? Hoće li ciljevi/postignuća ostati isti kao za vršnjake? Hoću li ih prilagoditi? Koji ću opseg i dubinu sadržaja predvidjeti? Koje ću aktivnosti provesti? Kako? Kojim prilagođenim metodama, sredstvima i oblicima rada? Koje ću zahtjeve postaviti? Kako ću ga motivirati? Koji su prostorni uvjeti rada potrebni?); a treći se odnosi na vrednovanje i ocjenjivanje postignuća učenika (Kolika je uspješnost učenika? Trebam li nešto promijeniti u planiranju, programiranju, pripremanju i poučavanju ili u odabiru ocjenjivačkih postupaka i aktivnosti?) (Ivančić, 2010).

Također, pri planiranju posebnog odgojno-obrazovnog programa, preporuča se primjena MAPS (McGill Action Planning System) tehnike (Ivančić, 2010; Krampač-Grljušić, Marinić, 2007). Njezini ciljevi se temelje na pronalasku načina kako potpuno integrirati dijete u skupinu vršnjaka te na kreiranju akcijskog plana, odnosno planiranja aktivnosti, vremena, sudionika i vrste pomoći. U procesu MAPS tehnike sudjeluje dijete s posebnim potrebama te svi važni ljudi u njegovu životu, dakle, sudjeluju članovi obitelji, prijatelji iz razreda, učitelji, stručnjaci koji su se bavili djetetom, voditelj MAPS procesa i zapisničar. Svi sudionici odgovaraju na svako od sljedećih pitanja: Koja je povijest te osobe? Koji je tvoj san za tu osobu? Koja je tvoja noćna mora za tu osobu? Tko je ta osoba? Koje su njezine dobre strane, talenti i sposobnosti? Koje su potrebe te osobe? Kako bi izgledao idealan školski dan te osobe i što je potrebno učiniti da bi se to ostvarilo? Na temelju svih odgovora kreira se akcijski plan za prvi period nakon sastanka (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007).

4.2. Prilagođavanje prema potrebama, interesima i sposobnostima ili mogućnostima

Kako bi se sadržaji i metodički postupci mogli prilagoditi sposobnostima djeteta, prvo je potrebno procijeniti te sposobnosti. Ivančić i Stančić (2002) objašnjavaju kako procijeniti sposobnosti djeteta poput čitanja, slušanja, usmenog i pisanog izražavanja, računanja i geometrijskog predočavanja, prostornog i vremenskog snalaženja, rukovanja sredstvima za rad i stjecanja radnih navika. Sposobnost čitanja se procjenjuje tako da se razmatra tehnika čitanja (pravilnost, brzina i izražajnost) te pamćenje i razumijevanje pročitano. Sposobnost slušanja se procjenjuje s obzirom na koncentraciju pri slušanju te razlikovanje, pamćenje i razumijevanje usmenih uputa i sadržaja. Sposobnost usmenog izražavanja se procjenjuje s obzirom na vještinu razgovaranja i usmenog izražavanja u različitim oblicima (prepričavanje, opisivanje, izvješćivanje). Sposobnost pisanog izražavanja se procjenjuje pomoću uspješnosti prepisivanja (potpunosti i točnosti prepisanog) i samostalnog pisanja. Sposobnost računanja i geometrijskog predočavanja se procjenjuje pomoću poimanja pojma broja, relacije među brojevima, razumijevanja osnovnih računskih operacija, poznavanja geometrijskih tijela, likova, mjera i mjernih jedinica te predočavanje zadanih likova na papiru. Sposobnost prostornog i vremenskog snalaženja se procjenjuje s obzirom na snalaženje u raznim unutarnjim i vanjskim prostorima, potom s obzirom na snalaženje na planu, karti, slici i s obzirom na poznavanje vremenskih relacija te sposobnosti planiranja, pripremanja i izvođenja rada u određenom vremenu. Sposobnost rukovanja sredstvima za rad se procjenjuje pomoću pravilnog korištenja pribora, alata i aparata. Sposobnost stjecanja radnih navika se procjenjuje s obzirom na osnovne radne vještine i navike, urednost i preciznost u radu te primjenu mjera zaštite od opasnosti.

Također, nakon utvrđenih sposobnosti, Ivančić i Stančić (2002) navode da se potom didaktičko-metodički pristup, s obzirom na sposobnosti djeteta, prilagođava na razini percepcije, spoznaje, govora i na razini zahtjeva. Naime, perceptivno se prilagođavaju sredstava za predočavanje poput crteža, slika, karti i shema i to pojednostavnjivanjem, izdvajanjem bitnog ili izostavljanjem suvišnih detalja. Potom se može prilagoditi tisak uvećanjem ili pojačavanjem te povećavanjem razmaka između riječi, rečenica ili redova teksta. Također, korisno je uvećavanje prostora za čitanje ili pisanje te isticanje u tekstu podcrtavanjem, markiranjem, uokvirivanjem, mijenjanjem boje, tiska ili papira. Spoznajno se prilagođavanje odnosi na uvođenje u postupak stupnjevitim pružanjem pomoći u rješavanju zadataka, zatim na planiranje teksta osvješćivanjem slijeda putem različitih dispozicija, na sažimanje teksta izdvajanjem bitnih odrednica sadržaja, potom na semantičko pojednostavljivanje sadržaja učenja preradom sadržaja sukladno spoznajnim sposobnostima djeteta, te na primjenu shematskih prikaza preglednim predočavanjem sadržaja, stupnjevitim perceptivnim potkrepljivanjem istog sadržaja i postupnim uvođenjem u apstraktan način mišljenja (Ivančić, Stančić, 2002). Također, bitno je i govorno prilagođavanje koje se odnosi

na prilagođavanje izražajnosti odnosno boje, visine i jačine glasa, uz primjerenu gestu i mimiku, potom prilagođavanje razgovjetnosti govorenjem u neposrednoj blizini djeteta i licem u lice, prilagođavanje razumljivosti uporabom jasnih, razgovijetnih, jednostavnih i kraćih rečenica s poznatim ili objašnjenim novim riječima, ponavljanje izrečenog, provjera razumijevanja slušanog putem pokazivanja i pitanja ili postavljanjem jednog po jednog pitanja i dodatnim pojašnjavanjem izrečenoga, te govorno usmjeravanje pozornosti izričajima poput „molim vas, pazite“, „molim, slušajte“, „ovo je važno“ (Ivančić, Stančić, 2002). Nakraju, mogu se prilagoditi zahtjevi u odnosu na samostalnost i to stupnjevitim pružanjem pomoći i nadzora pri rješavanju različitih zadataka, izvođenjem pokusa ili postupaka te pri rukovanju strojevima ili alatima. Zatim se mogu prilagoditi zahtjevi u odnosu na vrijeme rada predviđanjem duljeg vremena za rješavanje zadataka, a osobito u pisanim provjerama znanja. Potom se zahtjevi u odnosu na način rada mogu prilagoditi pojedinačnim zadavanjem zadataka, upotrebom zadataka različite težine poput mnogočlanog izbora, uspoređivanja i sređivanja, nadopunjavanja, dosjećanja ili češćih vježbanja i ponavljanja. S obzirom na prilagodbu zahtjeva u odnosu na provjeravanje, može se koristiti samo usmena ili samo pismena provjera znanja ili davanje mogućnosti da djetetu neko drugi čita, potom češće provjere znanja u kraćim vremenskim razdobljima i s manjim brojem zadataka ili pitanja. Također, zahtjevi u odnosu na aktivnost se prilagođavaju zajedničkim planiranjem rada s djetetom, češćom promjenom aktivnosti i fizičkim približavanjem djeteta izvoru spoznavanja (Ivančić, Stančić, 2002).

4.3. Metodičko-didaktički rad s učenicima s teškoćama

Prije samog rada važno je razumjeti da iako učenici mogu imati iste teškoće, nije pravilo da imaju iste sposobnosti i mogućnosti, a često ni teškoće nisu izražene na isti način, niti u istom stupnju. Budući da se prema pedagoškom pristupu pri radu s učenicima s teškoćama oslanja upravo na njihove jake strane, odnosno, sposobnosti i mogućnosti, svakom učeniku se prilazi na poseban način. Stoga se nastavnik treba oslanjati na svoju kreativnost, domišljatost i dosljednost. S obzirom na specifičnosti, dolje navedeni metodičko-didaktički postupci se trebaju uzimati kao smjernice pri radu, a ne kao pravila.

4.3.1. Rad s učenicima s teškoćom oštećenja vida

Učenike s oštećenjem vida bilo bi dobro prvo upoznati s rasporedom prostorija u školi. Potom svi predmeti i potreban materijal u učionici trebaju biti uvijek na istom mjestu, a ako se njihov raspored promijeni potrebno je to naglasiti. Osim toga, ako nastavnik napušta učionicu, potrebno je najaviti to učenicima. Također, u radu sa slijepim učenicima je potrebno raditi na njihovom kretanju i prostornoj orijentaciji te hrabriti ih da samostalno hodaju po školi koristeći štap (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007). Potrebno je i koristiti specifična sredstva i pomagala poput Brailleovog pisma i reljefnih slika, skica i shema (Ivančić, 2010). Veoma je korisno da učenik s oštećenjem vida sjedi u blizini ploče i da s njim sjedi učenikom koji vidi, jer mu on može pomoći naći točnu stranicu i slično. Zatim je potrebno koristiti verbalne opise, pohvale i glasno govorenje onoga što se zapisuje na ploču. S obzirom na prilagođavanje tekstova, korisni su veliki natpisi, povećani razmaci između riječi i redaka, potom uporaba velikih, jednostavnih i podebljanih slova te papira s debljim crtama i širim prostorom za pisanje (Ivančić, 2010).

4.3.2. Rad s učenicima s teškoćom oštećenja sluha

U radu s učenicima s teškoćom oštećenja sluha, veoma je važno da učenik sjedi u blizini nastavnika te da nastavnik govori licem u lice koristeći izražajnu mimiku i gestu. Također, važno je provjeriti nosi li dijete slušni aparat ukoliko ga ima, je li uključen i jesu li baterije pune (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007). U poučavanju je korisno vizualizirati sadržaje pomoću shema i kognitivnih mapa, odnosno vidno predočavati ključne činjenice pomoću slika ili primjenom demonstracije i praktičnog rada (Ivančić, 2010). Osim toga, korisno je označiti dijelove na ploči koje učenik treba prepisati, zatim pripremiti pisane kopije predavanja i sažetke za samostalno učenje. Također, valja imati na umu da se učenik s oštećenim sluhom teže snalazi u skupnom radu zato što više ljudi govori u isto vrijeme te je za njega korisniji rad u paru s učenikom koji čuje (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007). Prilikom vrednovanja, važno je ne govoriti umjesto učenika, a poticati njegovo cjelovito izražavanje te usmjeriti pažnju na sadržaj govorenja umjesto na pravilnost izgovorenog. S obzirom na pismeno provjeravanje preporuča se korištenje zadataka na nadopunjavanje ili zaokruživanje točnih odgovora te zadataka koji zahtijevaju manje pisanja, a mogu se sastojati od slika, shema i umnih mapa (Ivančić, 2010).

4.3.3. Rad s učenicima s teškoćom oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju

Krampač-Grljušić i Marinić (2007) navode da je poželjno da nastavnik u radu s učenicima s poremećajem jezično-glasovno-govorne komunikacije govori polako, razgovijetno i bez užurbanosti te smirenim i sporijim tempom. Također, ističu da je važno ojačati samopouzdanje učenika tako što će nastavnik, na primjer, omogućiti učeniku koji muca da što više govori u situacijama koje mu stvaraju manje teškoće jer mnogi učenici mucaju u jednoj situaciji poput usmenog odgovaranja, a ne mucaju u drugoj poput čitanja na glas (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007). Naime, bitno je poticati učenika na aktivno sudjelovanje i izražavanje, a pritom se treba vrednovati sadržaj onoga što učenik govori, a ne izgovor. Prema tome, nastavnik bi trebao što manje javno upozoravati učenika na pogreške i ne dopustiti zadirkivanje vršnjaka (Ivančić, 2010). Veoma je važno da nastavnik uvijek prihvati ono što učenik prvo kaže. Dakle, ako učenik kaže nešto krivo, nastavnik umjesto negativne povratne informacije treba prihvatiti odgovor, a potom ponoviti ispravnu verziju onoga što je učenik rekao, odnosno s ispravnim glasovima i riječima. Time nastavnik potiče učenikov govor i jezik i služi mu kao model koji će moći oponašati (Kostelnik i sur., 2004).

U radu s učenicima s teškoćom disleksije je važna prilagodba teksta, dakle, preporuča se korištenje tiskanog teksta, većeg i podebljanog fonta slova, većih razmaka između riječi i redova te odvajanja rečenice dvostrukim razmakom i odvajanje odlomaka praznim redom (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007). S druge strane, potrebno je izbjegavati tekstove s kosim slovima, podcrtavanje naslova ili nizova riječi jer to može uzrokovati vizualno spajanje riječi i nikako započinjati rečenicu na kraju retka (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007; Ivančić, 2010). Sama prilagodba teksta će pridonijeti uspješnom rješavanju zadataka, a korisno je i davanje individualnih i usmenih uputa za rješavanje pismenih zadataka te izmjena zadataka po načelu lakši-teži-lakši (Ivančić, 2010). Također, potrebno je izbjegavati učenikovo glasno čitanje ili ga prethodno najaviti (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007).

Prilikom rada s učenicima s teškoćom disgrafije važno je preferirati usmene oblike učenja i provjeravanja te više vrednovati sadržaj, a ne gramatičke pogreške ili rukopis (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007; Ivančić, 2010). Korisno je omogućiti pisanje po modelu ili vođeni sastavak, upotrebljavati mat papir za pisanje umjesto sjajnog bijelog te ukoliko je rukopis vrlo nečitak, dopustiti pisanje velikim tiskanim slovima ili omogućiti uporabu računala za pisanje (Ivančić, 2010).

Učenicima s teškoćom diskalkulije se može omogućiti uporaba kalkulatora i tablica, formula ili postupaka za izračunavanje te dodatni papir za izračunavanje s jače označenim crtama i kvadratima (Ivančić, 2010). Veoma je važno jasno odvojiti zadatke u kojima se koriste iste računске operacije te zadatke poredati od jednostavnijih k složenijim, a složenije zadatke podijeliti. Prilikom ocjenjivanja, poželjno je vrednovati motivaciju i zalaganje na satu te će i ocjena znanja biti motivirajuća (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007).

4.3.4. Rad s učenicima s teškoćom oštećenja organa i organskih sustava

U radu s učenicima s teškoćom oštećenja organa i organskih sustava potrebno je poći od prilagodbe učionice. Naime, bilo bi dobro da je učionica smješšana u prizemlju i namješšana za nesmetano kretanje te da uključuje posebnu sjedalicu i poseban stol ukoliko je potrebno (Ivančić, 2010). Također, po potrebi je važno osigurati pomagalo za držanje knjige, pomagalo za listanje knjige, pokazivače za praćenje čitanja, širi prostor za pisanje na uvećanom formatu papira te računalo za pisanje ukoliko učenik ne može pisati olovkom (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007; Ivančić, 2010) Osim toga, korisno je korištenje zadataka koji zahtijevaju manje pisanja poput zadataka na zaokruživanje točnih odgovora, pri tome je potrebno fiksirati papir za pisanje, a nekada je potrebno i dodavanje pribora i sredstava rada učeniku ili pisanje druge osobe po diktatu učenika (Ivančić, 2010). Zatim, zadatci koji zahtijevaju preciznost ne trebaju biti vrednovani, bolje ih je ocijeniti s obzirom na motivaciju i uloženi trud učenika (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007). Također, važno je potruditi se saznati za što je sve učenik sposoban, umjesto da se bude usmjeren na ono što ne može, tako će se moći razlučiti što učenik sam može učiniti, a za što mu je potrebna pomoć (Kostelnik i sur., 2004).

4.3.5. Rad s učenicima s intelektualnim teškoćama

Prilikom rada s učenicima s intelektualnim teškoćama korisno je povezivati gradivo s učenikovim svakodnevnim iskustvom te koristiti metode demonstracije, crtanja i praktičnih radova radi stupnjevitog perceptivnog potkrepljenja istog sadržaja (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007). Također, često je potrebno sažimanje sadržaja, odnosno, smanjivanje količine novih pojmova i činjenica, njihovo raščlanjivanje i obrada po sastavnicama te lingvističko i semantičko pojednostavljivanje (Ivančić, 2010). Stoga, s učenikom treba komunicirati na njemu razumljiv način, govoriti jednostavne i kratke rečenice, zajedno s njim planirati rad, redoslijed i trajanje aktivnosti, pojedinačno zadavati zadatak, pružiti model rada i usmjeravati pažnju (Ivančić, 2010).

Osim toga, važno je omogućiti djetetu dulje vrijeme za rad, vježbanje i ponavljanje istih zadataka s različitim materijalima te poticati ga, hvaliti i hrabriti za svaki uspjeh (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007).

4.3.6. Rad s učenicima s poremećajima u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja

U radu s učenicom s ADHD-om važno je da on sjedi blizu nastavnika i blizu ploče, što je više moguće udaljeno od buke s ulice ili hodnika, ali bez izdvajanja. Korisno je osigurati mjesto u učionici gdje se učenik može otići odmoriti ili smiriti, to može biti i izdvojena klupa, ali je izrazito važno da se o tom mjestu govori pozitivno kao o mjestu odmora (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007). Budući da je učeniku s ADHD-om bitna rutina i postojanje pravila, korisno je pripremiti za njega listu dnevnih zadataka, jasno istaknuti razredna pravila i prikaz lekcija koje će se obrađivati te istaknuti granice i unaprijed odrediti posljedice određenog ponašanja (Ivančić, 2010). S obzirom na učenikovu pažnju, potrebno ju je stalno usmjeravati i često mijenjati aktivnosti, a nastavnik tijekom predavanja mora biti aktivan, naglašavati bitno, gestikulirati, šetati i mahati rukama (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007). Također, Krampač-Grljušić i Marinić (2007) napominju da je korisno da kraj djeteta s teškoćom sjedi dijete koje je dobar model, a ukoliko to nije moguće, odnosno ako je to prezahtjevno za dijete bez teškoća, preporučaju da dijete s velikim teškoćama pažnje i nemira sjedi samo, ali ne i izdvojeno od ostatka razreda. Osim toga, poželjnom ponašanju učenika s ADHD-om pridonosi isticanje te stalne i pravovremene pohvale njegova dobrog ponašanja.

Također i učeniku s autizmom je važno osigurati prostor u učionici za osamu te napraviti raspored aktivnosti koji će biti svima vidljiv, a sadržavati će upute za određene dijelove dana, time će se umanjiti tjeskoba zbog nepoznavanja što će se sljedeće dogoditi, a učenik će razvijati samostalnost u praćenju svog rada (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007). Budući da kod djece s autističnim poremećajem komunikacijsku poruku čine 90% vizualni i 10% auditivni sadržaji, važno je da raspored bude slikovni, da se u poučavanju koristi što više slikovnih prikaza na kontrastnim pozadinama i da je sav pribor označen i složen bojom, slikom ili brojem primjereno razini razumijevanja učenika (Krampač-Grljušić, Marinić, 2007). Osim toga, Ivančić (2010) navodi da je kod učenika s autizmom korisno prilikom vježbanja i ponavljanja koristiti iste predmete, a da je prilikom vrednovanja ponekad potrebno omogućiti učeniku pismena odgovaranja na usmena pitanja te navodi da je učenika potrebno poučavati kompenzirajućem i primjerenom ponašanju. Primjerice, kada učenik treba naučiti jednostavan zadatak kao što je pranje ruku, korisno je da nastavnik primjerom pokaže što želi da učenik učini te dosljedno ponavlja iste

korake, svaki put u istom redosljedju i pri tome pridruži vizualni znak poput slike, pomoći će učeniku da lakše zapamti što mora učiniti (Kostelnik i sur., 2004). Također, ponekad će biti potrebno pomoći učeniku da osvijesti kako ono što radi utječe na druge, to nastavnici mogu ostvariti tako što će učeniku davati jasna, konkretna i pozitivno formulirana pravila o nekoj situaciji te istaknuti vizualne pokazatelje poput „Pogledaj joj lice. Plače. Tužna je.“ ili vježbati tekstove koji će učenika poučiti kako se primjereno ponašati u društvu poput „Na meni je red“ ili „To želim“ (Kostelnik i sur., 2004).

Dakle, bez obzira na teškoću, važno je uključivati učenike u sve aktivnosti na njima dostižan način, poticati emocionalno socijalne odnose te omogućiti im da sjede s vršnjacima bez teškoća i primaju od njih pomoć (Ivančić, 2010).

4.4. Pomoć vršnjaka

Iz perspektive pedagogije, pomoć vršnjaka pozitivno djeluje na kvalitetu života učenika s teškoćama jer djeluje pozitivno na njihovu socijalizaciju i postizanje odgojno-obrazovnih postignuća, a samim time vršnjaci pomagači pomažu i nastavnicima u realizaciji nastavnog procesa. Prema Save the Children (2002), pomoć djece je veoma korisna jer ona pomažu u identificiranju djece koja su isključena, brinu se za djecu s posebnim potrebama i dovode ih do škole, pišu bilješke za gluhu djecu u razredu i daju im instrukcije u njihovim domovima. Čak i sama interakcija učenika s teškoćama s njihovim vršnjacima bez teškoća, ima pozitivne učinke na razvijanje njihovih akademskih, funkcionalnih ili socijalnih vještina (Kemp i Carter, 2002; Carter i Hughes, 2005; prema Žic Ralić, Ljubas, 2013; York i sur., 1992; prema Špelić, Zuliani, 2011). Vršnjačke se interakcije temelje na načelu da su djeca sposobna istodobno učiti i podučavati, a odvijaju se putem iskustvenog učenja (Bouillet, 2010). Putem interakcija stvaraju se i prijateljstva, a ona kod učenika s teškoćama omogućavaju razvijanje socijalnih kompetencija, sigurnosti i osjećaja usklađenosti sa sredinom, a kod učenika bez teškoća se kroz prijateljstvo i pomaganje razvijaju osjećaji vlastite važnosti i vrijednosti (Staub i sur., 1994; prema Žic Ralić, Ljubas, 2013). No, da bi takve vršnjačke interakcije bile uspješne i pozitivne, mnogi autori (Žic Ralić, Ljubas, 2013; Špelić, Zuliani, 2011; Bouillet, 2010) ističu važnost pripreme učenika s teškoćama i bez teškoća za uspješnu komunikaciju i suradnju. Naime, iako je inkluzivna praksa povećala broj socijalnih kontakata između učenika s teškoćama i bez teškoća, sama izloženost učenicima bez teškoća ne znači nužno razvoj pozitivnih vršnjačkih odnosa, nego razvoju pridonose odrasli koji potiču i promiču prihvaćenost i prijateljstvo između djece s teškoćama i bez teškoća (Žic Ralić,

Ljubas, 2013). Također, Kohler i sur. (1995; prema Bouillet, 2010) su utvrdili da su interakcije između autistične djece i njihovih vršnjaka intenzivnije i kvalitetnije ako odrasle osobe sveobuhvatno podupiru taj proces. Prema tome, neizostavna je uloga nastavnika koji planiranjem, organiziranjem i provođenjem odgojnih i obrazovnih aktivnosti mogu poticati kooperativno učenje i socijalne interakcije između učenika sa i bez teškoća, te informirati učenike bez teškoća o specifičnim potrebama i ponašanjima učenika s teškoćama (Špelić, Zuliani, 2011). Informiranje je od izuzetne važnosti jer nerazumijevanje teškoća i njihovih utjecaja obeshrabruje vršnjake u pokušaju uspostavljanja odnosa s učenicima s teškoćama u razvoju (Terpstra i Tamura, 2008; prema Žic Ralić, Ljubas, 2013).

Dakle, veoma je bitno da nastavnici potiču suradništvo, prihvaćenost i prijateljstvo između učenika s teškoćama i učenika bez teškoća. To čine pripremom i informiranjem razredne sredine u koju su uključena djeca s teškoćama, ali i pripremom takve djece na razvijanje socijalnih kompetencija i suočavanja s vlastitim ograničenostima (Špelić, Zuliani, 2011). Naime, dok je kod učenika bez teškoća važno razvijati svijest i senzibilitet za učenike s teškoćama te znanje o načinima kako inicirati i održavati interakciju s njima, kod učenika s teškoćama je korisno poticati i razvijati specifične socijalne vještine poput dijeljenja, pridruživanja skupini, iniciranja interakcije i primjerenih reagiranja (Terpstra i Tamura, 2008; prema Žic Ralić, Ljubas, 2013).

4.5. Pomoć asistenta

Pomoć asistenata u radu s učenicima s teškoćama se ostvaruje pomaganjem učeniku pri sudjelovanju u socijalnim i odgojno-obrazovnim procesima u školi, omogućavanjem da postane neovisan u učenju u što većoj mjeri te pomaganjem u dizanju standarda dostignuća učenika s posebnim obrazovnim potrebama (Halliwell, 2003; prema Krampač-Grljušić, Žic Ralić, Lisak, 2010). Također, uloga asistenta podrazumijeva omogućavanje, poticanje i ohrabrivanje učenika da se uključi u socijalne i odgojno-obrazovne aktivnosti koliko god je to moguće, ali i ohrabrivanje vršnjaka da uključe učenika s teškoćama u školski život (Kobetić, 2008; prema Krampač-Grljušić i sur., 2010).

Pozitivne strane pomoći asistenta donosi studija slučaja učenika s ADHD-om (Mlinarević, Brust, Zlatarić, 2009), u kojoj nastavnica govori o pozitivnom djelovanju asistenta na rad i razvoj učenika s ADHD-om, naime istaknula je da učenik lakše savladava gradivo te da je motiviran za daljnji rad, a također, navodi da se poboljšala suradnja s roditeljima preko komunikacijske bilježnice između roditelja i asistenta te se roditelji više uključuju u rad djeteta u školi. Osim toga,

nastavnica se složila da je uključivanje asistenta u nastavu pozitivno utjecalo na prihvaćanje učenika s ADHD-om od strane vršnjaka, da je olakšalo svakodnevni rad u razredu, da je pozitivno utjecalo na obrazovna postignuća i ponašanje učenika s ADHD-om, da je zajednički rad učitelja i asistenta pridonio kvalitetnijoj nastavi te da bi asistenti trebali biti dodatno obrazovani za rad s učenicima s ADHD-om (Mlinarević, Brust, Zlatarić, 2009). Također, u istraživanju o tome što učenici s teškoćama misle o podršci asistenta u nastavi, Krampač-Grljušić i sur. (2010) su uočili da učenici s teškoćama asistenta doživljavaju pozitivno kao pomoć i kao prijatelja jer im pomaže u razumijevanju školskih sadržaja, obavljanju raznih školskih zadataka i doprinosi boljem uspjehu. Osim toga, učenici s teškoćama ističu i poboljšanje druženja s vršnjacima posredstvom asistenta te izražavaju želju da i u budućnosti imaju podršku asistenta u nastavi.

S druge strane, prisutnost asistenta u nastavi može imati i negativne posljedice poput toga da učenici koji imaju asistenta mogu biti izolirani od odnosa s učiteljima jer uloga asistenta postaje dominantna (Giangreco, Doyle, 2002; prema Krampač-Grljušić i sur., 2010) ili poput situacija u kojima je uloga asistenta prezaštitnička te dovodi do izolacije djece od vršnjaka i djeca s teškoćama ne uče kako samostalno obavljati zadatke koje mogu obavljati, nego se u potpunosti oslanjaju na asistenta (Tews, Lupart, 2008; prema Krampač-Grljušić i sur., 2010). Sukladno tome, iako je pomoć asistenta značajna i poboljšava kvalitetu života učenika s teškoćama, istraživanja (Batarelo Kokić i sur.,2009; Mlinarević, Brust, Zlatarić, 2009; Krampač-Grljušić i sur., 2010) su pokazala da bi asistenti trebali biti dodatno obrazovani za rad s učenicima s teškoćama. Također, asistente bi trebalo osvijestiti o mogućim negativnim posljedicama prezaštitničkog odnosa prema učenicima s teškoćama.

5. EMPIRIJSKI DIO ISTRAŽIVANJA

5.1. Cilj, uzorak, instrumenti i metoda

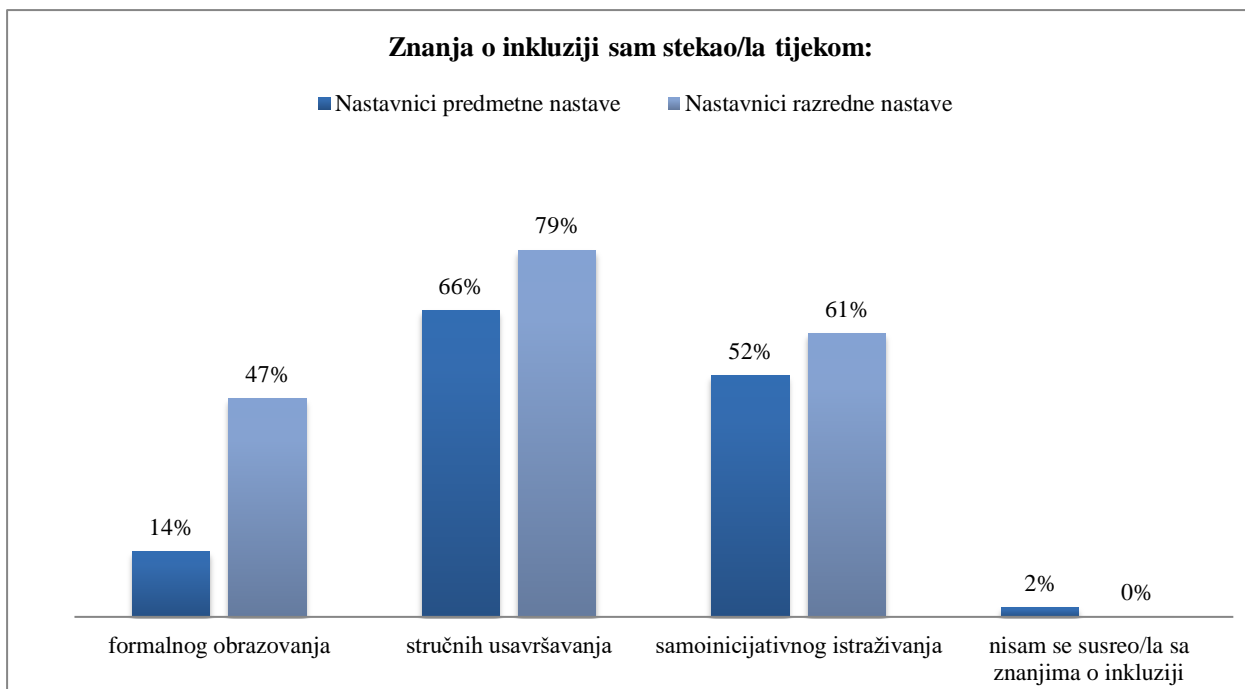
Cilj ovog istraživanja je bio ispitati inkluzivnu kulturu škole iz perspektive nastavnika te provjeriti postoje li razlike u perspektivama nastavnika razredne i predmetne nastave o inkluzivnoj kulturi škole. Polazilo se od toga da je moguće da postoji razlika zbog različitog studijskog obrazovanja nastavnika predmetne i razredne nastave, zbog različite dobi učenika s kojima rade i zbog različite količine vremena nastavnog procesa kojeg nastavnici provode s učenicima.

Uzorak je činilo ukupno 84 nastavnika (8 muškog i 76 ženskog spola), 50 nastavnika predmetne i 34 nastavnika razredne nastave iz 10 osnovnih škola na području Osječko-baranjske županije.

Podaci su prikupljeni anonimnim upitnikom koji se sastojao od tri djela, u prvom djelu se od nastavnika očekivalo da navedu predmete koji predaju, spol, jesu li znanja o inkluziji stekli tijekom formalnog obrazovanja, stručnih usavršavanja ili samoinicijativnim istraživanjem te jesu li imali iskustva rada s djecom s teškoćama i s kojim teškoćama su se susreli. Dobiveni odgovori su slikovno prikazani u postotcima. U drugom dijelu se od nastavnika očekivalo da navedu prednosti inkluzije, poteškoće pri njejoj provedbi, moguća rješenja navedenih poteškoća te da odgovore smatraju li se osposobljenima i kompetentnima za rad s djecom s teškoćama i obrazlože zašto. Odgovori su kategorizirani te su u radu izloženi najčešći odgovori, a za provjeru postojanja razlike u doživljaju osposobljenosti i kompetentnosti između nastavnika predmetne i razredne nastave je korišten jednostrani Mann-Whitney U-test. Teći dio upitnika je činila skala Likertovog tipa koja se sastojala od 33 tvrdnje koje su opisivale inkluzivnu kulturu škole te mogućom razinom slaganja/neslaganja od 1 do 5. Za obrađivanje dobivenih podataka Likertovom skalom je korišten statistički postupak t-test.

5.2. Interpretacija podataka i rasprava

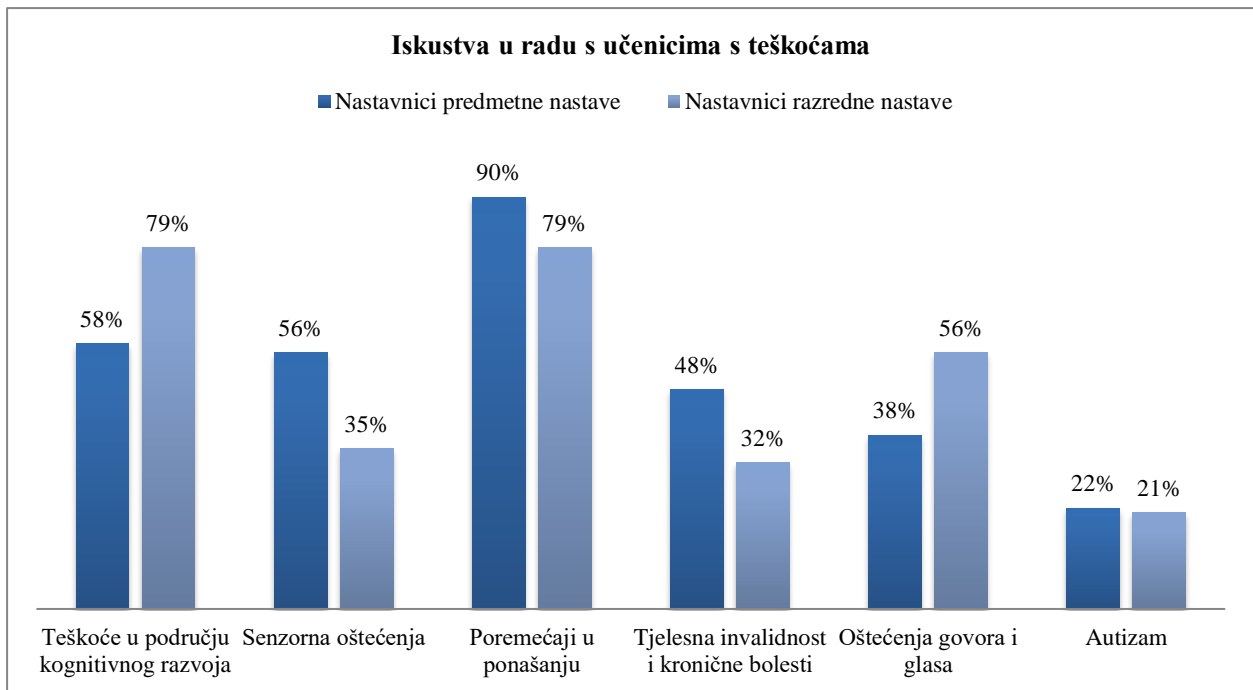
Na početku se htjelo doznati na koji su način nastavnici stekli znanje o inkluziji te ih se zamolilo da zaokruže jesu li postojeća znanja o inkluziji stekli tijekom formalnog obrazovanja, stručnih usavršavanja ili samoinicijativnog istraživanja.



Slika 1: Način na koji su nastavnici stekli znanja o inkluziji

Kao što je vidljivo na Slici 1, nastavnici razredne nastave su se u većem postotku od nastavnika predmetne nastave susreli sa znanjima o inkluziji tijekom formalnog obrazovanja, stručnih usavršavanja te samoinicijativnog istraživanja, a najveća razlika u stjecanju znanja se pojavljuje prilikom formalnog obrazovanja. Također, svi nastavnici razredne nastave su se susreli sa znanjima o inkluziji. Na temelju ovih podataka možemo vidjeti da je potrebno na svim nastavničkim studijima koji pripremaju nastavnike predmetne nastave, uvesti inkluzivne predmete. Tome u prilog ide činjenica da je 96% nastavnika predmetne nastave i 100% nastavnika razredne nastave izjavilo da se tijekom rada susrelo s učenicom s teškoćama u razvoju, znači da se u školama provodi integracija te su znanja o inkluzivnom obrazovanju nužna i neizostavna.

Također, nastavnike se zamolilo da zaokruže s kojim su se teškoćama kod učenika susreli tijekom rada, a kao što je prikazano na Slici 2, najviše se nastavnika susrelo s učenicima s teškoćama u području kognitivnog razvoja i s poremećajima u ponašanju, a najmanje s učenicima s autizmom.



Slika 2: Iskustva u radu s učenicima s teškoćama

U drugom dijelu upitnika se od nastavnika očekivalo da navedu prednosti inkluzije, poteškoće pri njoj provedbi, moguća rješenja navedenih poteškoća te da odgovore smatraju li se osposobljenima i kompetentnima za rad s djecom s teškoćama i obrazlože zašto.

Kao prednosti inkluzije, nastavnici predmetne nastave su najčešće navodili:

- socijalizaciju učenika s teškoćama
- druženje s vršnjacima i razvijanje osjećaja pripadnosti
- razvijanje jednakosti i ravnopravnosti
- razvijanje prihvaćanja različitosti, solidarnosti, svjesnosti i tolerancije kod drugih učenika
- razvijanje socijalnih vještina i pripremanje za život učenika s teškoćama

Nastavnici razredne nastave su kao prednosti inkluzije najčešće navodili:

- razvijanje prihvaćanja i empatije od strane drugih učenika
- socijalizaciju učenika s teškoćama
- senzibiliziranje vršnjaka
- druženje s vršnjacima i razvijanje osjećaja pripadnosti
- pripremanje za život učenika s teškoćama

Prema odgovorima možemo uočiti da nastavnici razredne i predmetne nastave kao prednosti inkluzije najviše ističu socijalizaciju učenika s teškoćama, važnost njihova druženja s vršnjacima, ali i pozitivan utjecaj tog druženja na vršnjake.

Najčešće navođene poteškoće pri provedbi inkluzije od strane nastavnika predmetne nastave su:

- nedovoljno potrebnog vremena i prevelik broj učenika u razredu
- nedovoljno obrazovanje nastavnika o radu s učenicima s posebnim potrebama
- preopterećenost nastavnika i neopremljenost škole
- učenici s teškoćama se teško uklapaju u razred i teško prate nastavu te se razvijaju osjećaji neprihvatanja i manje vrijednosti
- „trpe“ ostali učenici

Najčešće navođene poteškoće pri provedbi inkluzije od strane nastavnika predmetne nastave su:

- neopremljenost škole i nedostatak potrebnih materijala za rad
- nedovoljno obrazovanje nastavnika o radu s učenicima s posebnim potrebama
- nedovoljno potrebnog vremena i prevelik broj učenika u razredu
- nedostatak stručne pomoći i suradnje s roditeljima
- opširni nastavni plan i program

Dakle, poteškoće koje su nastavnici najčešće navodili se tiču prevelikog broja učenika u razredu i samim tim nedostatka vremena da se u dovoljnoj mjeri posvete učenicima i odrade s njima ono što je propisano planom i programom rada. Također, ističe se potreba za više sadržaja o radu s učenicima s teškoćama tijekom formalnog obrazovanja i stručnih usavršavanja, ali i potreba za opremljenošću škola s potrebnim pomagalicama, priborom i materijalima za rad. Sukladno ovim navodima, u istraživanju Dulčić i Bakota (2008; prema Ivančić, Stančić, 2013) učitelji su također izražavali nezadovoljstvo jer nisu dovoljno pripremljeni uvjetima za rad s učenicima s teškoćama, potom zbog neodgovarajućih i nedostatnih nastavnih pomagala i didaktičkog materijala, zatim zbog pretjerane sadržajne opširnosti i jezične složenosti udžbenika, priručnika i radnih materijala te zbog nedostatnosti i nepravovremenosti stručnog usavršavanja učitelja. Osim toga, Batarelo Kokić i sur. (2009) su izvijestili da su, prema mišljenju nastavnika, glavne prepreke inkluziji nepovoljni materijalni uvjeti u školama te nedovoljna stručna izobrazba.

Kao moguća rješenja navedenih poteškoća u provedbi inkluzije, nastavnici predmetne nastave su navodili:

- manji broj učenika u razredu
- dodatno kvalitetnije obrazovanje nastavnika o radu s učenicima s posebnim potrebama
- pomoć nastavnicima u pripremi materijala za rad s učenicima s teškoćama, ali i u samom radu od strane stručnjaka i asistenata
- obrazovanje učenika s težim teškoćama u specijalnim ustanovama ili posebnim odjelima
- djelomična integracija, senzibilizacija vršnjaka te suradnja s roditeljima

Nastavnici razredne nastave su kao moguća rješenja navodili:

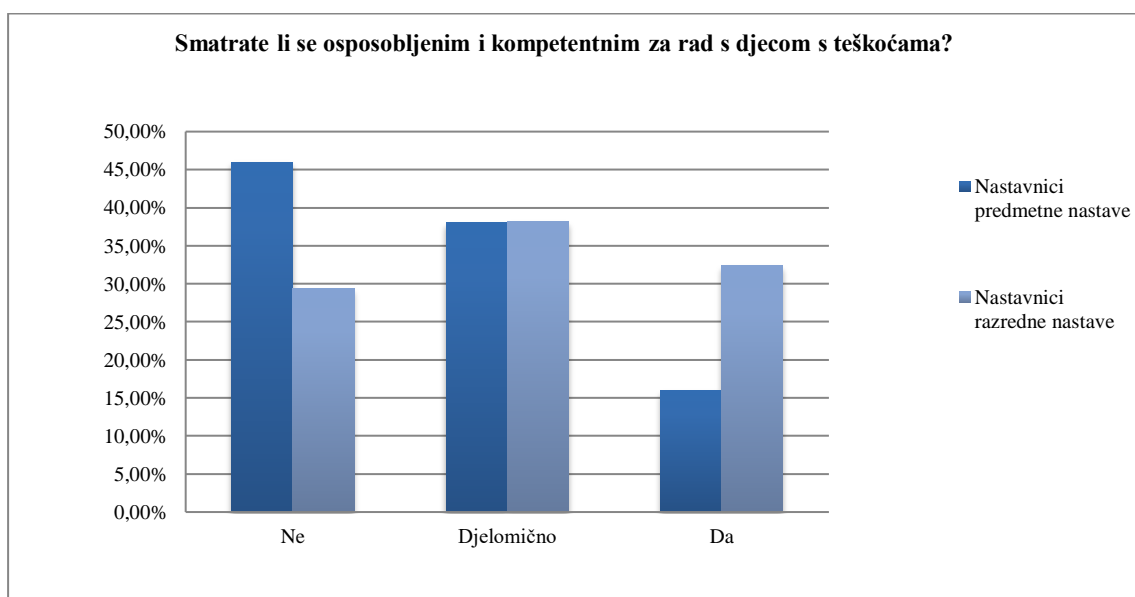
- više pomoći u radu od strane stručnjaka
- dodatno kvalitetnije obrazovanje nastavnika o radu s učenicima s posebnim potrebama
- više stručnih asistenata u nastavi
- manji broj učenika u razredu
- osiguravanje potrebnih pomagala, pribora i materijala
- informiranje i suradnja s roditeljima

Sukladno poteškoćama, rješenja koja su nastavnici ponudili tiču se kreiranja manjih razrednih odjela i kvalitetnijeg obrazovanja budućeg nastavničkog kadra za rad s učenicima s posebnim potrebama, ali i dodatnih stručnih usavršavanja za postojeće nastavnike. U prilog navedenog rješenja, da su za kvalitetnu provedbu inkluzije potrebni manji razredi, govori i izvješće Batarelo Kokić i sur. (2009) u kojem su nastavnici izjavili kako je inkluzivna nastava u velikim razredima gotovo nemoguća, dok su u razredima s manjim brojem učenika, od 10 i manje, rezultati jako dobri. Također, među navedenim rješenjima se ističe potreba za pomaganjem nastavnicima u samom radu s učenicima s teškoćama i u pripremi materijala za rad, od strane stručnjaka defektologa i logopeda, stručnih suradnika pedagoga i psihologa te stručnih asistenata u nastavi. No, dok nastavnici razredne nastave ostala rješenja vide u osiguravanju potrebnih pomagala, pribora i materijala te informiranju i suradnji s roditeljima, nastavnici predmetne nastave predlažu obrazovanje učenika s težim teškoćama u specijalnim ustanovama ili posebnim odjelima.

Također, iste uvjete za provođenje inkluzije su navodili nastavnici u osnovnim školama na području općine Srebrenik, a oni su: dodatna edukacija nastavnika, manji broj učenika u odjeljenjima, suradnja nastavnika i stručnih suradnika, opremljenost škole didaktičkim materijalom za inkluzivnu nastavu te suradnja nastavnika i roditelja (Borić, Tomić, 2012).

Na pitanje smatraju li se osposobljenim i kompetentnim za rad s djecom s teškoćama, sveukupno je 22,62% nastavnika odgovorilo potvrdno, 38,01% je odgovorilo djelomično, a 39,29% je odgovorilo da se ne smatra osposobljenim i kompetentnim. Sukladno ovim odgovorima, Bouillet (2010) navodi da u istraživanjima stajališta nastavnika o inkluziji, nastavnici imaju pozitivno mišljenje o konceptu inkluzije, ali ga nemaju po pitanju osobne pripremljenosti za njezinu uspješnu primjenu.

Ukoliko se odgovori promotre s obzirom na to jesu li nastavnici predmetne ili razredne nastave, 16% nastavnika predmetne nastave odgovorilo da se smatraju osposobljenim i kompetentnim, 38% je odgovorilo djelomično, a 46% je odgovorilo da se ne smatra osposobljenim i kompetentnim. Za razliku od njih, 32,35% nastavnika razredne nastave se smatra osposobljenim i kompetentnim, 38,24% djelomično, a 29,41% se ne smatra osposobljenim i kompetentnim (Slika 3).



Slika 3: Osposobljenost i kompetentnost nastavnika za rad s djecom s teškoćama

Usporedbom njihovih odgovora jednostranim Mann-Whitney U-testom, dobivena je p vrijednost manja od 0,05, što znači da je razlika u odgovorima nastavnika predmetne nastave i nastavnika razredne nastave statistički značajna na razini od 0,05. (Tablica 1) Dakle, prema rezultatima, nastavnici razredne nastave se smatraju osposobljenijim i kompetentnijim za rad s djecom s teškoćama.

Tablica 1: Razlike u doživljaju osposobljenosti i kompetentnosti nastavnika za rad s djecom s teškoćama

Odgovori	Nastavnici predmetne nastave	Nastavnici razredne nastave	Z-vrijednost	U-vrijednost	p-vrijednost
Ne	23	10	-1,5788	656,5	0,0392
Djelomično	19	13			
Da	8	11			
Ukupno	50	34			

Pri objašnjavanju zašto se smatraju osposobljenim i kompetentnim nastavnici predmetne nastave su navodili da imaju dostatno znanje i iskustvo rada s takvom djecom, ali su napomenuli da postoji potreba za dodatnim stručnim usavršavanjima u tom području. Prilikom objašnjavanja zašto se smatraju djelomično osposobljenim i kompetentnim, navodili su da iako imaju određena znanja i iskustvo rada, zbog jedinstvenosti učenika s teškoćama te različitosti pojava tih teškoća još uvijek su im potrebna dodatna znanja, iskustvo, stručna usavršavanja i pomoć stručnjaka. Nastavnici predmetne nastave koji se ne smatraju osposobljenim i kompetentnim su kao razloge navodili nedovoljno obrazovanje o toj temi, nedovoljno iskustva rada, nedovoljno potrebnog vremena te potrebna stručna pomoć koja nekada izostaje. Također, nastavnici razredne nastave su pri objašnjavanju razloga zašto se smatraju osposobljenim i kompetentnim navodili da imaju iskustvo rada i znanja stečena tijekom formalnog obrazovanja i usavršavanja te su i oni naveli da su svejedno potrebna stalna usavršavanja. Prilikom objašnjavanja zašto se osjećaju djelomično osposobljenim i kompetentnim, navodili su da su im uz postojeća znanja i iskustvo potrebna još dodatna usavršavanja i iskustvo rada zbog jedinstvenosti učenika s teškoćama te različitosti pojava tih teškoća. Naposljetku, prilikom objašnjavanja zašto se ne smatraju osposobljenim i kompetentnim, nastavnici razredne nastave su naveli da nemaju potrebno znanje i nedostaje im pomoć stručnjaka. Dakle, iako postoje razlike u doživljavanju sebe osposobljenim i kompetentnim, nastavnici i predmetne i razredne nastave su pri objašnjavanju navodili iste razloge. Također, navedeni razlozi i veći doživljaj osposobljenosti i kompetentnosti nastavnika razredne nastave se mogu povezati s njihovim odgovorima o načinu stjecanja znanja o inkluziji. Naime, dok se sa znanjima o inkluziji tijekom formalnog obrazovanja susrelo 47% nastavnika razredne nastave, na isti način se sa znanjima o inkluziji susrelo tek 14% nastavnika predmetne nastave, a također su se nastavnici razredne nastave u većem postotku susretali sa znanjima o inkluziji tijekom stručnih usavršavanja te samoinicijativnog istraživanja. Dakle, veći doživljaj osposobljenosti i kompetentnosti nastavnika razredne nastave se može objasniti s obzirom na

kolegije koje slušaju tijekom studija. Dok nastavnici predmetne nastave trebaju položiti Pedagogiju, Didaktiku i Psihologiju odgoja i obrazovanja, na učiteljske studije su uvedeni novi kolegiji kao što su: Pedagogija djece s posebnim potrebama, Integrativna pedagogija, Poremećaji u ponašanju, Specifične teškoće učenja i sl. No, bez obzira na to što se nastavnici razredne nastave tijekom studija upoznaju s nekim teškoćama, u praksi se uočava izostanak sustavnog stručnog usavršavanja u ovom području (Zrilić, Brzoja, 2013). Osim potrebnog obrazovanja i iskustva, u navedenim odgovorima je vidljivo da je nastavnicima potrebna suradnja i pomoć stručnjaka defektologa, psihologa i pedagoga.

U trećem dijelu upitnika se nastavnike zamolilo da s obzirom na razinu slaganja ili neslaganja označe u skali Likertovog tipa jedan od pet brojeva koji su imali sljedeće značenje: ne slažem se, uglavnom se ne slažem, niti se slažem, niti se ne slažem, uglavnom se slažem, slažem se. Skala se sastojala od 33 tvrdnje koje su obilježavale inkluzivnu kulturu škole. Uspoređivanje njihovih odgovora T-testom je pokazalo da nema statistički značajne razlike u perspektivama o inkluzivnoj kulturi škole između nastavnika predmetne i nastavnika razredne nastave na razini značajnosti od 0,05. (Tablica 2)

Tablica 2: Razlike u perspektivama o inkluzivnoj kulturi škole između nastavnika predmetne i nastavnika razredne nastave

Nastavnici	Srednja vrijednost	SD	t-vrijednost	df	p-vrijednost
Predmetna nastava	4,2376	0,4246	1,6875	64	0,0964
Razredna nastava	4,4242	0,4728			

Tablica 3: Rezultati za svaku pojedinu tvrdnju

Tvrdnje	Predmetna nastava	Razredna nastava	Ukupno
1.	3,56	3,823529	3,666667

2.	4,68	4,352941	4,547619
3.	4,74	4,705882	4,72619
4.	4,64	4,852941	4,72619
5.	4,68	4,941176	4,785714
6.	4,12	4,676471	4,345238
7.	4,7	4,941176	4,797619
8.	4,14	4,617647	4,333333
9.	4,54	4,735294	4,619048
10.	4,2	4,676471	4,392857
11.	4,44	4,588235	4,5
12.	3,86	4,205882	4
13.	3,32	3,705882	3,47619
14.	3,02	2,735294	2,9047619
15.	4,02	4,264706	4,119048
16.	4,58	4,735294	4,642857
17.	3,82	3,911765	3,857143
18.	4,06	3,794118	3,952381
19.	4,28	4,235294	4,261905
20.	4,7	4,794118	4,738095
21.	4,46	4,823529	4,607143
22.	4,14	4,676471	4,357143
23.	4,62	4,941176	4,75
24.	4,22	4,147059	4,190476
25.	3,72	4,235294	3,928571
26.	4,58	4,529412	4,559524
27.	3,8	3,911765	3,845238
28.	4,56	4,588235	4,571429
29.	4,1	4,205882	4,142857
30.	4,22	4,647059	4,392857
31.	4,56	4,882353	4,690476
32.	4,5	4,764706	4,607143
33.	4,26	4,352941	4,297619

U Tablici 3 su zelenom bojom označene najviše vrijednosti, a crvenom najmanje. Tri tvrdnje s kojima su se nastavnici predmetne nastave u najvećem broju slagali su:

- Pri radu s djecom s teškoćama potreban je odabir posebnih strategija, metoda i postupaka te prilagodba sadržaja i materijala za učenje koji će biti primjereni sposobnostima djeteta.
- Svako dijete ima jedinstvene karakteristike i interese, sposobnosti i potrebe za učenje.
- Preveliki razredi i nedostatna opremljenost škole predstavljaju probleme pri radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Također, tri tvrdnje s kojima su se nastavnici razredne nastave u najvećem broju slagali su:

- Pri radu s djecom s teškoćama potreban je odabir posebnih strategija, metoda i postupaka te prilagodba sadržaja i materijala za učenje koji će biti primjereni sposobnostima djeteta.
- Postoje djeca koja zahtijevaju dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske postupke.
- Potrebno je uključivati i informirati roditelje o radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Tvrdnja s kojom su se nastavnici predmetne i razredne nastave u najmanjem broju slagali je:

- Djeci s teškoćama nije potrebno moraliziranje i savjetovanje.

Naposljetku, budući da je slaganje sa samo dvije tvrdnje ispod razine prosjeka od 3,5, a sa preostale 31 tvrdnje iznad prosjeka od 3,5 može se zaključiti da se u školama u kojima je provedeno ovo istraživanje njeguje i provodi inkluzivna kultura usprkos nepovoljnim organizacijskim i materijalnim uvjetima.

6. ZAKLJUČAK

Škole njeguju inkluzivnu kulturu ukoliko su otvorene i uključuju sve učenike, a sama inkluzija se odnosi na uvažavanje i prihvaćanje različitosti te na promatranje osobe s obzirom na njene sposobnosti i mogućnosti. Za uspješnu provedbu inkluzivnoga obrazovanja u okviru škole ključni su nastavnici jer su oni temeljni čimbenici odgojno-obrazovnog rada, a kao nosioci nastavnog procesa imaju važnu ulogu u prihvaćanju učenika s posebnim potrebama od strane vršnjaka. U ovom radu su nastavnici kao prednosti inkluzije najviše isticali socijalizaciju učenika s teškoćama, važnost njihova druženja s vršnjacima, ali i pozitivan utjecaj tog druženja na vršnjake. Kao poteškoće pri njoj provedbi su najčešće navodili prevelik broj učenika u razredu i samim tim nedostatak vremena da se u dovoljnoj mjeri posvete učenicima i odrade s njima ono što je propisano planom i programom rada. Potom su navodili da im nedostaje dostatno obrazovanje o radu s učenicima s teškoćama te problem neopremljenosti škola s potrebnim pomagalicama, priborom i materijalima za rad. Kao moguća rješenja su najčešće navodili kreiranje manjih razrednih odjela, kvalitetnije obrazovanje budućeg nastavnčkog kadra za rad s učenicima s posebnim potrebama, ali i dodatna stručna usavršavanja za postojeće nastavnike. Također, istaknuli su da im je potrebna pomoć u radu s učenicima s teškoćama od strane stručnjaka defektologa i logopeda, stručnih suradnika pedagoga i psihologa te stručnih asistenata u nastavi. S obzirom da doživljaj osposobljenosti i kompetentnosti uočene su razlike između odgovora nastavnika predmetne i razredne nastave, naime nastavnici razredne nastave se u većoj mjeri smatraju osposobljenim i kompetentnim, a to se može objasniti činjenicom da su se nastavnici razredne nastave u većem postotku susretali sa znanjima o inkluziji tijekom formalnog obrazovanja, stručnih usavršavanja te samoinicijativnog istraživanja. S obzirom na rezultate slaganja s tvrdnjama koje su obilježavale inkluzivnu kulturu škole, nije uočena statistički značajna razlika u perspektivama nastavnika predmetne i razredne nastave, a na temelju prosjeka slaganja se može zaključiti da se u školama u kojima je provedeno ovo istraživanje njeguje i provodi inkluzivna kultura usprkos nepovoljnim organizacijskim i materijalnim uvjetima.

7. LITERATURA

1. Bach, H. (2005). *Osnove posebne pedagogije*. Zagreb: Educa.
2. Batarelo Kokić, I., Vukelić, A. i Ljubić, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanja u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti*. Bologna: ETF (European Training Foundation).
3. Borić, S., Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori*, 7 (3), 75-86.
4. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Brust, M., Mlinarević, V., Zlatarić, S. (2009.) Pozitivni ishodi individualiziranog rada asistenta u nastavi s učenikom s ADHD-om. U: A. Bene (ur.), *Aspekti jednakih mogućnosti i dopunska obrazovanja: integracija, podešavanje, spol* (str. 129-139). Subotica: Verzal.
6. *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja*, Narodne Novine 63/2008.
7. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2002). Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U: L. Kiš-Glavaš, R. Fulgosi-Masnjak (ur.), *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama-priručnik za učitelje* (str. 133-179). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.
8. Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi- procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka Script.
9. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 139-157.
10. Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, 59 (30), 67-78.
11. Krampač-Grljušić, A., Marinić, I. (2007). *Posebno dijete: priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*. Osijek: Grafika.
12. Krampač-Grljušić, A., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2010). Što djeca s teškoćama misle o podršci asistenta u nastavi. U: V. Đurek (ur.), *Uključivanje i podrška u zajednici* (str. 181-195). Varaždin: Školska knjiga.
13. Kostelnik M. J., Onaga, E., Rohde, B., Whiren, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama, priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: Educa.
14. Mustać, V., Vicić, M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi, priručnik za prosvjetne djelatnike*. Zagreb: Školska knjiga.

15. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.* (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
16. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama,* Narodne novine 24/2015.
17. Rosić, V. (1999). Nastavnik – čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja. U: V. Rosić (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju* (str. 1-10). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
18. Save the Children. (2002). *Schools for all - Including disabled children in education.* London: Save the children.
http://www.eenet.org.uk/resources/docs/schools_for_all.pdf
19. Sunko, E. (2006). Gledišta studenata učiteljskih i nastavničkih studija o integraciji i inkluziji djece s posebnim potrebama. *Napredak*, 147 (2), 209-221.
20. Špelić, A., Zuliani, Đ. (2011). Uloga empatije u socijalizaciji djece s teškoćama u razrednim sredinama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47 (2), 96-108.
21. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi,* Narodne novine 87/2008.
22. Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8 (1), 141 - 153.
23. Žic Ralić, A., Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja*, 22 (3), 435-453.

8. POPIS SLIKA I TABLICA

Popis slika

Slika 1: Način na koji su nastavnici stekli znanja o inkluziji.....	26
Slika 2: Iskustva u radu s učenicima s teškoćama.....	27
Slika 3: Osposobljenost i kompetentnost nastavnika za rad s djecom s teškoćama.....	30

Popis tablica

Tablica 1: Razlike u doživljaju osposobljenosti i kompetentnosti nastavnika za rad s djecom s teškoćama	30
Tablica 2: Razlike u perspektivama o inkluzivnoj kulturi škole između nastavnika predmetne i nastavnika razredne nastave	32
Tablica 3: Rezultati za svaku pojedinu tvrdnju	32

9. PRILOG

Upitnik o inkluzivnoj kulturi škole

Poštovani, ovo je anonimna upitnik sastavljen za potrebe diplomskog rada kojem je cilj istražiti inkluzivnu kulturu škole iz perspektive nastavnika. Vaši odgovori su vrlo dragocjeni i biti će upotrijebljeni isključivo za potrebe diplomskog rada. Zahvaljujem Vam na suradnji.

Kao nastavnik radim _____ godina.

Predajem nastavni/e predmet/e _____.

Molim vas, zaokružite odgovore na dolje postavljena pitanja:

1. Spol: M Ž

2. Tijekom rada kao nastavnik bio/la sam razrednik:

a) da b) ne

3. Postojeća znanja o inkluziji učenika s teškoćama stekao/la sam tijekom:

- a) formalnog obrazovanja,
- b) stručnih usavršavanja,
- c) samoinicijativnog istraživanja
- d) nisam se susreo/la sa znanjima o inkluziji

4. Imam iskustvo rada s djecom s teškoćama:

a) da b) ne

5. Moja iskustva u radu pretežito su se odnosila na djecu:

- | | | |
|--|----|----|
| a) s teškoćama u području kognitivnog razvoja (mentalna retardacija) | Da | Ne |
| b) sa senzornim oštećenjima (vida i sluha) | Da | Ne |
| c) s poremećajima u ponašanju (ADHD) | Da | Ne |
| d) s tjelesnom invalidnošću i kroničnim bolestima | Da | Ne |
| e) s oštećenjima govora i glasa | Da | Ne |
| f) s autizmom | Da | Ne |

6. Kao prednosti inkluzije naveo/la bih:

7. Kao poteškoće pri provedbi inkluzije naveo/la bih:

8. Kako biste riješili navedene poteškoće?

9. Smatrate li se osposobljenim i kompetentnim za rad s djecom s teškoćama u razvoju? Zašto?

10. Molim Vas, brojevima od 1 do 5, stavljanjem znaka "X", procijenite Vašu razinu slaganja/neslaganja s dolje navedenim tvrdnjama gdje brojevi imaju sljedeće značenje:

1- NE SLAŽEM SE

2 -UGLAVNOM SE NE SLAŽEM

3- NITI SE SLAŽEM, NITI SE NE SLAŽEM

4- UGLAVNOM SE SLAŽEM

5- SLAŽEM SE

TVRDNJE	1	2	3	4	5
1. Djeca s teškoćama u razvoju bi se trebala uključivati u redovan odgojno-obrazovni proces.					
2. Uloga nastavnika nije stvaranje i održavanje pozitivnog nastavnog ozračja.					
3. Preveliki razredi i nedostatna opremljenost škole predstavljaju probleme pri radu s djecom s teškoćama u razvoju.					
4. Svakom djetetu bi se trebale osigurati jednake obrazovne šanse i poticajno odgojno-obrazovno okruženje.					
5. Postoje djeca koja zahtijevaju dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske postupke.					
6. Svako dijete može razviti određene sposobnosti ako su mu osigurani primjereni uvjeti i potpora socijalnog okruženja.					
7. Pri radu s djecom s poteškoćama potreban je odabir posebnih strategija, metoda i postupaka te prilagodba sadržaja i materijala za učenje koji će biti primjereni sposobnostima djeteta.					
8. Uključivanje pomoći vršnjaka u proces učenja pozitivno djeluje na učenika s teškoćama u razvoju.					
9. Integraciji prethodi procjena sposobnosti znanja, interesa i posebnih potreba djece s teškoćama.					
10. Inkluzija djece s teškoćama pospješuje njihovo povezivanje sa socijalnom okolinom.					
11. Uloga nastavnika obuhvaća razvijanje suradničkog odnosa s roditeljima i širom zajednicom te povezivanje roditelja i škole sa službama specijaliziranim za pomoć djeci.					

12. IOOP je individualizirani odgojno-obrazovni program koji je prilagođen sposobnostima (jakim stranama) i ograničenjima (slabijim stranama) djeteta.					
13. Redovne škole su najefikasniji načini suzbijanja diskriminiranja učenika s posebnim potrebama.					
14. Djeci s teškoćama je potrebno moraliziranje i savjetovanje.					
15. Djeci s teškoćom zadržavanja pozornosti možemo pomoći usmjeravanjem aktivnosti i praćenjem rada.					
16. Djeca s teškoćama mogu napredovati.					
17. Djeci s teškoćama štete metode rada koje uključuju aktivno sudjelovanje same skupine (djece iz razrednog odjela).					
18. Inkluzija je uključivanje djece u sve komponente odgojno-obrazovnog procesa pri čemu su djeca pasivni subjekti.					
19. U radu s djecom s teškoćama najčešće prilagođavam materijale.					
20. Svako dijete ima jedinstvene karakteristike i interese, sposobnosti i potrebe za učenje.					
21. Djeci s teškoćama vidne percepcije možemo pomoći povećanim razmacima između riječi i redova teksta, uvećanjem tiska i označavanjem osnovnog prostora za čitanje i pisanje.					
22. Djeci s teškoćama potrebno je slati JA poruke, promicati njihovo aktivno slušanje i davati povratne informacije o njihovom ponašanju.					
23. Potrebno je uključivati i informirati roditelje o radu s djecom s teškoćama u razvoju.					
24. Otvoreni prostori i nastava izvan učionice ne potiču učenike na suradničke igre više nego nastava u učionicama.					
25. Kooperativno učenje omogućava kvalitetnu interakciju i komunikaciju te uključuje utjecaj vršnjaka na uspjeh.					
26. Nastavnik nema odgovornost da svojim odgojnim nastojanjima kod djece razvije suradničke odnose i socijalne vještine.					
27. Uloga nastavnika je širenje informacija u zajednici i pomaganje roditeljima u korištenju prava koja imaju prema različitim zakonskim propisima.					

28. Važno je pravodobno predlaganje upućivanja djece na stručno procjenjivanje sposobnosti.					
29. Normalno je da svako dijete nekada remeti disciplinu, a poremećaj je kada takvo ponašanje remeti djetetovo socijalno funkcioniranje.					
30. Uloga nastavnika je osigurati osjećaje pripadanja i povezanosti koja djeca s teškoćama nisu mogla doživjeti u drugim sredinama.					
31. Svako ima temeljno pravo na obrazovanje i mora mu se pružiti prilika da postigne i održava prihvatljivu razinu učenja.					
32. Obrazovni sustavi trebaju biti planirani i implementirani tako da vode računa o svakoj raznolikosti.					
33. U radu s djecom s teškoćama najčešće prilagođavam sadržaje.					