Analiza nekih istraživanja o školskom uspjehu i socijalizaciji djece s teškoćama u razvoju u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju

Sardelić, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

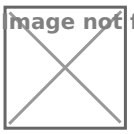
2016

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:837323

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

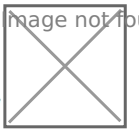
Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**



Repository / Repozitorij:

University of Zadar Institutional Repository





Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju
Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Marija Sardelić

Analiza nekih istraživanja o školskom uspjehu i socijalizaciji djece s teškoćama u razvoju u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju

Diplomski rad

Zadar, 2016.

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju
Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Analiza nekih istraživanja o školskom uspjehu i socijalizaciji djece s teškoćama u razvoju u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju

Diplomski rad

Student/ica:
Marija Sardelić

Mentor/ica:
Prof. dr. sc. Zora Zuckerman

Zadar, 2016.

Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Marija Sardelić,** ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Analiza nekih istraživanja o školskom uspjehu i socijalizaciji djece s teškoćama u razvoju u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

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

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

Zadar, 7. ožujka 2016.

Sadržaj

1. Uvod 1

2. Metodologija rada 4

2.1. Predmet rada 4

2.2. Cilj rada 4

2.3. Metoda rada 4

3. Teorijski koncept 5

3.1. Djeca s teškoćama u razvoju 5

3.2. Stjecanje informacija o djeci s teškoćama u razvoju 12

3.3. Integracija 13

3.3.1. Inkluzija 17

3.4. Integracija djece s teškoćama u razvoju u redovno obrazovanje u Hrvatskoj 20

4. Prikaz i analiza istraživanja 23

4.1. Istraživanje br.1 26

4.1.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 1 29

4.2. Istraživanje br. 2 31

4.2.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 2 34

4.3. Istraživanje br. 3 34

4.3.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 3 37

4.4. Istraživanje br. 4 38

4.4.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 4 41

4.5. Istraživanje br. 5 42

4.5.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 5 46

4.6. Istraživanje br. 6 47

4.6.1. Kritički osvrt na istraživanje br. 6 49

4.7. Istraživanje br. 7 50

4.7.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 7 52
4.8. Istraživanje br. 8 55
4.8.1. Kritički osvrt na istraživanje br. 8 57
4.9. Istraživanje br. 9 59
4.9.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 9 60
4.10. Istraživanje br. 10 62
4.10.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 10 65
4.11. Istraživanje br. 11 66
4.11.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 11 71
4.12. Istraživanje br. 12 72
4.12.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 12 73
5. Komparativna analiza svih prikazanih istraživanja 74
6. Zaključak 80
7. Literatura 83

1. Uvod

Sva djeca se međusobno razlikuju. Te razlike se očituju u tjelesnom izgledu, intelektualnim sposobnostima, stečenim iskustvima, vještinama, znanju, ponašanju te po onome što vole ili ne vole. Sve navedene razlike proizlaze iz različitosti obitelji iz kojih djeca dolaze, stečenih iskustava, naslijeđenih osobina i mnogih drugih čimbenika. Neka djeca uče brže, neka sporije. Neko dijete će lakše savladati čitanje, a nekome će teže biti shvatiti matematiku. Često je razlog tome nepoznat, a objašnjenja različita: od toga da dijete ima smanjene intelektualne sposobnosti do toga da ono ne vidi ili ne čuje dobro kao ostala djeca samo iz razloga što sjedi u zadnjoj klupi (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007).

Ono što je svoj djeci jednako, jest činjenica da djeca uče kroz interakciju s ljudima, s njihovim roditeljima, braćom, sestrama, vršnjacima te kroz iskustva različitih okolina u kojima žive, dom, susjedstvo i škola (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007).

Za razvoj djece je bitna socijalizacija koja se odvija preko različitih čimbenika: obitelj kao najvažniji, najraniji čimbenik socijalizacije uz pomoć kojeg dijete upoznaje načine ponašanja, okolinu u kojoj živi i vrijednosti društva u kojem se odvija njegova daljnja socijalizacija. S tim "predznanjem" dijete kreće prema drugim čimbenicima socijalizacije: školi i vršnjacima. U školi dijete nastavlja učiti o vrijednostima društva u kojem će aktivno sudjelovati i način na koji će to sudjelovanje obavljati. Također, uči i o društveno definiranoj hijerarhiji i odnosu između različitih osoba. Škola, kao formalna obrazovna institucija omogućava stjecanje različitih kompetencija koje su temelj pripreme za radnu okolinu u kojoj se upoznaje s novim stupnjem različitosti i odnosa između osoba. Upravo će se o školi i školskom okruženju, kao najvažnijim čimbenicima socijalizacije putem kojeg se djeca integriraju u društvu, najviše raspravljati u ovom radu.

Svako dijete ima pravo na obrazovanje, a obrazovni sustavi trebaju biti upotpunjeni programima koji uzimaju u obzir veliku raznolikost karakteristika i potreba djeteta. Djeca s posebnim obrazovnim potrebama trebaju imati pristup redovnom obrazovanju koje će im omogućiti lakšu integraciju u društvo u kojem i oni aktivno sudjeluju. Međutim, integracija djece s teškoćama u razvoju u redovno obrazovanje gotovo uvijek sa sobom povlači niz individualnih pitanja bez konkretnih odgovora koji se mogu odnositi na općenitu integraciju cijele populacije djece s teškoćama u razvoju.

Pod integracijom se u pedagogiji ponajprije podrazumijeva sustav mjera, priprema, praćenja i postupaka uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redoviti školski sustav.

Obično se navodi da integracija djece s teškoćama u razvoju najbrže ruši sve fizičke, socijalne i psihološke zapreke kojima su okružena djeca s teškoćama u razvoju (Mijatović, 2000).

Ususret procesu integracije ide proces individualizacije školskog sustava i sustava odgoja i obrazovanja koji priznaje osobitost svakog djeteta i pravo na osobitu pomoć za svako dijete. Uspješno provođenje integracije bilo kakvog opsega podrazumijeva niz financijskih, teorijskih, materijalnih, organizacijskih, programskih i didaktičkih preduvjeta, a prije svega osposobljavanje učiteljstva za nove vrlo složene zadaće koje postavlja integracija, osobito u početnoj etapi (Mijatović, 2000).

Potrebno je naglasiti da socijalna integracija učenika s teškoćama u razvoju unutar redovne škole među ostalim podrazumijeva i razvoj osjećaja pripadnosti razrednom kolektivu i školi, razvoj prijateljskih odnosa s vršnjacima iz razreda i usvajanje socijalno prihvatljivog načina ponašanja. Pritom je odgojni utjecaj učitelja najveći u prvim godinama školovanja, dok kasnije sve veću važnost dobivaju vršnjaci (Žic-Ralić, 2004).

Ono što treba znati jest da sam smještaj djeteta s teškoćama u razvoju u redovan razred najčešće neće spontano rezultirati prihvaćanjem djeteta od vršnjaka i njihovim stimuliranjem utjecaja na socijalni i kognitivni razvoj. Takav proces potrebno je potaknuti (Žic-Ralić, 2004). U taj proces potrebno je uključiti roditelje, učitelje, a posebno sve ostale učenike.

Ono što je od izuzetne važnosti, a što ističe i Žic-Ralić (2004) je činjenica da učitelj[1] treba raspolagati s brojnim informacija vezanim za ovu problematiku, da bi uopće mogao prenijeti svoj pozitivan stav prema djeci s teškoćama u razvoju. Informacije ispravljaju pogrešno shvaćanje i pojašnjavaju nesporazume, te smanjuju predrasude i strah. Poznato je da se stavovi mijenjaju pod utjecajem informacija. Tako su učenici i odrasli, prema provedenim istraživanjima, proširivanjem svog znanja o djeci s teškoćama u razvoju, njihovim sposobnostima i problemima, pokazivali sve pozitivnije stavove o njima (pregled Lewis i Doorlag, 1987, prema Žic-Ralić, 2004), odnosno sve su ih više prihvaćali (Žic-Ralić, 2004).

Postoji veliki broj odgajatelja i učitelja koji su slabo ili nikako osposobljeni za rad s djecom s različitim teškoćama (Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren, 2004), i iz tog razloga može se dogoditi da veliki broj djece koja imaju poteškoće u razvoju te poteškoće "otkriju" tek kada krenu u školu. Mnoga djeca dolaze u ustanovu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje bez dijagnoze, ali njihovo ponašanje i obilježja upućuju na činjenicu da zapravo ta djeca imaju posebne potrebe (Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren, 2004). Bez obzira da li se radi o djeci čije su se poteškoće otkrile u prvim godinama života, ustanovama za rani i

[1] Pod pojmom "učitelj" u ovom se kontekstu podrazumijevaju učitelji, nastavnici i profesori (Jurčić, 2012).

predškolski odgoj i obrazovanje ili u prvom razredu osnovne škole, osobe koje rade s djecom su odgovorne za to da podupiru razvoj i učenje sve djece u svojoj sredini, pa tako i djece s teškoćama u razvoju (Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren, 2004).

Ranije provedena istraživanja i literatura pokazuju da uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne predškolske i školske programe dovodi do pozitivnog razvoja, kako njihovog tako i njihovih vršnjaka bez teškoća u razvoju (Allen i Schwartz, 2001; McDonnell i Hardman, 1988, prema Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren, 2004).

Namjera ovog rada je prikazati i analizirati provedena istraživanja o školskom uspjehu i socijalizaciji djece s teškoćama u razvoju u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju. Sama socijalizacija i postignuće koje mogu ostvariti djeca s teškoćama u razvoju uvelike ovisi o uspješnosti njihove integracije i inkluzije u redovni sustav obrazovanja.

2. Metodologija rada

2.1. Predmet rada

Predmet rada je prikazati i analizirati neka istraživanja o školskom uspjehu i socijalizaciji djece s teškoćama u razvoju u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju na području Republike Hrvatske.

2.2. Cilj rada

Cilja rada je prikazati važnost socijalizacije i školskog uspjeha djece s teškoćama u razvoju koje se odvija kroz integraciju i inkluziju takve djece u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju.

2.3. Metoda rada

U radu se koristila kvalitativna metoda komparativne analize istraživanja vezanih uz temu školskog uspjeha i socijalizacije djece s teškoćama u razvoju u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju. Ukupno je prikazano i analizirano 12 istraživanja, koja su nastala u razdoblju od kraja 90-tih prošlog stoljeća do 2016. godine. Istraživanja su provedena na području Republike Hrvatske. Prikazana su i analizirana slijedeća istraživanja:

1. "Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje" (Zrinka Stančić, Lelia Kiš-Glavaš i Ljiljana Igrić, 2001),
2. "Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji" (Maja Ljubić i Lelia Kiš-Glavaš, 2003),
3. "Učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika nižih razreda osnovne škole" (Gordana Keresteš, 2006),
4. "Stavovi mladih prema osobama s tjelesnim invaliditetom" (Zdravka Leutar i Ana Štambuk, 2006),
5. "Socijalizacija učenika s posebnim potrebama u razrednim sredinama" (Aldo Špelić, Đeni Zuliani i Morena Krizmanić, 2009),
6. "Uloga empatije u socijalizaciji djece s teškoćama u razrednim sredinama" (Aldo Špelić i Đeni Zuliani, 2011),

7. "Prosocijalnost i empatija u kontekstu integracijskih razreda" (Aldo Špelić, Đeni Zuliani i Ivana Milošević, 2013),
8. "Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: vrednujemo li znanja ili sposobnosti" (Vesna Buljubašić-Kuzmanović i Maja Kelić, 2012),
9. "Atribucije školskog uspjeha i školskog neuspjeha kod učenika sa specifičnim teškoćama u učenju" (Valentina Martan, Darko Lončarić i Sanja Skočić-Mihić, 2014),
10. "Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika" (Dijana Vican, 2013),
11. "Organizacija, sadržaji i način provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi" (Matilda Karamatić, Brčić, 2013)
12. "Indeks inkluzije u Hrvatskom obrazovnom kontekstu: razlike u pogledima učenika, roditelja i školskog osoblja" (Zrinka Ristić Dedić, Jelena Matić i Branko Ančić, 2014).

3. Teorijski koncept

Od sveukupnog broja učenika u osnovnoj školi (Kavkler, preuzeto 2013) 20 do 25% čine učenici koji imaju posebne odgojne i obrazovne potrebe. Njihove potrebe idu od lakših do jako izraženih, te kratkotrajnih, dugoročnih i doživotnih (Kavkler, preuzeto 2013).

Među učenike sa posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ubrajamo učenike sa poremećajima u mentalnom razvoju, slijepe i slabovidne učenike, gluhe i nagluhe učenike, učenike sa poremećajima u govoru, učenike sa poremećajima u kretanju, dugotrajno bolesne učenike, učenike sa smetnjama u ponašanju, učenike sa problemima u učenju te nadarene učenike (Kavkler, preuzeto 2013).

Kroz rad će se pobliže objasniti pojedini pojmovi i terminologija.

3.1. Djeca s teškoćama u razvoju

Prema Grgin (2004) postoje dvije skupine učenika koji se po svojima potrebama ističu od ostalih učenika, a to su daroviti učenici i učenici s posebnim potrebama ili kako ih je definirao Jurčić (2012) "iznadprosječni" i "ispodprosječni" učenici.

Daroviti učenici su oni učenici koji se ističu ili svojim vrlo visokim stupnjem općega intelektualnog razvoja ili pak izrazitim razvojem samo određenih sposobnosti koje ih, u

odnosu na ostale učenike, čine znatno naprednijima (Grgin, 2004). Daroviti učenici, u neselekcioniranoj populaciji djece, obuhvaćaju prema Grgin (2004) 1,5 do 2,5% djece. S obzirom na predmet i cilj, rad će se usredotočiti na učenike koji su prema Jurčić (2012) "ispodprosječni", odnosno učenici s posebnim potrebama ili s teškoćama u razvoju. Kroz rad koristit će se termin "djeca s teškoćama u razvoju".

Kroz povijest je postojalo dosta dvojbi oko toga kako definirati osobe, odnosno djecu s teškoćama u razvoju. Išpanović Radojković (2007, prema Bouillet, 2010: 17) navodi da su djeca s teškoćama u razvoju "djeca koja manifestiraju teškoće u razvoju, a koja vjerojatno neće moći dosegnuti ili održati zadovoljavajuću razinu zdravlja ili razvoja, odnosno čije će zdravlje ili razvoj vjerojatno biti ozbiljno oštećeno ili pogoršano bez dodatne potpore ili posebnih uloga u području zdravstvene njega i zaštite, rehabilitacije, obrazovanja i odgoja, socijalne zaštite te drugih oblika potpora". Također, Stoppard (2004, prema Bouillet, 2010: 17) dijete s teškoćama u razvoju definira kao "dijete koje zahtijeva posebnu brigu i pažnju, dijete koje se nalazi na jednom ili drugom kraju spektra mentalnih sposobnosti (iznad ili ispod prosjeka) ili dijete čiji razvoj pati zbog problema u učenju, fizičkog ili senzornog nedostatka ili invalidnosti[2]".

Dakle, prema Grgin (2004) kao što u neselekcioniranoj populaciji djece ima od 1,5 do 2,5% onih koji se ističu visokim stupnjem razvoja intelektualnih sposobnosti, približno toliki postotak, 2,8 – 3,5%, ima onih koji su izrazito slabijega intelektualnoga razvoja pa spadaju u mentalno retardirane. Ako bi se tomu pridodali i granični slučajevi, taj bi postotak bio veći i kretao bi se od 9 do 10% djece (učenika).

Uz ispodprosječno intelektualno funkcioniranje mentalno retardirana djeca pokazuju i teškoće u drugim područjima svoga ponašanja. Za njih je karakteristično otežano jezično komuniciranje, imaju teškoća u pogledu usmjerenosti kako na radu tako i u drugim oblicima djelovanja, otežano stječu nova iskustva te sporo razvijaju vještine, školske, radno-profesionalne, socijalno-kulturne i zdravstveno-higijenske. Sve to dokazuje da je mentalna retardacija i višestruka i različita te predstavlja završno stanje niza patoloških procesa koji značajno utječu na funkcioniranje živčanog sustava u cjelini (Grgin, 2004).

Grgin (2004) navodi da postoje četiri oblika ili stupnja mentalne retardacije:

- blaga mentalna retardacija,
- umjerena mentalna retardacija,

[2] "Invalidnost se općenito definira kao stanje organizma nastalo zbog bolesti ili urođene mane, a posljedica je trajno, djelomično ili potpuno smanjenje sposobnosti čovjeka za normalan socijalni život, rad i zarađivanje" (Rismondo, 2003: 74, prema Bouillet, 2010: 16)

- teža mentalna retardacija i
- teška mentalna retardacija.

U blagu mentalnu retardaciju spada oko 85% metalno retardirane djece. Dok se nalaze u predškolskoj dobi njihovo ponašanje u odnosu na djecu prosječnoga razvoja nije posve drukčije, makar poneki nešto kasnije prohodaju, progovore i počinju se brinuti o sebi (Grgin, 2004). Ribić (1991, prema Grgin, 2004) tomu pridodaje da se u takve djece javljaju učestalije govorne smetnje u vidu tepanja ili zamuckivanja te blage anomalije osjetila u odnosu na djecu bez teškoća u razvoju. Ipak, bez obzira na navedene teškoće, takva djeca se ne razlikuju u tolikoj mjeri od ostale djece da bi ih se moglo lako prepoznati. Ona uglavnom uspijevaju usvojiti znanja i vještine koja približno odgovaraju učenicima šestog razreda osnovne škole te do zrele dobi uspijevaju steći radne i socijalne vještine koje su im dovoljne za minimum samostalnog uzdržavanja. Ako se dogodi da takva djeca nakon profesionalne izobrazbe svoju djelatnost obavljaju u vrlo neprikladnim i stresnim socijalnim i ekonomskim prilikama, tada im je potreban stručni nadzor i usmjeravanje. Ali, uz odgovarajući podršku, osobe s blagim stupnjem mentalne retardacije mogu se uspješno školovati, uspješno živjeti, te biti od koristi čitavoj zajednici (Grgin, 2004).

Oko 10% djece spada u drugi stupanj mentalne retardacije (stupanj umjerene mentalne retardacije). U predškolskoj dobi umjereno mentalno retardirana djeca pokazuju razvojno zaostajanje u psihomotorici i govoru. To su znatno infantilnija djeca od svojih normalnih vršnjaka. Njihovo tepanje i zamuckivanje u govoru je izrazito. Također, imaju česta osjetilna oštećenja pa ih se među ostalom djecom lako zamjećuje. Tijekom ove razvojne dobi većina ih uspijeva steći vještine komuniciranja. U kasnijoj dobi specijalna izobrazba omogućuje takvoj djeci da se, uz umjereno nadgledanje, mogu brinuti o sebi, kao i služiti se u toj izobrazbi stečenim socijalnim i radnim vještinama. Također, mogu se naučiti samostalnom kretanju izvan doma, u poznatim naseljima ili gradskim četvrtima (Grgin, 2004). Nadalje, Grgin (2004) navodi kako takvoj djeci u njihovoj adolescentskoj dobi nedovoljne socijalne vještine mogu otežavati odnose s vršnjacima. Kada stupe u zrelu dob u stanju su obavljati uglavnom jednostavne poslove, kao što su nekvalificirani ili polukvalificirani poslovi, naravno u zaštićenim radionicama i uz odgovarajuće nadgledanje i vođenje.

U kategoriji teže mentalne retardacije se nalazi oko 3 do 4% mentalno retardirane djece. Takvoj djeci je već u predškolskoj dobi izrazito usporen psihomotorički i govorni razvoj. Ipak do šeste godine uspijevaju naučiti hodati i hraniti se. Imaju vrlo oskudan govor u leksici, artikulacijski teško razumljiv i vrlo infantilan. Tijekom potrebne specijalne izobrazbe

mogu donekle naučiti govoriti i steći temeljne vještine koje su im potrebne za brigu o samome sebi. Općenito, takva djeca pokazuju izrazite teškoće u učenju abecede i pri brojanju. U odrasloj dobi mogu obavljati jednostavne poslove u zaštićenim radionicama, uz nadgledanje i pozitivan emocionalan odnos. Ako nemaju neko određeno prateće tjelesno oštećenje, uspijevaju se prilagoditi životu u obitelji ili nekoj drugoj njima poznatoj okolini (Grgin, 2004).

Tek 1 do 2% mentalno retardirane djece se nalazi u četvrtom stupnju – teška mentalna retardacija. Najveći broj takve djece ima identificirano neurološko stanje koje je uzrokovalo mentalnu retardaciju. Već se u ranom djetinjstvu pokazuju znatna oštećenja senzomotoričkoga funkcioniranja. Takva djeca ne uspijevaju se samostalno hraniti niti brinuti o sebi. Govor im je vrlo neartikuliran. Ipak, optimalnim edukacijskim radom i trajnom pomoći kao i nadgledanjem, uz individualan odnos, takva djeca također mogu poboljšavati svoje komuniciranje, izražavati veću brigu o sebi pa čak i stjecati vještine obavljanja jednostavnijih poslova. Sve je ovo moguće postići uz strpljivo nadgledanje i u zaštićenim uvjetima (Grgin, 2004).

Nadalje, u kategoriju djece (učenika) s teškoćama u razvoju (s posebnim potrebama), uključuje se i učenike koji imaju oštećenja vida i sluha, učenike koji imaju teškoće u čitanju, pisanju i govoru, učenike koji imaju poremećaje pažnje s naglašenom hiperaktivnošću te učenike s neurotičnim oblicima ponašanja.

- Učenici oštećena vida i sluha:

  Među tipična vidna oštećenja koja se javljaju kod učenika ubrajaju se: kratkovidnost[3], dalekovidnost[4], astigmatizam[5], nistagmus[6], strabizam[7], i aniseikonija[8], a također, treba spomenuti i daltonizam[9] (Grgin, 2004).

  Različita oštećenja sluha svode se na sljedeće oblike: lakšu nagluhost, umjerenu nagluhost, težu nagluhost i gluhoću. Djeca s lakšom nagluhosti[10] mogu, i to bez znatnijih odstupanja, usvojiti govor. No u školi, često postaju nemirni i nepažljivi,

[3] Učenik s takvom anomalijom nejasno vidi udaljene predmete (Grgin, 2004).
[4] Učenik nejasno vidi bliske predmete (Grgin, 2004).
[5] Učenik slabo vidi i bliske i udaljene predmete s tim što su mu gledani predmeti nepravilnog oblika (Grgin, 2004).
[6] Titrajuće kretnje očnih jabučica bilo u horizontalnome ili rotirajućem smjeru (Grgin, 2004).
[7] Razrokost, škiljavost – očne jabučice prilikom gledanja u daljinu ne stoje podjednako usporedno, već je jedna od njih, rijetko obje, otklonjena prema nazalnoj ili prema temporalnoj strani lica (Grgin, 2004).
[8] Refrakcijsko stanje u kojem se zrake svjetla u svakom oku nejednako lome pa to učenika ometa u binokularnome gledanju (Grgin, 2004).
[9] Sljepoća za boje – nemogućnost viđenja crvene i zelene boje (Grgin, 2004).
[10] Gubitak sluha od 26 do 35 decibela (Grgin, 2004).

posebice kad im nastavnik nešto tiše govori. Djeca s umjerenom nagluhosti[11] ne čuju šapat i teško razumiju svaki tihi govor, pa ih već od treće godine treba rehabilitirati odgovarajućim vježbama. Učenici s takvim oštećenje često miješaju slova C, Z, S, T, Š, Č i Ć. Također, znatno griješe u pisanju diktata. Rječnik im je vrlo oskudan, a rečenice izrazito kratke. Da bi mogli sudjelovati u redovnome podučavanju, moraju se služiti pojačivačem sluha[12]. Djeca s težom nagluhosti[13] ne čuju ni glasni govor ni vikanje. Spontani im je govor nerazvijen. Ponekad mogu izgovarati poneke riječi kao što su "mama", "baka", "daj" i sl. Tu je nužna rana rehabilitacija i traje sve do polaska djeteta u školu. Tek nakon takve rehabilitacije, poneko dijete može pohađati redovnu nastavu u školi. Posljednji oblik gluhoća[14] – gluho dijete nužno prolazi dug i naporan demutacijski postupak i uz veliku pomoć i podršku okoline samo se u iznimnim slučajevima može uključiti u redovnu poduku (Grgin, 2004).

- Učenici s teškoćama u čitanju i pisanju:

  "Teškoće čitanja koje se očituju u lošem prepoznavanju slova, u njihovu neprikladnu udruživanju i izgovaranju (fonaciji) zovu se zajedno disleksijom" (Grgin, 2004: 249). Grgin (2004) navodi da postoje uglavnom dvije skupine dislektičnih smetnji. Jednu skupinu čine one smetnje koje se manifestiraju u nemogućnosti sinteze pročitanih slova u riječi, a drugu smetnje u prepoznavanju i reproduciranju slova, kao i u orijentaciji i smjeru slova. Kod učenika dislektičara je otežan proces spajanja glasova u glasovne skupine, odnosno riječi, kao i proces razumijevanja njihova smisla i značenja kao i zapamćivanja. Čitanje kod takvih učenika je vrlo sporo te postoji mnogo grešaka u izgovorenim riječima.

  Ribić (Ribić i Matović, 1966, prema Grgin 2004) navodi dva tipa disleksije: literarnu i verbalnu. Literarna predstavlja teži oblik od verbalne, a očituje se u pojavi da učenik sve do svoje desete godine nije u stanju razlikovati slova. Ne može zahvatiti niti pojmiti njihovu zvučnu nosivost. Ovakav tip disleksije obuhvaća samo 1 do 2% svih disklesičara. Verbalna diskleksija je među učenicima više proširena. Ona se pri čitanju očituje u izostavljanju, zamjeni i dodavanju glasova kao i u otežanoj sintezi glasova u riječi (npr. učenik će umjesto "prozor" vrlo lako pročitati "pozor") (Grgin, 2004).

[11] Gubitak sluha od 36 do 60 decibela (Grgin, 2004).
[12] Amplifikator (Grgin, 2004).
[13] Gubitak sluha od 61 do 80 decibeli (Grgin, 2004).
[14] Gluhoća se javlja kad gubitak sluha prelazi vrijednost od 80 decibela (Grgin, 2004).

Uz disleksiju postoji i disgrafija, tzv. teškoće u pisanju. Disgrafične se teškoće u djece redovito otkrivaju na početku njihova školovanja. U nekih učenika se mogu otkriti i znatno kasnije, čak i u višim razredima osnovne škole. Za sve učenike koji su disgrafični znakovito je da u pisanju često ispuštaju slova ili slogove (npr. "lj" pišu naopako, zamjenjuju "n" i "u", neka slova ispuštaju, ispuštaju znakove iznad slova i sl.). Sastavi disgrafičara su kratki, neuredni. Njihove su teškoće izrazite i pri prepisivanju teksta s table ili kod pisanja po diktatu. Sve se to odražava i u neredovitosti pisanja školskih i domaćih zadaća, u nepotpunim i neurednim bilješkama u školi kao i u lošem održavanju zadaćnica, knjiga i sl. (Grgin, 2004).

Grgin (2004), kao i mnogi ostali autori, navodi kako sve slučajeve disleksije i disgrafije kod učenika treba što ranije otkrivati i sve njih upućivati stručnjacima koji im mogu pružiti rehabilitacijski trening.

- Smetnje u govoru učenika:

  Prema Grgin (2004) govorne smetnje koje se najčešće javljaju kod učenika redovito su uzrokovane ili poremećajima pokreta koji usklađuju rad jezika, usana i nepca ili pak poremećajima organa za fonaciju i artikulaciju govora. "Ako je pri tomu unutarnji govor (govor u sebi) posve normalan, znači da se ne radi o težim poremećajima već o smetnjama lakše naravi. U takve lakše poremećaje spadaju: tepanje, brzanje u govoru[15] i mucanje" (Grgin, 2004: 250). Svi ovi problemi se redovito korigiraju logopedskom terapijom i savjetovanjem roditelja o prikladnim načinima postupanja i komuniciranja s djetetom koje ima takve smetnje u govoru. Učenike kod kojih se otkriju takvi tipovi problema, treba upućivati na redovite logopedske vježbe, kako bi se već na početku školovanja uspješno oslobodili te smetnje (Grgin, 2004).

- Poremećaji pažnje s naglašenom hiperaktivnošću:

  Navedeni razvojni poremećaju kod učenika očituju se u smetnjama usmjerenosti i trajnijem zadržavanju pažnje te u nedovoljnoj kontroli impulsa i regulacije vrste i razine aktivnosti. Zbog toga što je pažnja kod takvih učenika kratkotrajna, oscilira i pokazuje izrazitu kolebljivost i pokretljivost i to od sadržaja do sadržaja ili od predmeta do predmeta, ona ni u jednom slučaju ne dostiže potreban stupanj usmjerenosti. Takve učenike, svaki novi "slušni" ili "vidni" podražaj iz okoline može odvratiti od započete aktivnosti. Također, pokazuju zamjetnu impulzivnost u

[15] Rijetka pojava u djece – ubrzani govor djeluje neestetično, teško je razumljiv, redovito je praćen izbacivanjem sitnih kapljica iz usta (Grgin, 2004).

ponašanju, jer nisu u stanju odgoditi svoje odgovore ili reakcije, pa često reagiraju brzo, ali i neprikladno, ne vodeći računa o zahtjevima koje postavlja određena edukacijska situacija. Ovo, sve zajedno, pruža sliku naglašene hiperaktivnosti u ponašanju koja takvim učenicima redovito otežava praćenje instrukcija, savjeta i naputaka te može uzrokovati i određene smetnje u govornom izražavanju, čitanju, pisanju, učenju, kao i u emotivnom i društvenom prilagođavanju školskoj situaciji (Grgin, 2004).

- Učenici s neurotičnim oblicima ponašanja:

  "Neuroza, odnosno psihoneuroza, predstavlja blaži i najčešći oblik poremećaja učenikove ličnosti" (Grgin, 2004: 252). Za neurozu je znakovito da uključuje skupine simptoma koji ne dovode do gubitka dodira sa stvarnošću niti do većih odstupanja od društvenih normi ponašanja. Ali, bez obzira na to, svakom učeniku je neugodna i teška. "Neuroza se javlja kao rezultat stalnih pritisaka, konflikata i frustracija koje izazivaju u đaka emotivnu napetost i tjeskobu. Prevladava mišljenje da u nastanku neuroze prevladavajući utjecaj imaju okolinski čimbenici (oko 70%), uz, dakako, odgovarajuće naslijeđe, i to u smislu takve konstitucije živčanoga sustava koja neke učenike predodređuje da u stanovitim životnim okolnostima i utjecajima reagiraju na neurotičan način" (Grgin, 2004: 252).

  Neurotične reakcije se donekle razlikuju kod djece. Kod djece koja su osnovnoškolskog uzrasta najčešće se javljaju konverzivne i depresivne reakcije te različite školske fobije (strahovi). Konverzivne reakcije su vezane uz emotivnu napetost, tjeskobu i nezadovoljstvo. Depresivne reakcije su u najvećem broju slučajeva povezane s frustracijskim stanjem kod učenika. Od fobičnih reakcija čest je strah od mraka, od uspavljivanja i strah od škole. Rezultati brojnih ispitivanja pokazuju da socijalna podrška učeniku, dobivena od roditelja, nastavnika i prijatelja, znatno smanjuje njihove, kako stresne, tako i emotivno-depresivne simptome, pa im u tom smislu valja pružiti ohrabrenje i pomoć (Grgin, 2004).

3.2. Stjecanje informacija o djeci s teškoćama u razvoju

Bez obzira radi li se o djetetu s teškoćama u razvoju ili ne, pri upoznavanju svakog djeteta, prvi korak je vidjeti dijete kao jedinstvenog pojedinca. Treba postaviti pitanja kako dijete reagira na osjete, obrađuje informacije, pristupa problemima, planira i poduzima korake, kako funkcionira na emocionalnom, socijalnom i intelektualnom planu, kao i kakvo je u komunikaciji s drugom djecom, kakvi su njegovi interakcijski obrasci u odnosu na vršnjake te kakav je njegov obiteljski život. S takvim podacima se dobiju bitne informacije koje učiteljima pomažu kod izgradnje odnosa s djetetom i kod zadovoljavanja jedinstvenih odgojno-obrazovnih potreba svakog djeteta (Greenspan, Wilder i Simons, 1998, prema Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren, 2004).

Ono što je između ostalog iznimno važno za upoznavanje djece, posebno djece s teškoćama u razvoju, jest promatranje i slušanje djece. Ova zapažanja će pružiti vrijedne podatke o djetetu (Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren, 2004). Nadalje, o djeci se treba informirati kod članova obitelji te doznati kako funkcioniraju izvan škole, u drugim različitim sredinama. Sve je to od iznimne važnosti za što uspješnije provođenje odgojno-obrazovnog postupka kod djece koja imaju teškoće u razvoju (Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren, 2004).

Za dobrobit djeteta važna je suradnja s različitim zainteresiranim stranama koje djeci s teškoćama u razvoju mogu pomoći u njihovu odgoju, obrazovanju i razvoju (Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren, 2004).

Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren (2004) ističu potrebu koju preporuča Nacionalna udruga državnih prosvjetnih odbora, a to je potreba uključenja članova obitelji u odlučivanje o njihovom djetetu i cjelokupnom školskom programu, kao i sudjelovanje roditelja u raznim školskim programima te njihova nazočnost u radu. Veoma je važna komunikacija škole i članova obitelji, jer što je bolja komunikacija, veća je vjerojatnost da će između tih dvaju sredina vladati sklad te da će obitelji i stručnjaci postići visok stupanj međusobnog razumijevanja i imati zajedničke ciljeve (Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren, 2004).

Također je potrebna suradnja sa sustavom posebnog obrazovanja, ako je dijete s teškoćama u razvoju već prije uključivanja u redovnu školu uključeno u sustav posebnog obrazovanja. U takvim slučajevima, uobičajena je praksa da djeca s teškoćama u razvoju provedu dio dana u ustanovi namijenjenoj isključivo djeci s teškoćama u razvoju, a dio dana u ustanovi u koju dolaze i djeca bez teškoća u razvoju, kao npr. predškolska ustanova ili škola. Takvo dijete, koje po zakonu ima uvjete za korištenje usluga posebnog obrazovanja, mora

imati individualni program odgoja i obrazovanja koji sadrži djetetove općenite i specifične odgojno-obrazovne ciljeve te plan po kojem će se oni ostvariti (Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren, 2004).

Individualni program odgoja i obrazovanja[16] pojavio se u saveznom zakonodavstvu – u Zakonu o odgoju i obrazovanju hendikepiranih 1975. godine i kasnije, u Zakonu o odgoju i obrazovanju osoba s teškoćama – radi odgoja i obrazovanja djece i mladeži s teškoćama u razvoju. Svrha tog programa je osigurati da se svako dijete s teškoćama u razvoju uključi u redovni kurikulum i u njemu napreduje, da se roditelji i učenici te nastavnici u redovnim školama i nastavnici u specijalnom obrazovanju uključe u zadovoljavanje učenikovih odgojno-obrazovnih potreba i da se učenici s teškoćama pripreme za zapošljavanje i druge aktivnosti nakon škole (Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren, 2004). Upravo je u tome smisao integracije čiji će se pojam pobliže objasniti u daljnjem radu.

3.3. Integracija

Godine 1982., profesor dr. sc. Vladimir Stančić, istaknuti profesor Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta u Zagrebu, je dao definiciju integriranog odgoja i obrazovanja: "Integracija je kreiranje uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će osigurati u svakom

[16] IEP – Individual Education Program
Obrazac individualnog programa odgoja i obrazovanja može se razlikovati u različitim školskim sredinama, ali postoje neke zajedničke sastavnice koje nalaže zakon:

- opis stupnja odgojno-obrazovne uspješnosti djeteta osnovnoškolske dobi. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju osoba s teškoćama, u procesu izrade individualnog programa odgoja i obrazovanja treba uzeti u obzir sljedećih pet područja: Tjelesne sposobnosti, Komunikacijske sposobnosti, Sposobnosti mišljenje (kognitivne), Socijalno i emocionalno ponašanje, Razvojni i odgojno-obrazovni napredak i Bilo koje područje koje je specifično za to dijete;
- treba navesti jake strane djeteta;
- potrebe – što je djetetu potrebno kako bi imalo koristi od odgoja i obrazovanja kojr mu određena škola pruža;
- godišnji ciljevi – ciljevi trebaju biti individualizirani i povezani s potrebama;
- kratkoročni ciljevi – koraci koje će dijete poduzeti da bi ostvarilo svoj dugoročni cilj. Ovakvi ciljevi moraju se moći pratiti i mjeriti. Tu je uključen i način njihova mjerenja i vrijeme u kojem ih je potrebno ostvariti;
- srodne usluge i dodatna pomagala i usluge – usluge koje osigurava savezna država te promjene u programu ili potpori koju će dijete dobivati kako bi se moglo približiti ostvarenju godišnjih ciljeva, biti uključeno i napredovati u općem kurikulumu, sudjelovati u izvannastavnim aktivnostima te se odgajati i obrazovati zajedno s drugom djecom s teškoćama u razvoju zdravom djecom;
- upis u odgojno-obrazovnu ustanovu – odluka o tome gdje će se dijete upisati nakon što su se dobro promotrile njegove jake strane i potrebe, dugoročni ciljevi i potrebne usluge te obilježja tih usluga;
- vrijeme i mjesto – treba odrediti nadnevak kad će se započeti s davanjem usluga i modifikacijama te treba predvidjeti njihovu učestalost, mjesto i trajanje;
- potpisi – osiguravanje potpisa roditelja, učenika (ukoliko u tome sudjeluje), učitelja i drugih osoba koje su roditelji zamolili da sudjeluju u izradi individualnog programa odgoja i obrazovanja (http://www.kidstogether.org, prema Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren, 2004).

konkretnom slučaju najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj, ostvarujući tako niz alternativa na odgojno-obrazovnom kontinuumu uz osiguranje protočnosti sistema, pri čemu ima prednost, kada je god to moguće i opravdano, smještaj takve djece u redovne odgojno-obrazovne ustanove uz istovremeno kreiranje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za njihov prihvat, obrazovanje, (re)habilitaciju i njihovo psihičko povezivanje sa socijalnom sredinom u koju su smještena, respektirajući pritom zahtjev da je odgojno-obrazovna integracija samo sredstvo šire socijalne integracije koja se ostvaruje u skladu s principom konvergencije i otklanjanja segregacijskih mehanizama koji još uvijek djeluju i mogu djelovati u široj socijalnoj sredini. Ovako shvaćena integracija je cilj, proces i organizacijski sistem koji se stupnjevito ostvaruje" (Stančić, 1982: 14-15, prema Bouillet, 2010: 8-9).

Odgojno-obrazovna integracija ne implicira ukidanje tzv. specijalnog odgoja, koji se shvaća u smislu kada se zadovoljavaju specifične odgojno-obrazovne i rehabilitacijske potrebe djece koje imaju teškoće u razvoju, također ne implicira ni uključivanje sve takve djece u redovite odgojno-obrazovne ustanove. Odgojno-obrazovna integracija je više od same fizičke nazočnosti djeteta s nekom razvojnom teškoćom u redovitoj odgojnoj skupini ili razrednom odjelu (Stančić, 1982, prema Bouillet, 2010). Bouillet (2010), naglašava kako glavni cilj integracije nikako nije inzistiranje na poboljšanju obrazovnog uspjeha učenika s teškoćama u razvoju, kao ni zahtijevanje njihovog maksimalnog prilagođavanja normama šireg socijalnog okruženja. Također se ni od socijalnog okruženja ne očekuje potpuno prilagođavanje mogućnostima djece s teškoćama u razvoju.

S druge strane, prema Tonković (1982, prema Bouillet, 2010: 9-10), odgojno-obrazovna integracija:

- "pretpostavlja i traži individualizirani pristup svakom djetetu, uključujući i potrebe specijalno-pedagoške postupke prema djeci s posebnim potrebama,
- oblikuje nove i raznolike odgojno-obrazovne alternative, što znači da odgoj i obrazovanje čine jedinstven odgojno-obrazovni kontinuum u kojem svako dijete, pa i ono s nekom razvojnom smetnjom, treba dobiti mjesto koje mu odgovara, koje je u skladu s njegovim razvojnim potrebama, mogućnostima i interesima,
- podrazumijeva osiguranje povoljnih subjektivnih i objektivnih pretpostavki za psihosocijalni razvoj i obrazovni napredak djeteta s razvojnom smetnjom u redovitim uvjetima,

- uključuje, osim odgojno-obrazovnog rada koji se s djetetom s posebnim potrebama izvodi u redovitim uvjetima, i individualni i/ili grupni rad prema dodatnim obrazovnim ili rehabilitacijskim programima,
- omogućuje protočnost odgojno-obrazovnog sustava time što dopušta da dijete s posebnim potrebama može mijenjati odgojno-obrazovna okruženja,
- može biti opravdana samo pod uvjetom da se s njom već u ranoj dobi poboljšava socijalni status te djece,
- predstavlja odgojno-obrazovni proces koji se može ostvarivati prema načelu konvergencije između sposobnosti, interesa i drugih karakteristika djece s posebnim potrebama s jedne, te realnih zahtjeva, odnosa, globalnih i odgojno-obrazovnih postupaka društva,
- usmjerena je na širu socijalnu integraciju osoba s posebnim potrebama te na slabljenje i nestajanje segregacijskih mehanizama koji i danas postoje u mnogim suvremenim društvima".

Dakle, prema navedenom, pretpostavke socijalne integracije su osiguranje jednakih obrazovnih šansi i poticajnih odgojno-obrazovnih okruženja za svu djecu, posebno za djecu koja su suočena s mnogobrojnim teškoćama, kao i stvaranje posebnih programa potpore učiteljima i odgojiteljima koji obuhvaćaju od izobrazbe do praktične pomoći u svakodnevnom radu (Bouillet, 2010). Socijalna integracija osoba s teškoćama u razvoju je još uvijek problem u suvremenom obrazovanju i društvu. Neshvaćanje mogućnosti i prepreka od strane osoba koje nemaju teškoće u razvoju prema osobama s teškoćama u razvoju, dovodi do nepotrebne diskriminacije u društvu. Osobama s teškoćama u razvoju je potrebno pružiti sve mogućnost da ostvare sve svoje potencijale uz potpunu podršku društva u kojem žive. Postupna integracija oslobođena bilo kakve diskriminacije će biti moguća jedino ako se promijeni svijest društva o osobama s teškoćama u razvoju, što može krenuti uključivanjem tih osoba u redovno osnovnoškolsko obrazovanje.

Integracija nastave se javila u raznim varijantama potkraj 19. i na početku 20.stoljeća, a usmjerena je na što jače međusobno povezivanje sadržajnih i organizacijskih komponenata nastavnog procesa (Franković, Pregrad, Šimleša i sur., 1963).

Treba naglasiti da je razvoj ideje o pravima osoba s teškoćama socijalne integracije snažno poduprt razvojem koncepta ljudskih prava općenito, što je potvrđeno mnogobrojnim međunarodnim i regionalnim dokumentima Ujedinjenih naroda, Vijeća Europe i Europske unije. Koncept ljudskih prava obuhvaća dokumente kao što su mnogobrojne deklaracije,

povelje i konvencije već navedenih međunarodnih organizacija, zatim nacionalne politike, zakone, strategije, programe i zakone koji se kreiraju u cilju osiguravanja prava i izjednačavanje mogućnosti svih osoba s invaliditetom (kao što su na primjer Sabor i Vlada RH). Njihova svrha i sadržaj je upozoravanje na potrebu poštivanja i afirmacije prava osoba s invaliditetom na jednake mogućnosti kakve imaju ostali građani te na ravnopravno sudjelovanje u poboljšanjima životnih uvjeta, koja su rezultat ekonomskog i socijalnog napretka (Bouillet, 2010).

Prema Ludwig (prema Winkel, 1996), Njemačka je primjer države koja još od 1973. godine radi na tome da se djeca s poteškoćama i djeca ugrožena poteškoćama, koliko je to moguće, integriraju u redovne škole. Škola *Fläming* je bila prva škola u Berlinu i u cijeloj Njemačkoj koja je taj projekt provela u djelo. Autori projekta objašnjavaju da je "integracija opsežan pedagoški proces reforme, od kojega u jednoj mjeri imaju koristi i djeca s poteškoćama i djeca bez njih. Škola mijenja njihovu kvalitetu i postaje pedagoška" (Ludwig, prema Winkel, 1996: 201).

Georg Feuser (1993, prema Ludwig, prema Winkel, 1996) naglašava kako nijedan učenik ne smije biti isključen iz zajedničke nastave. Razred je, kao i svaka ljudska grupa, heterogen. Ono što se uči i postupak prema učenju treba se ravnati "prema zakonitostima ljudskog ponašanja, razvoja i učenja" (Matthews, 1982, prema Ludwig, prema Winkel, 1996: 201).

Ono što se ukupno gledajući na pitanje integracije, prema Ludwig (prema Winkel, 1996) može zaključiti da: razred nije homogena grupa, treba se jako truditi kako bi se pravedno odgovorilo na obrazovne zahtjeve sve djece, primjereni okvirni uvjeti mogu olakšati rad, djeca s poteškoćama imaju elementarne potrebe za učenjem, zajedničko učenje ljudski obogaćuje, dug je put do razumijevanja i tolerancije u interakciji s drugim ljudima.

Za učenike s teškoćama u razvoju postoji djelomična i potpuna integracija i prilagođeni program.

Djelomična integracija podrazumijeva uključenost učenika s teškoćama u razvoju, najčešće s lakom mentalnom retardacijom, dijelom vremena u razrednom odjelu sa skupinom učenika koji rade prema Nastavnom planu i programu za osnovnu školu, a dio programa svladavaju prema posebnom Okvirnom nastavnom planu i programu za učenike s teškoćama u razvoju, kojega realizira defektolog u posebnom razrednom odjelu. Učenici s lakom mentalnom retardacijom bez utjecajnih teškoća u razvoju školuju se u sustavu djelomične integracije u posebnim razrednim odjelima u kojima svladavaju nastavne sadržaje hrvatskoga

jezika, matematike i prirode i društva, dok nastavne sadržaje likovne i glazbene kulture te tehničke i tjelesne i zdravstvene kulture svladavaju u redovitom razrednom odjelu, uglavnom po prilagođenom programu (Mustać, Vicić, 1996, prema Lapat, 2013, preuzeto 2014).

Potpuna integracija odnosi se na direktnu i stalnu uključenost učenika, najčešće s lakšim teškoćama u razvoju, u redovni razredni odjel škole, pri čemu se učenikovo obrazovanje provodi na temelju individualiziranog odgojno-obrazovnog programa ili prilagođenog programa, što pak ovisi o individualnim karakteristikama i mogućnostima pojedinog učenika (Mustać, Vicić, 1996, prema Lapat, 2013, preuzeto 2014). Potpuna integracija u praksi ipak nije moguća zbog objektivnih organizacijskih i materijalnih razloga (Sekušak-Galašev i dr., 1996., prema Pastuović i dr., 2001., prema Batarelo, 2004). Takvi razlozi najčešće mogu biti nedostatak financijskih sredstva s kojima bi se mogla omogućiti potpuna integracija koja bi uključivala i zapošljavanje dodatnih stručnih suradnika, kupnju određenih pomagala koja su potrebna u radu s djecom s teškoćama u razvoju ili nedovoljna podrška od strane državnih tijela ili tijela lokalnih samouprava.

Prilagođeni program je program primjeren osnovnim karakteristikama teškoća u učenika, a pretpostavlja smanjivanje intenziteta i ekstenziteta pri izboru nastavnih sadržaja (Zebec, Horvat, 2008, prema Lapat 2013, preuzeto 2014).

Nadalje, bitan pojam koji se vezuje uz integraciju je pojam i inkluzije koji je objašnjen u daljnjem tekstu.

3.3.1. Inkluzija

Inkluzija kao općeniti pojam znači stanje uključenosti u nečem drugom, uključenje, sadržavanje, obuhvaćanje (Anić i Goldstein, 1999).

Naglašeno je da sva djeca s posebnim obrazovnim potrebama imaju pravo na integriranu edukaciju, na socijalnu interakciju s vršnjacima, integraciju u šire socijalno okružje bez izdvajanja iz svoje obitelji (Krampač-Grljušić, preuzeto 2013). Ipak, događa se da su takva djeca nerijetko diskriminirana, označena i izolirana. Obrazovanje, koje je fundamentalno pravo svake osobe, treba težiti i inkluziji.

Integracija se shvaća kao uključivanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovite razrede, dok inkluzija podrazumijeva pružanje jednakih prilika svima (svakom djetetu koje je u nekom smislu različito) (Krampač-Grljušić, preuzeto 2013). Ona bi značila značajnu promjenu u načinu funkcioniranja škole, fleksibilnost u osmišljavanju prilagodbi

koje bi zadovoljile potrebe učenika u odnosu na prilagođavanje nastavnih metoda, tehnika i strategija poučavanja, izrade individualiziranih učeničkih programa i prilagođavanje nastavnih sadržaja. Kvaliteta inkluzije proizlazi iz zadovoljavanja posebnih potreba pojedinca, ali teži uključivanju društva u cjelinu, osobito lokalne zajednice u kojoj pojedinac živi. Ako se zadovolje potrebe pojedinca, onda se takav pojedinac ne može i dalje smatrati osobom s posebnim potrebama. Postizanje tog cilja osnovna je ideja inkluzije (Krampač-Grljušić, preuzeto 2013).

Redovite škole, koje provode inkluziju, pružaju priliku svakom djetetu i prihvaćaju obrazovanje za sve. Upravo ovakve škole osiguravaju učinkovito obrazovanje velikom broju djece, više obrazovnih i socijalnih iskustava, poboljšavaju učinkovitost i smanjuju troškove cjelokupnog obrazovnog sustava (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007).

Prema tome, Žic-Ralić (2004) navodi kako će učenici koji imaju teškoće u razvoju imati kvalitetnije odnose s vršnjacima ukoliko se omogući njihova potpuna inkluzija od najranije dobi. No, nije dovoljan sam fizički smještaj učenika u redovne uvjete odgoja i obrazovanja, jer samo po sebi to neće dovesti do pozitivnih odnosa među učenica. Inkluzija će donijeti pozitivne rezultate ako ju prate pozitivni stavovi odgajatelja i učitelja programi usvajanja socijalnih vještina koje provode edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci (Žic-Ralić, 2004).

Prilikom mijenjanja sistema odgoja i obrazovanja učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama trebaju se uzimati u obzir nove razvojne smjernice. Potrebno je preći od integracijskog obrazovanja na inkluzivni odgoj i obrazovanje djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Ta promjena ne donosi samo zamjenu termina nego i promjenu koncepta tretiranja te djece (Kavkler, preuzeto 2013).

Prema Kavkler (preuzeto 2013) prilikom uključivanja djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u redovne institucije moraju se uzeti u obzir osnovni principi inkluzivnog odgojno-obrazovnog procesa:

- pozitivan odnos do različitosti, što znači različite mogućnosti u obrazovanju sve djece, također djece koja imaju određene teškoće,
- dijete ima pravo da bude prihvaćeno, da je zajedno sa vršnjacima,
- sva djeca i roditelji moraju biti tretirani sa potpunim poštovanjem,
- potrebno je oblikovati uvjete u odgojno-obrazovnom procesu, koji omogućuju uzimanje u obzir individualnih potreba sve djece, što zahtijeva fleksibilnost i prilagođavanje razlikama, obrazovanje po fleksibilno zasnovanom kurikulumu,

- proširenje inkluzije u praksu zahtjeva kolektivnu odgovornost svih stručnjaka – od vladinih službi, šire sredine do školskih stručnjaka,
- profesionalni razvoj stručnih radnika u školi koji uključuje utvrđivanje već postojećeg znanja i vještina te razvijanje novih. Osoblje mora osjetiti pomoć šire i uže okoline (ravnatelj pri tome ima najvažniju ulogu), mora imati odgovarajuće savjetovanje pri problemima i stručnu pomoć (savjetnike, volontere, asistente, itd) te odgovarajuće materijalne izvore pomoći (pomagala u učenju),
- kod sve djece je potrebno optimalno uzeti u obzir njihove posebne odgojno-obrazovne potrebe (Nasen, 1999, prema Kavkler, preuzeto 2013).

Inkluzivan odgoj i obrazovanje djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama zahtjeva određene uvjete koje različite institucije ili pojedinci moraju realizirati (Kavkler, preuzeto 2013).

Vladini i lokalni organi moraju:

- principe inkluzivnog odgoja i obrazovanja unijeti u zakonske i druge dokumente, te preporuke,
- uzimati u obzir filozofiju inkluzivnog odgoja i obrazovanja,
- osigurati uvjete za razvijanje inkluzivne prakse na lokalnoj razini,
- prihvatiti uključivanje djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama kao važan društveni zadatak,
- uzimati u obzir različitost i fleksibilnost pri uključivanju djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama: metode koje se koriste za ocjenjivanje kvalitete škole moraju stimulirati inkluziju umjesto da je sprečavaju,
- razvijati i financijski podržavati proučavanje različitih mogućnosti uključivanja djece s teškoćama u razvoju (sa financiranjem istraživanja, seminara, traženjem dobrih primjera iz prakse, itd),
- omogućiti financiranje dobro organiziranih i u praksi provjerenih oblika uključivanja djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, itd. (Kavkler, preuzeto 2013).

Stručni radnici moraju:

- prepoznati vezu među inkluzivnim odgojem i obrazovanjem te uzimati u obzir različitosti svih (glede spola, rase, jezika, vjere, kulturne razlike, itd) potrebno je razviti pozitivan odnos prema svoj djeci i njihovim roditeljima,

- razumjeti inkluzivan odgoj i obrazovanje kao važan dio organizacije stvarnog procesa uključivanja djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u redovnu sredinu i ne samo kao fizički smještaj djeteta u grupu ili razred,
- osigurati djeci s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama odgovarajuće uvjete za razvoj njihovih potencijala što znači brzo otkrivanje i dobro dijagnosticiranje njihovih posebnih potreba, tretiranje sa odgovarajućim metodama i oblicima rada te materijalne resurse,
- fleksibilno prilagođavati kurikulum,
- sudjelovati sa lokalnim organima koji mogu pomoći u uklanjanju prepreka (npr. negativnih stavova, arhitektonskih prepreka, itd.) za uključivanje djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama,
- biti svjesni da uključivanje djece s teškoćama u razvoju zahtijeva surađivanje svih radnika u školi (i domar i čistačica mogu pripomoći uspješnijem uključivanju određenog djeteta u redovnu sredinu) i često savjetovanje stručnjaka,
- stručni radnici moraju imati mogućnost za profesionalni razvoj (seminari, savjetovanje, nabava stručne literature, timski rad, supervizija, itd.),
- tražiti na državnom i lokalnom nivou potrebna financijska sredstva i rasporediti ih tako da imaju i djeca s teškoćama u razvoju odgovarajuće uvjete, kao npr. prilagođena pomagala i gradiva u učenju, dodatnu stručnu pomoć, itd. (Nasen, 1999, prema Kavkler, preuzeto 2013).

3.4. Integracija djece s teškoćama u razvoju u redovno obrazovanje u Hrvatskoj

U Hrvatskoj je integracija učenika s teškoćama u razvoju u redovnom obrazovanju prihvaćena, ali na žalost točan broj te djece nije poznat. Za to postoje mnogi razlozi od kojih su najčešći ti da se velik broj djece s teškoćama u razvoju smatraju lijeni ili nemirni pa čak i odgojno zapušteni, te spadaju u kategoriju "neuspješnih" učenika, dok su mnogi od njih zanemareni u školskim prostorima te im se, umjesto potrebne edukacije, pruža bezuvjetna mogućnost prelaska iz nižeg u viši razred. Upravo zbog tih razloga, prema statistikama, u Hrvatskoj niti 2% djece ne prima potrebnu pomoć pri učenju i razvoju koja im se mora omogućiti zbog njihovih poteškoća. Profesori i učitelji bi trebali znati prepoznati teškoće kod svojih učenika i pružiti im, u suradnji s drugim stručnim školskim suradnicima, prikladnu pomoć. Jedan od mogućih razloga za ne dobivanje potrebne pomoći od svojih učitelja može

biti i nedovoljna motiviranost tih učitelja tijekom studija i radnog odnosa. Učenicima s teškoćama u razvoju često može biti dosadno na nastavnom satu koju izražavaju na razne načine, često se ponašaju hiperaktivno i nemirno te ih se odmah svrstava u tu kategoriju bez da im se pokuša pružiti prikladna pomoć ili da im se pokuša probuditi zainteresiranost za nastavno gradivo. U školama u Hrvatskoj najčešće teškoće s kojima se susrećemo kod učenika su smanjena kognitivna sposobnost, disleksija i disgrafija i teškoće u poremećaju pažnje i hiperaktivnost (Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2002). Učitelji i profesori koji su tijekom svog radnog iskustva prošli "Program edukacije učitelja" koji organizira Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama "IDEM"[17], razvijaju više senzibilnosti za individualne potrebe svojih učenika, kompetentniji su za rad s tim učenicima i pružaju potporu svojim kolegama učiteljima i profesorima pri realizaciji individualiziranog i prilagođenog programa za rad s učenicima (Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2002).

Učenici s teškoćama u razvoju čine 10% školske populacije u Hrvatskoj i integrirani su u redovni odgojno obrazovni sustav. Njihova integracija u redovne škole se temelji na tome da se njihov rad i ponašanje sagledavaju u prvom redu na osnovi njihove sličnosti s vršnjacima, a tek onda na osnovi njihove različitosti (Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2002). Najbrojniju grupu učenika s teškoćama u razvoju čine oni učenici sa smanjenim kognitivnim sposobnostima, njih čak 3-4%. Njihove osobitosti dolaze do izražaja na području kognitivnog i adaptivnog ponašanja. Na kognitivnom području te osobitosti se očituju u teškoćama učenja, dok se na adaptivnom području očituju preko teškoća primjene naučenog nastavnog sadržaja, snalaženja u novim socijalnim situacijama (odstupanjima u dva ili više područja koja, između ostalog, uključuju brigu o sebi, socijalne vještine, zdravlje i sigurnost, slobodno vrijeme i rad i život u kući) (Mental retardation, 1992, prema Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2002).

HNOS[18] daje preporuke odgoja i obrazovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovite osnovne škole kroz: osiguravanje arhitektonske dostupnosti školama,

[17] Centar inkluzivne potpore IDEM osnovan je 1994. godine pod imenom *Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama – "IDEM"* na inicijativu stručnjaka Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i roditelja djece s teškoćama polaznika redovite škole.
Cilj IDEM-a je uključivanje djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja i osnivanje regionalnih centara za edukacijsku integraciju.
Misija je organizacijska i stručna podrška školi, roditeljima, djeci s teškoćama i njihovim vršnjacima u provedbi edukacijskog uključivanja.
Članovi su stručnjaci iz područja edukacijske rehabilitacije, psihologije, medicine i pedagogije, učitelji osnovnih škola, srednjoškolski nastavnici i roditelji (www.idem.hr).

[18] Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu – HNOS radi, između ostalog, i na razvoju novog sustava za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama; unaprjeđuje hrvatsko školstvo na načelima škole za sve, uvažavajući posebne odgojno-obrazovne potrebe i posebne potrebe skupina i pojedinca (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2005).

uključivanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u škole u mjestu stanovanja uz izmjene i obogaćivanje programskih sadržaja i oblika rada (diferencirana, bonus nastava), osnivanje lokalnih mobilnih timova (pedagog, edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci) i osposobljavanje učitelja za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Također, predviđa promjene u zakonu i provedbenim propisima, ali i u opremanju škole didaktičkim i rehabilitacijskim sredstvima i pomagalima uz naglasak na zajedničkoj aktivnosti i odgovornosti svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, roditelja, izvanškolskih institucija i cijele lokalne zajednice (Krampač-Grljušić, preuzeto 2013).

HNOS, dakle, predlaže "savjete za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, odnosno s teškoćama u razvoju. Ti učenici, uključeni s ostalim učenicima u redovitu nastavu, predstavljaju šaroliku skupinu: od djece s motoričkim i osjetilnim oštećenjima, do djece sniženih spoznajnih sposobnosti i onih s teškoćama u ponašanju. Pritom se primjenjuju iskustva nekih razvijenih europskih zemalja, primjerice, Engleske, gdje su djeca s posebnim obrazovnim potrebama uključena s drugom djecom u razredu, ali u izvedbi nekih dijelova nastave posebno osposobljeni učitelji rade s njima pojedinačno i prilagođeno njihovim mogućnostima. Razmatra se i uvođenje diferencirane nastave za učenike kojima snižene spoznajne sposobnosti onemogućavaju uspješno svladavanje dijelova gradiva, posebno onoga s apstraktnijim sadržajima. Ovu odrednicu za sve predmete izrađuju edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci, u suradnji s odgovarajućim predmetnim povjerenstvima, i nju treba shvatiti kao primjer, putokaz i olakšanje učitelju u stvaranju svakodnevnog pedagoškog rada s učenicima koji imaju posebne obrazovne potrebe" (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2005: 22).

Nadalje, HNOS podupire i djelotvorne mogućnosti učenja za sve učenike. "U okviru HNOS-a vodi se računa o zadovoljavanju potreba pojedinog učenika ili skupine učenika čija postignuća značajnije zaostaju za očekivanom razinom ili ju nadmašuju. Planirani sadržaji i pristupi učenju i poučavanju su takvi da svi učenici mogu izravno sudjelovati u nastavi. Učitelji će se susresti sa širokim spektrom posebnih obrazovnih potreba učenika, posebno onih s teškoćama u učenju, pa su potrebni pristupi koji će pridonositi njihovu uspješnom uključenju i sudjelovanju u nastavi. Važno je postaviti stvarne i dostižne ciljeve uz stvaranje okružja u kojemu se svi učenici osjećaju sigurno, poštivano, važno i korisno" (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2005: 23).

4. Prikaz i analiza istraživanja

Do sredine 20. stoljeća djeca s teškoćama u razvoju bila su obuhvaćena samo segregacijskim oblikom odgoja i obrazovanja. Kroz sustav specijalnog odgoja i obrazovanja prevladavao je samo medicinski oblik. Kao što se već prije navelo, integracijski oblik odgoja i obrazovanja uveden je tek 70-ih i 80-ih godina prošlog stoljeća, a pojam inkluzije je koncipiran 90-ih godina. Taj postupak je bio ključan za izjednačavanje prava osoba s teškoćama u razvoju s pravima ostale populacije. Integracija je samo značila uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovnu školu, a inkluzija podrazumijeva prilagodbu takvoj djeci (Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009).

Kao što je već naglašeno, uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju predstavlja poseban izazov za samu djecu, za njihove vršnjake u razredu, učitelje, njihove roditelje i roditelje ostalih učenika koji se nalaze u njihovim razredima. Posljednjih godina se u mnogim zemljama Europe, ali i diljem svijeta, uvodi inkluzivni obrazovni sustav. O uvođenju takvog sustava informacije se mogu pronaći u mnogim državnim i pravnim dokumentima. Međutim, dolazi i do potrebe istraživanja i nastajanja mnogih radova o inkluzivnom obrazovanju (Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009). U svim tim radovima je primarna usmjerenost na pitanja procesa i principa, a zanemareno je pitanje posljedica novih pristupa koji se javljaju za djecu s teškoćama u razvoju, ali i za ostalu djecu, u vezi njihovih obrazovnih i odgojnih postignuća (Dyson, Farrell, Polat i Hutcheson, 2004, prema Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009). Špelić, Zuliani i Krizmanić (2009) ističu kako postoje mnogi radovi koji se bave teorijskim raspravama o različitim pristupima koje bi trebalo primijeniti, o mogućim ograničenjima i poteškoćama s kojima se susreću ostali učenici, učitelji i roditelji, te jako mali broj istraživanja o posljedicama takvih promjena u odgoju i obrazovanju (Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009).

Špelić, Zuliani i Krizmanić (2009) pozivaju se na britanske autore (Dyson, Farrell, Polat i Hutcheson, 2004) koji su utvrdili da zaista postoji jako mali broj istraživanja o tome kako novi vid obrazovanja utječe na obrazovnu uspješnost svih učenika, posebno učenika s teškoćama u razvoju. Oni naglašavaju da se takva istraživanja provode u SAD-u, ali se ne provode u Europi. Nažalost, istraživanja provedena u SAD-u ne mogu se primijeniti na europska obrazovanja, možda samo u nekim aspektima, iz razloga što se američki sustav odgoja i obrazovanja uvelike razlikuje od europskog. Nadalje, britanski autori smatraju da su rezultati takvih istraživanja koja se provede često veoma kompleksni i kontradiktorni, zbog

nepostajanja jedinstvene metodologije. Uglavnom se koriste opažanja, video zapisi, polu-strukturirani intervjui, u manjem dijelu se koriste upitnici (Dyson, Farrell, Polat i Hutcheson, 2004). Osim toga, Špelić, Zuliani i Krizmanić (2009) smatraju da postoji mali broj istraživanja o samom procesu socijalizacije učenika s teškoćama u razvoju. Većina istraživanja koja uključuju integraciju djece s teškoćama u razvoju su usmjerena na razlike obrazovnog postignuća s obzirom da li se radi o redovnim ili specijalnim odgojno obrazovnim ustanovama. Oni radovi koji se bave socijalizacijom uglavnom su usmjereni na promjene u ponašanju, stavovima i uspješnosti razvoja prijateljstva između djece s teškoćama i bez teškoća u razvoju (Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009).

Na primjer, istraživanje koje su proveli Tapasak i Walter-Thomas (1999, prema Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009) pokazalo je da ne postoje razlike u ponašanju djece s teškoćama u razvoju s obzirom na njihovu uključenost u redovno ili specijalno obrazovanje, tj. odjeljenje. Međutim, ipak postoje pozitivni rezultati. Nadalje, prema Biklen, Corrigan i Quick (1989, prema Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009), kod učenika u njihovim razrednim sredinama u kojima su uključeni učenici s teškoćama u razvoju zapaženo je veće razumijevanje razlika u fizičkim, ponašajnim i osjećajnim aspektima učenika s teškoćama u razvoju. Također je istraživanjima potvrđeno javljanje poteškoća kod učenika koji su u neposrednoj blizini učenika s teškoćama u razvoju. Istraživanje koje je proveo Jellison (2002, Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009) pokazalo je da pojedini oblici ponašanja učenika s teškoćama u razvoju znaju ometati pojedine vidove razredne aktivnosti, dok je to mnogo manje prisutno u izvanškolskim aktivnostima. Rezultati istraživanja su pokazali da informiranost učenika o načinima kako ostvarivati interakciju s učenicima s teškoćama u razvoju ima odlučujuću ulogu o prevladavanju takvih poteškoća.

Govoreći o poteškoćama učenika u razredima u kojima su integrirani učenici s teškoćama u razvoju, u pojedinim istraživanjima, od kojih jedno takvo istraživanje proveo i Murray-Seegert (1989, prema Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009), se pokazalo da se takve poteškoće prepoznaju u pojavi nelagode i napetostima koje su povezani s fizičkim izgledom ili s nekim određenim ponašanjima učenika s teškoćama u razvoju. Poteškoće u prihvaćanju pojedinih aspekata ponašanja učenika s teškoćama u razvoju bile su pokazane i u drugim istraživanjima iz 80-tih godina prošlog stoljeća (Hoyle i Serafica, 1988, prema Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009), a slični rezultati su dobiveni i nakon 15 godina u istraživanjima koja su provedena u Hrvatskoj (Žic i Igrić, 2001, prema Žic, 2002, prema Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009). Naime, negativni stavovi učenika prema učenicima s usporenim kognitivnim razvojom

su prepoznati u njihovom slabom sociometrijskom položaju unutar razreda. U svim tim istraživanjima je naglašena potreba za pripremom učenika koji će doći u interakciju s učenicima s teškoćama u razvoju u njihovim razrednim odjelima. Istraživanja koja su provedena su pokazala da prisutnost učenika s teškoćama u razvoju u redovnom obrazovanju ostavlja pozitivne posljedice na području formiranja stavova učenika u njihovom okruženju (Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009). U istraživanjima koja su provela Capper i Picket (1994, prema Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009) i Fisher, Pumpian i Sax (1998, prema Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009), pokazalo se da postoji razlika u formiranju stavova učenika koji su u svojim razrednim sredinama imali integriranog učenika s teškoćama u razvoju naspram onih učenika koji nisu imali takvog učenika. Kod učenika koji su imali učenika s teškoćama u razredu u svojoj razrednom sredini pokazali su se pozitivniji stavovi, a kod učenika koji nisu imali u svojoj razrednoj sredini učenika s teškoćama, pokazala se dominacija uobičajenih stereotipa. Pozitivniji stavovi odnose se na veće prihvaćanje, razumijevanje i toleranciju prema osobama s teškoćama u razvoju.

Izgradnja odnosa prijateljstva u razrednim sredinama između učenika s i bez teškoća u razvoju, po zapažanjima pojedinih autora (Murray-Seegert, 1989; Staub, Schwartz, Gallucci i Peck, 1994; Shevlin i O'Moore, 2000, prema Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009), ima posebno važnu ulogu u emocionalnom razvoju obaju skupina. Promatranja, videozapisi i polu-strukturirani intervjui koja su proveli Staub, Schwartz, Gallucci i Peck (1994, prema Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009) su pokazala da prijateljstvo s vršnjacima u razrednoj sredini ima posebno važnu ulogu u emocionalnom razvoju učenika s teškoćama u razvoju i to u razvoju osjećaja socijalne samopoštovanja, socijalne uključenosti i sigurnosti. Koliko je važan prijateljski odnos s učenicima s teškoćama u razvoju pokazalo je istraživanje Murray-Seegerta (1989, prema Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009). Kroz međusobno pomaganje u kojem dolazi do ovladavanja iskustvom osjećaja nemoći i ograničenja, dolazi do pozitvnog utjecaja na razvoj self-koncepta, socijalnog rasuđivanja, emocionalnog prihvaćanja i tolerancije različitosti kod učenika u njihovim razrednim sredinama. Shevlin i O'Moore (2000, prema Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009) pozitivne rezultate ovih odnosa prepoznaju u razvoju veće socijalne kompetentnosti.

U svim istraživanjima (Staub, Schwartz, Gallucci i Peck, 1994; Hendrickson, Shokoohi-Yekta, Hamre-Nietupski i Gable, 1996, prema Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009: 180) se naglašava da "taj proces pozitivnih promjena kod učenika sa i bez teškoća u razvoju nije rezultat slučajnog događanja, već da se u njemu reflektiraju utjecaji pripremljenosti

učitelja i učenika za nova iskustva u tim sredinama. U tom događanju važnu ulogu ima učitelj, kojem bi podržavanje i ohrabrivanje takvih prijateljstva u razrednoj sredini trebao biti primarni zadatak kroz organiziranje zajedničkih grupnih zadataka, iniciranje socijalnih aktivnosti koji promoviraju interakciju između učenika s i bez teškoća u razvoju i informiranjem o pojedinim poteškoćama prisutnih kod učenika s teškoćama u razvoju."

4.1. Istraživanje br.1

Istraživanje pod naslovom *Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje* provele su Zrinjka Stančić, Lelia Kiš-Glavaš i Ljiljana Igrić, krajem 90-tih, prošlog stoljeća. Cilj njihovog istraživanja bio je utvrditi je li stavovi prema poučavanju utječu na odluku učitelja za uključivanje i sudjelovanje u dodatnom profesionalnom specijalnom obrazovanju.

Za uzorak istraživanja autorice su odabrale 98 učitelja redovnih osnovnih škola na području grada Zagreba i bliže okolice. Svaki od učitelja, koje su obuhvatile svojim istraživanjem, trebao je zadovoljiti određeni kriterij, svaki od njih je trebao imati u svom razrednom ili predmetnom odjeljenju integriranog učenika s teškoćama u razvoju. Odabrane učitelje autorice su podijelile u dvije skupine ispitanika, Skupinu 1 (N=27 učitelja) i Skupinu 2 (N=31 učitelj). Skupine su izjednačile prema određenim varijablama: spol (43 žene i 5 muškaraca), stupanj obrazovanja (31 VSSS, 17 VSS) i radno mjesto (27 učitelja, 21 predmetni učitelj).

Istraživanje je provedeno kvantitativnom metodom. Korišten je MTAI, Minnesota inventar stavova učitelja. Autorice su MTAI koristile u svrhu mjerenja stavova učitelja prema poučavanju i školskom radu. Sam upitnik je nastao 1951. godine, sastoji se od 150 tvrdnji i mjeri razinu uspješnosti učitelja i predmetnih nastavnika i učenika općenito, kao i zadovoljstvo učitelja i predmetnih nastavnika vlastitim zanimanjem, što brojni autori nazivaju stavovima prema poučavanjima. Tako se i MTAI, koji je korišten sastojao od ukupno 150 tvrdnji, slaganje s pojedinom tvrdnjom ispitanici su označavali na skali Lickertovog tipa od 5 stupnjeva (potpuno se slažem, slažem se, neodlučan sam, ne slažem se i nikako se ne slažem). Na pozitivnom kraju skale nalazio se učitelj i predmetni nastavnik koji ima takve sposobnosti da može uspostaviti harmonične odnose s učenicima koji su prožeti međusobnim razumijevanjem i odanošću. Učitelj ili predmetni nastavnik koji ima takvu sposobnost postiže maksimum zadovoljstva radeći s djecom, motiviran je i u svom radu on pronalazi mogućnosti

za aktualizaciju svojih sposobnosti i svoje ličnosti. U odnosu koji ostvaruje sa svojim učenicima stvara ozračje suradnje. Osjećaj sigurnosti koja se javlja kod samih učenika dozvoljava im da imaju slobodu mišljenja i slobodu izražavanja svojih stavova. Dok se na negativnom kraju skale nalazio učitelj i predmetni nastavnik koji dominira grupom. Učitelj ili predmetnik nastavnik može biti uspješan i dominirati, u prenesenom značenju znači da on ili ona dominira "željeznom rukom". Na takav način se stvara ozračje koje je puno napetosti, straha i pritiska. Pri tome učitelj ili predmetni nastavnik može biti neuspješan, nervozan, neodlučan i konfuzan. Posljedice toga se odražavaju na njegov razred koji postaje frustiran, učenici uznemireni, nepažljivi te počinju dobivati brojne disciplinske probleme. Kod takvih učitelja i predmetnih nastavnika učenici ne pokazuju želju za učenjem, među njima vlada osjećaj uzajamnog nepovjerenja i neprijateljstva. Takav učitelj ili predmetni nastavnik ne razumije i ne poznaje svoje učenike. Više pažnje posvećuje nastavnom gradivu koje mora obraditi, nego učenikovim osjećajima i mogućnostima što oni mogu svladati.

Prema rezultatima, koje su autorice dobile ovim istraživanjem, sa svrhom primjenjivosti tog instrumenta testirana je normalnost distribucije rezultata, izvršena je faktorska analiza upitnika i izračunata je njegova pouzdanost. Normalnost distribucije testirana je Kolmogorov-Smirnovljevim testom, a utvrđeno je da ne odstupa značajno od normale. Faktorskom analizom utvrđeno je da postoji jedinstveni faktor upitnika MTAI zbog čega su u interpretaciji opravdano koristile samo njegov ukupan rezultat. Dokazana je visoka pouzdanost mjernog instrumenta upitnika MTAI. Ispitanici su popunjavali upitnik MTAI prije provođenja dodatnog stručnog usavršavanja pod nazivom "Edukacija učitelja za integraciju učenika s posebnim potrebama". Popunjavali su posebnu listu za odgovore, označavali su svoje slaganje s pojedinim tvrdnjama. Ključ za bodovanje bio je prilog instrumentu pri čemu su se ukupni rezultati mogli kretati od +150 do -150. Visoki ukupni rezultat govori o pozitivnim i poželjnim stavovima, a niski govori o negativnim i nepoželjnim stvavovima učitelja ili predmetnih nastavnika prema poučavanju i zadovoljstvu osobnim zanimanje. Kao što je već navedeno, autorice su koristile Kolmogorov-Smirnov test za testiranje normalnosti distribucije odgovora, zatim jednosmjernu analizu varijance za procjenu značajnosti razlika u stavovima dviju skupina učitelja i predmetnih nastavnika prema poučavanju što je mjereno upitnikom MTAI.

Samom analizom podataka utvrdila se statistički značajna razlika između dvije Skupine. Rezultati su pokazali da su učitelji i predmetni nastavnici koji su pripadali Skupini 1 uspostavljali povoljnije odnose sa svojim učenicima i da su zadovoljniji svojim zanimanjem

što znači da imaju i povoljnije stavove prema poučavanju u odnosu na učitelje i predmetne nastavnike Skupine 2. Učitelji i predmetni nastavnici Skupine 1 također su pokazali zanimanje i želju za sudjelovanjem u dodatnom stručnom usavršavanju pod nazivom "Edukacija učitelja za integraciju učenika s posebnim potrebama". Ti učitelji i predmetni nastavnici su pokazali i interes za stjecanjem novih znanja i iskustava koja bi još više trebala unaprijediti njihov rad kako s učenicima bez teškoća u razvoju tako i s učenicima s teškoćama integriranim u njihova odjeljenja.

Autorice istraživanja naglašavaju kako su brojna istraživanja, koja su provedena u svijetu, pokazala da organizirana dodatna edukacija učitelja i predmetnih nastavnika pozitivno djeluje kako na količinu informiranosti tako i na razvoj pozitivnih stavova prema edukacijskoj integraciji te da upravo socijalne interakcije koje se odvijaju unutar samog edukacijskog procesa, a koje su vođene od strane učitelja i predmetnih nastavnika u velikoj mjeru utječu i određuju uspjeh svakog učenika koji je integriran u redovno odgojno-obrazovni sustav. Imajući na umu rezultate brojnih istraživanja, stanje edukacijske integracije u Hrvatskoj i edukacijske i socijalizacijske potrebe samih učenika koji su uključeni u integraciju, kreirao se program za edukaciju učitelja i predmetnih nastavnika za prihvaćanje i rad s učenicama s posebnim potrebama (s teškoćama u razvoju). Za kreiranje programa zaslužna je bila skupina iskusnih stručnjaka u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Skupina se sastojala od edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka, psihologa, socioterapeuta i psihoterapeuta. Svaki sudionik je analizirajući osobna iskustva, povezivanje novostečenih iskustava i rad s djecom s teškoćama u razvoju, uz pomoć stručnjaka pokušavao pronaći vlastita rješenja za određenu situaciju, a sve s ciljem povećavanja zadovoljstva i uspješnosti u radu s integriranim učenicima.

Značaj zadovoljstva učitelja i predmetnih nastavnika vlastitim položajem odnosno profesijom utječe na uspješnost integracije budući da je realno očekivati kako učitelji i predmetni nastavnici koji su zadovoljni izborom svoje profesije neće u integraciji gledati samo na dodatno opterećenje i obveze, već će pokazati spremnost da je prihvate.

Cilj ispitivanja je bio utvrditi da li stavovi koji imaju učitelji i predmetni nastavnici prema učenicima i poučavanju utječu na njihovu odluku za uključivanje i sudjelovanje u dodatnom profesionalnom specijalnom obrazovanju. Autorice su svojim istraživanjem dobile statistički značajnu razliku u kojoj je pokazano kako su pozitivni stavovi prema poučavanju bili ključna odrednica kod donošenja odluke za sudjelovanjem u kreiranom programu edukacije učitelja i predmetnih nastavnika.

Polazeći od značaja uloge učitelja i predmetnog nastavnika u školovanju brojnih generacija učenika u osnovnom, ali i u srednjem obrazovanju, kako sa stajališta učitelja i predmetnog nastavnika koji je zadovoljan s odabirom svojeg zanimanja, tako i sa stajališta zadovoljnog i uspješnog učenika bez obzira na značajke njegovog razvoja i prisustva posebnih potreba, istraživanja s ciljem utvrđivanjem inicijalnog stanja i primjene određenih programskih zahvata su neophodna. Takva primjena treba pridonijeti poželjnim promjenama u stavovima učitelja i predmetnih nastavnika prema poučavanju, prema osobnom profesionalnom zadovoljstvu i prema povećavanju kvalitete škole. Autorice zaključuju kako dodatni program stručnog usavršavanja koji je bio osmišnjen, "Edukacija učitelja za integraciju učenika s posebnim potrebama", može pomoću pri ostvarenju svega toga.

4.1.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 1

U radu se već istaknulo kako u socijalizaciji djeluje niz čimbenika, a među njima se posebno ističe sama škola. Učitelji, kao dio škole, znatno utječu na socijalizaciju djece s teškoćama u razvoju, kao i na ostvarivanje njihovog školskog uspjeha.

Ponašanje učenika u školi očituje se kao rezultat niza interakcija učenika međusobno i učenika i učitelja te je uvjetovano kontekstom tih odnosa unutar odgojno-obrazovnih institucija. Dosljednost i predvidljivost ponašanja školskih kolega i učitelja, kao i svih osoba koje sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu, je od velike važnosti za svu djecu, a pogotovo za djecu s teškoćama u razvoju (Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2002). Prema Amen (2001, prema Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2002), djeca s teškoćama u razvoju su emocionalno osjetljiva na ono što se događa u njihovoj okolini te je njihovo ponašanje često u skladu s pretjerano ili premalo doživljenoj interakciji s okolinom i promjenama u toj okolini. Razumijevanje, empatija i ohrabrenje koje djeca s teškoćama u razvoju dobivaju od svojih učitelja su presudni za njihovo ponašanje i za osjećaj prihvaćenosti, integriranosti i uspjeha (Bokulić, 1996, prema Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2002).

Inkluzijom učenika s teškoćama u razvoju u primarno obrazovanje pred učitelja se stavlja izazov koji traži dodatnu edukaciju, trud, motiviranost, dostatnu razinu senzibiliziranosti, ali i strpljivost. Kompetentan, stručan učitelj treba svakom učeniku pomoći da dosegne potpuni potencijal, mora ga razumjeti, uvažavati njegove jedinstvene osobine te podupirati njegov napredak (Greenspan, 2004, prema Lapat, 2013, preuzeto 2014). Zbog toga je od velike važnosti da sam učitelj ima pozitivne stavove koji će mu omogućiti da što bolje

pomogne učeniku koji ima teškoće u razvoju, ali i ostalim učenicima. Iz istraživanja je takva teorija potvrđena. Pozitivnijim stavovima učitelj želi pomoći, a da to ostvari bitno je i njegovo dodatno usavršavanje, jer tako steče potrebna znanja koja će mu pomoći u ostvarivanju svog cilja.

Kao što je spomenuto i u samom istraživanju, radi podizanja kompetentnosti učitelja za rad u razredu, u kojem je integriran učenik s teškoćama u razvoju, u Hrvatskoj se od 1996. godine provodi "Edukacija učitelja za integraciju djece s posebnim potrebama". Edukacija sadrži informacije o značajkama djece s razvojnim teškoćama, njihovim ograničenjima i specifičnim potrebama, kao i o karakteristikama njihova učenja, te prikladnim didaktičko-metodičkim postupcima (Kiš-Glavaš i Fulgosi-Masnjak, 2002, prema Žic-Ralić, 2004). Edukacija je znanstveno evaluirana znanstvenim projektima Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta i Udruge IDEM, te se i dalje provodi kao redoviti program Udruge IDEM (Žic-Ralić, 2004).

Indirektni učinci "Edukacije učitelja za prihvaćanje djece s posebnim potrebama" očituju se u pozitivnim promjenama kod učenika s teškoćama u razvoju. Tako je Žic-Ralić (2000, prema Žic-Ralić, 2004) utvrdila da su djeca s teškoćama u razvoju, čiji su učitelji sudjelovali u edukaciji, procijenila svoje odnose s vršnjacima statistički značajno bolje nego djeca s teškoćama u razvoju čiji učitelji nisu bili na edukaciji. Osim toga, očita je tendencija pozitivnog učinka edukacije učitelja na samoprocjenu ponašanja djece s teškoćama u razvoju u školi (Žic-Ralić, 2004).

Učitelj može svakom učeniku, a posebno učeniku s teškoćama u razvoju, najbolje pomoći na način da bude što kompetentniji u svom radu. To znači da se učitelj razumijevanjem, procjenjivanjem i kontroliranjem vlastitog procesa stjecanja pojedine kompetentnosti u pojedinom području rada, usmjerava prema procesu stjecanja znanja, razvoju sposobnosti i vrijednosti koje služe kao potka pojedinoj kompetenciji (Jurčić, 2012). Na takav način, učitelj može s "više razine" razumjeti, procjenjivati i kontrolirati vlastite kompetencije u njihovoj cjelovitosti mogućih utjecaja na učenikovo uspješno i učinkovito učenje[19].

[19] Prema Jurčić (2012: 21)" uspješno učenje podrazumijeva učiniti učenje korisnim – postići bolji cilj u pogledu operativnosti i primjenjivosti znanja. Učinkovito učenje podrazumijeva učiti uz odgovarajuću strategiju i stil – postići isti cilj učenja na bolji način".

4.2. Istraživanje br. 2

Istraživanje pod naslovom *Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji* provele su Maja Ljubić i Lelia Kiš-Glavaš 2003. godine, u osnovnim školama na području sjeverne Hrvatske, obuhvaćajući grad Zagreb, Zagrebačku, Koprivničko-križevačku i Međimursku županiju.

Nakon nekoliko godina u Hrvatskoj se ponovno provelo istraživanje koje se odnosilo na stavove učitelja prema radu s djecom s teškoćama u razvoju.

"U odgojno-obrazovnom procesu učenika s teškoćama u razvoju u redovnoj školi, glavnu bi ulogu trebali imati učitelji, za to dobro pripremljeni, a glavnu suradničku pomoć trebali bi trajno osigurati u radu s defektologom-stručnim suradnikom" (Mustać, Vicić, 1996: 52, prema Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003: 129). Autorice, na početku svog rada ističu kako je početkom stoljeća, u Hrvatskoj situacija bila drugačija. Glavnu i najodgovorniju ulogu u integraciji, koja obuhvaća i pojmove socijalizacije i školskog uspjeha djece s teškoćama u razvoju, imaju sami učitelji, međutim u Hrvatskoj učitelji nisu bili dovoljno pripremljeni za takav rad. Također je postojao i premalen broj potrebnih stručnih suradnika koji bi trebali pomoći učiteljima. Iako u osnovnim školama situacija nije bila toliko alarmantna kao u srednjim školama, situacija je bila iznimno loša.

Kao što je pokazano u Istraživanju br. 1, pozitivni stavovi učitelja su veoma važni za uspješnost socijalizacije i školskog uspjeha učenika s teškoćama u razvoju. "Pozitivni stavovi svih sudionika neophodni su za uspješnost integracije, ali zbog najveće odgovornosti i svakodnevnog tereta koje nose učitelji i nastavnici u našim neprimjerenim organizacijskim i objektivnim uvjetima, njihove stavove u unapređenju ovog procesa, odnosno njihovu spremnost za uspjeh integracije može se smatrati presudnom" (Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003: 129). Postoji niz faktora koji mogu utjecati da li će učitelji imati pozitivne ili negativne stavove prema samoj integraciji. Autorice navode kako mnogi autori smatraju da su negativni stavovi posljedica upravo nedovoljne ili pogrešne spoznaje. Autorice, nadalje naglašavaju kako bi se ostvarila što uspješnija socijalizacije djece s teškoćama i kako da ta djeca postignu što bolji školski uspjeh, je važno mijenjati stavove učitelja i nastavnika o procesu same integracije u smislu prihvaćanja takve djece. Tako su ovim istraživanjem pokušale dati uvid u aktualne stavove osnovnoškolskih učitelja i srednjoškolskih nastavnika prema edukacijskoj integraciji djece s teškoćama u razvoju. Cilj je bio utvrditi moguće razlike u stavovima osnovnoškolskih učitelja i srednjoškolskih nastavnika prema edukacijskoj integraciji djece s

teškoćama u razvoju u redovne škole, te opisati njihovu prirodu i moguće uzroke. Svojim istraživanjem obuhvatile su 261 učitelja osnovnih škola i 232 nastavnika srednjih škola (N=493). Svi učitelji i nastavnici su imali u svojim razredima uključenog učenika s teškoćama u razvoju. Mjerni istrument koji su autorice koristile bio je Upitnik mišljenja o integraciji (MOI), kojeg je sastavila Leila Kiš-Glavaš 1998. godine za potrebe znanstvenog projekta Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta pod nazivom "Edukacija učitelja i integracija djece s posebnim potrebama". Upitnik se sastojao od 35 čestica, podijeljenih u dva dijela. Prvi dio upitnika se odnosio na opće podatke o samim učiteljima i nastavnicima, a drugi dio se odnosio na stavove nastavnika prema integraciji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole. Stavovi uključuju: stav prema učenicima s teškoćama u razvoju, stav prema integraciji učenika s teškoćama u razvoju u škole, spremnost nastavnika na osobni angažman pri prevladavanju teškoća integracije i razinu poznavanja značajki i potreba učenika s teškoćama u razvoju. Drugi dio je sadržavao ukupno 21 tvrdnju, ponuđeno je bilo 5 odgovora na skali Likertovog tipa (potpuno se slažem, uglavnom se slažem, ne mogu se odlučit, uglavnom se ne slažem, uopće se ne slažem). Za obradu podataka korišten je program Statica 5.0 Stat-Soft. Inc. Korištene su osnovne metode deskriptivne statistike te analiza varijance i diskriminativna analiza.

Autorice su napravile usporedbu rezlutata osnovnoškolskih učitelja i srednjoškolskih nastavnika na Upitniku mišljenja o integraciji (MOI). Rezultati su pokazali da osnovnoškolski učitelji imaju nepovoljnije stavove prema integraciji učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole u odnosu na srednjoškolske nastavnike. Razlike u stavovima prema integraciji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole osnovnoškolskih učitelja i srednjoškolskih nastavnika su statistički značajne. Autorice su pri analizi rezultata koristile i diskriminativnu analizu čime se pokazalo da postoji razlika u određenim stavovima između osnovnoškolskih učitelja i srednjoškolskih nastavnika.

Budući da je ovaj rad temeljen na djeci s teškoćama u razvoju koja su integrirana u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju veći naglasak će biti na rezultatima koji se odnose na stavove osnovnoškolskih učitelja.

Osnovnoškolski učitelji su pokazali da imaju pozitivnije stavove kada je riječ o sljedećim tvrdnjama: u redovne škole je potrebno uključiti defektologe koji su osposobljeni za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, u redovnoj školi učenici s teškoćama u razvoju će doživljavati posebne neugodnosti od svojih vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju, učenici u redovnim školama mogu se pripremiti da razumno i prijateljski prihvate učenike s teškoćama

u razvoju, redovnu školu moguće je u potpunosti prilagoditi za prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju, neki učenici s teškoćama u razvoju mogu postići bolji školski uspjeh od mnogih drugih učenika bez smetnji u razvoju i učenici s teškoćama u razvoju mogu loše djelovati na uspjeh čitavog razreda. Također osnovnoškolski učitelji u većoj mjeri smatraju da je školu moguće pripremiti za prihvat učenika s teškoćama u razvoju, te u manjoj mjeri misle da će učenici s teškoćama u razvoju loše djelovati na uspjeh razreda i snažnije ističu potrebu za zapošljavanjem edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka u redovne škole.

Kada je riječ o samoj socijalizaciji djece autorice ističu da su osnovnoškolski učitelji pokazali manje pozitivan stav u odnosu na srednjoškolske nastavnike na tvrdnji da učenici bez smetnji u razvoju mogu za prijatelje imati učenike s teškoćama u razvoju. U svom radu su prikazale kako srednjoškolski nastavnici u odnosu na osnovnoškolske učitelje više ističu svoju spremnost za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, da su svjesniji pozitivnih socijalizacijskih učinaka edukacijske integracije za djecu s teškoćama u razvoju i da ih u manjoj mjeru smatraju smetnjom u redovnom razredu, te da vide primjerenima sve oblike integracije, ali uz naglašavanje podrške stručnog suradnika (edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak), dok osnovnoškolski učitelji u većoj mjeri smatraju da je školu moguće pripremiti da prihvat djece s teškoćama u razvoju, u manjoj mjeri smatraju da će učenici s teškoćama u razvoju loše djelovati na ukupan uspjeh samog razreda i snažnije ističu potrebu zapošljavanja stručnog suradnika (edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak). Rezultati su iznenadili autorice, iz razloga što je u to vrijeme u Republici Hrvatskoj integracija učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole bila uspješnija u osnovnim nego u srednjim školama. Smatraju da su na rezultate istraživanja utjecala osobna iskustva samih učitelja i nastavnika. Došle su do zaključka da srednjoškolski nastavnici imaju pozitivnije stavove u odnosu na osnovnoškolske učitelje iz razloga što imaju manje praktičnog iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Naime, razna istraživanja su potvrdila kako upravo pedagoški radnici, kao što su ravnatelji i stručni suradnici, koji imaju manje neposrednog iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju imaju pozitivnije stavove prema integraciji nego što imaju učitelji koji su u svakodnevnom kontaktu s takvim učenicima (Stančić i Mejovšek, 1982, prema Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003). Također u osnovne škole su integrirani učenici s većim teškoćama u razvoju u odnosu na one integrirane u srednje škole, a pokazano je da su učitelji spremniji integrirati učenike čiji stupanj posebnosti pred njih ne postavlja velike zahtjeve i dodatne odgovornosti (Florijančić, Grebec, Perko, 1997; Houck, Rogers, 1994, prema Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003).

Ipak, u odnosu na sveukupne rezultate, autorice su zaključile kako su stavovi osnovnoškolskih učitelja ipak pozitivni, čime se zadovoljila osnovna pretpostavka integracije.

4.2.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 2

Iako je istraživanje pokazalo pozitivne stavove osnovnoškolskih nastavnika prema edukacijskoj integraciji, potrebno je dodatno ukazati na problem koji se javio u nekim stavkama gdje su pozitivnije stavove ipak pokazali srednjoškolski profesori, a gdje su autorice to objasnile činjenicom da pozitivnije stavove pokazuju oni učitelji koji su u manjem doticaju s djecom s teškoćama u razvoju. Takvi rezultati istraživanja također pokazuju potrebu za dodatnim stručnim usavršavanjem učitelja. Upravo je konstantno i kontinuirano stručno usavršavanje učitelja povezano s uspjehom uključivanja djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u redovni odgojno-obrazovni proces. Ovdje bi se istaknula činjenica, da bi se svaki učitelj, bez obzira da li u svom razredu ima integrirano dijete s teškoćama u razvoju, trebao dodatno usavršati.

Učitelj koji prvi put uči dijete s teškoćama u razvoju, može se vrlo lako naći u situaciji da ne zna koje metode rada primijeniti. Upravo je to razlog zbog kojeg je potrebna neprestana edukacija, cjeloživotno učenje kojem će se pratiti sve promjene u odgojno-obrazovnom procesu. Ipak često takva edukacije nedostaje. Kao razlog tome bi se mogao navesti nedostatak financijskih sredstava s kojima raspolaže određena škola. Ipak u praksi se mogu sresti učitelji razredne i predmetne nastave koji imaju afinitete za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, koji se sami obrazuju čitajući literaturu ili posjećujući seminare i omogućuju optimalni razvoj potencijala djece s teškoćama u razvoju (Kavkler, preuzeto 2013), što pokazuje pozitivnu osviještenost pojedinih učitelja. Iako ne postoji stručno usavršavanje učitelja unutar svih škola, danas postoje mnoge radionice i seminari koji su besplatni i daju dovoljno dobru edukaciju. Potrebna je samo dobra motiviranost učitelja u tom procesu.

4.3. Istraživanje br. 3

Istraživanje *Učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika nižih razreda osnovne škole* provela je autorica Gordana Keresteš.

Značajan činitelj djetetova razvoja su škola i učitelji, a djetetova prilagodba na zahtjeve škole, školski uspjeh i odnos s vršnjacima i učiteljima ovise o njegovu/njezinu ponašanju u školi, osobito u teškoćama u ponašanju i emocionalnom doživljavanju. Ovo istraživanje bavi se učiteljskim procjenama problematičnosti i učestalosti različitih emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju učenika u nižim razredima osnovne škole prema sustavu Achenbachovog razlikovanja internaliziranih od eksternaliziranih poremećaja. Prema Achenbachu, internalizirani poremećaji su problematična ponašanja usmjerena prema "unutra" (anksioznost, depresivnost, socijalna povučenost i psihosomatske tegobe), a eksternalizirani poremećaji su ponašanja usmjerena prema "van" (agresivna, antisocijalna i delinkventna ponašanja). Kao posebni psihopatološki sindromi su poremećaji pažnje i hiperaktivnost, teškoće mišljenja te problemi u socijalnim odnosima. Istraživanja su pokazala kako se u ranom djetinjstvu povećava učestalost psihopatoloških pojava, dok se u srednjem i kasnom djetinjstvu povećava utjecaj internaliziranih teškoća. Učestalost teškoća pažnje povećava se u predškolskoj i ranoj školskoj dobi, a smanjuje ulaskom u adolescenciju. Također, pokazalo se da dječaci imaju više smetnji od djevojčica, uključujući depresivnost, teškoće pažnje i hiperaktivnosti, dok je kod djevojčica depresivnost izraženija u dobi adolescencije. Jednako tako, anksiozni poremećaji su izraženiji kod osoba ženskog spola. Agresivna i eksternalizirana ponašanja u djetinjstvu povezana su sa maloljetničkom delinkvencijom i kriminalitetom u odrasloj dobi, školskim neuspjehom, maloljetničkim roditeljstvom, alkoholizmom i zlouporabom droge. Ponašanje učenika u razredu povezano je sa ostvarenjem nastavnih ciljeva i razredne klime. Vrlo je važan način na koji učitelji doživljavaju različite teškoće u ponašanju djeteta te kako se ponašaju prema djeci sa poremećajima u ponašanju.

U ovom istraživanju ispitan je način na koji učitelji razredne nastave percipiraju učeničke emocionalne teškoće i teškoće u ponašanjima. Cilj istraživanja je koje vrste teškoća učenika (emocionalne teškoće, agresivna/antisocijalna ponašanja, teškoće pažnje/hiperaktivnosti) učitelji smatraju najproblematičnijima, provjeriti percipiraju li učitelji istu vrstu ponašanja različito problematičnom kod djece različite dobi te utvrditi prevalenciju teškoća učenika na temelju procjene učenika i usporediti te podatke s rezultatima epidemioloških studija. U istraživanju su sudjelovale 142 učiteljice i 7 učitelja razredne nastave (N=149) iz 47 osnovnih škola s područja Hrvatskog zagorja (1-8 učitelja/ica iz svake škole). U trenutku prikupljanja podataka njih 36 je poučavalo djecu u prvim razredima, 26 djecu u drugim razredima, 33 djecu u trećim razredima, 27 djecu u četvrtima razredima, dok ih je 27 poučavalo u kombiniranim razrednim odjeljenjima. Učitelji su ispunili Upitnik o

ponašanju učenika koji je sadržavao pitanja o učitelju/ici (spol, dob, duljina radnog staža u razredu), broju djevojčica i dječaka u razredu, naziv i veličinu škole. Navedeni opis sadrži i opise 35 ponašanja djeteta koji ukazuju na prisutnost emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod djece mlađe školske dobi koji su izabrani na temelju ranijih istraživanja procjena učitelja učeničkih problematičnih ponašanja. Ponašanja koja su obuhvaćanja u upitniku spadaju u tri kategorije: emocionalne teškoće ili internalizirani problemi, skupina agresivnih i antisocijalnih ponašanja i skupina neagresivnih teškoća u ponašanju. Za svako od 35 ponašanja učenika, učitelji su na ljestvici od četiri stupnja (od to mi uopće nije problem do to mi je vrlo velik problem) procjenjivali koliko im je takvo ponašanje velik problem u radu. Nakon tog su izračunate procjene problematičnosti tri skupine ponašanja, kao prosječne vrijednosti procjena za odgovarajuće ponašanje. Podaci su prikupljeni na Međuškolskom stručnom vijeću učitelja nižih razreda osnovnih škola Krapinsko-zagorske županije u Zaboku u travnju 2004. godine.

Rezultati su pokazali da ni jedno od 35 ponašanja učenika nije povezano i radnim stažom učitelja te su te varijable izbačene iz analize podataka. Analizom varijance utvrđeno je da različite vrste dječjih teškoća i poremećaja učitelji procjenjuju različito problematičnima. Najvećim problemom u radu smatraju se teškoće pažnje i hiperaktivnosti, a zatim agresivna i antisocijalna ponašanja, a najmanje problematični su emocionalne teškoće učenika. Prema stupnju procjene problematičnosti utvrđeno je da je najproblematičnije pojedinačno ponašanje fizička agresivnost učenika. Zatim slijedi govorenje bez dopuštenja, slaba koncentracija i pažnja, stalan nemir i ometanje drugih učenika u radu. Sve navedeno, osim fizičke agresivnosti, pripada kategoriji teškoća pažnje i hiperaktivnosti. Sve tri vrste kategorija ponašanja više su rasprostranjene kod dječaka nego kod djevojčica, pri čemu su spolne razlike najveće za teškoće pažnje i hiperaktivnosti. Dob učenika se nije pokazala povezanom s učiteljskom procjenom problematičnosti ponašanja učenika. Razlika se pokazala samo kod teškoća pažnje i hiperaktivnosti gdje su učitelji naveli kako je to veći problem u prvom razredu negoli u četvrtom. Na samom kraju, navedeno istraživanje usporedilo se sa rezultatima epidemioloških istraživanja pri čemu su rezultati vrlo slični. Vidljiv je utjecaj školskog konteksta na učiteljske procjene. Dok je u epidemiološkim istraživanjima prevalencija teškoća pažnje redovito manja od prevalencije emocionalnih teškoća te agresivnih i antisocijalnih istraživanja, učitelji u ovom istraživanju su najučestalijima procijenili teškoće pažnje i hiperaktivnost.

4.3.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 3

Pokazalo se da učitelji različito percipiraju teškoće u razvoju kod djece što znači da rad s takvom djecom u velikoj mjeri ovisi o pripremljenosti učitelja za rad. Učiteljima je često vrlo teško raditi s djecom s teškoćama jer to zahtijeva više vremena za takvu djecu kao i to da se nastavni sat mora pripremiti tako da se uvaže potreba svakog djeteta, što ponekad učiteljima predstavlja velik problem. To je upravo razlog zašto se učitelji trebaju konstantno usavršavati, biti u korak s inovacijama i moći poučavati djecu s i bez teškoća, tako da svako dijete ima jednake uvjete za pravilan rast, razvoj i usvajanje znanja i vrijednosti.

Zanimanje učitelja vrlo je zahtjevno, odgovorno i humano prije svega zbog toga što im je povjereno obrazovanje i odgoj djece u najkritičnijoj etapi njihovog tjelesnog i psihičkog razvoja, te da rezultat tog razvoja u velikoj mjeri ovisi o kakvoći učiteljeva rada. U svom radu učitelj je svakodnevno izložen istodobnoj komunikaciji s više desetaka učenika nejednakih sposobnosti i osobina te nejednakog tempa njihovog razvoja. Stoga je nužno da u svom intelektualnom i emotivnom sklopu posjeduje i neke osobine kojima će moći udovoljiti individualnim potrebama svojih učenika. Glavni zadatak učitelja je da organizira i provodi odgojno-obrazovni proces, odnosno proces učenja. Učenje u tom smislu obuhvaća stjecanje znanja, intelektualnih vještina, formiranje motornih vještina te razvijanje interesa, stavova, poželjnih karakternih osobina i sustava vrijednosti (Bilić, 2001). Učenje je proces u kojemu se stvara zajednička odgovornost za krajnje rezultate. Učitelj je odgovoran za kvalitetu procesa poučavanja, omogućivanja procesa učenja, kvalitetu znanja i učenikovih vještina (Vrgoč, 2002). Učitelji zapravo predstavljaju jedan od najvažnijih čimbenika edukativnog procesa. Budući da učitelj potiče, organizira i vrednuje učenikov rad vrlo su bitne njegove vrline, posebice one koje utječu na školski napredak učenika. Većina učitelja ima tri primarna cilja: usaditi učeniku motivaciju za učenje; pomoći izgradnju pozitivnih crta osobnosti, modeliranje karaktera i pripreme za djelotvoran život u zajednici; prenijeti akademska znanja i osnovne vještine. Istraživanja pokazuju kako su za uspješnost učenja i napredovanje učenika najvažnije osobine učitelja nego znanje koje on posjeduje. Kao najvažnije osobine učitelja koje utječu na pozitivno ponašanje i učeničko školsko postignuće izdvajaju se: toplina, pravičnost, stav prema pogreškama, kompetencija (Bilić, 2001).

4.4. Istraživanje br. 4

Istraživanje pod naslovom *Stavovi mladih prema osobama s tjelesnim invaliditetom* provele su Zdravka Leutar i Ana Štambuk, 2005. godine.

Ovo istraživanje je prikazano i analizirano iz razloga što se pokazalo da stav učitelja bitno utječe na uspješnost socijalizacije i na postizanje školskog uspjeha. Međutim, veoma je važno kakav će stav imati i sami učenici, a ne samo učitelji, prema učenicima s teškoćama u razvoju. O tome ovisi uspješnost socijalizacije, ali i uspješnost samog školskog uspjeha takve djece koja su integrirana u redovno obrazovanje. Pozitivniji stav pretpostavlja i uspješniju socijalizaciju, time i uspješniju integraciju.

"Mnoga djeca odrastaju s izrazitom odbojnošću prema svim tjelesnim anomalijama, pa ako se iznenada moraju suočiti s takvom pojavom, bilo u djetinjstvu ili u odrasloj dobi, ne mogu se nositi s tom situacijom. Dakako, ljudi se ne rađaju kao tolerantni ili netolerantni, nego se obje vrste ponašanja uče u procesu socijalizacije. Tako se i stavovi formiraju na osnovi iskustava bilo u neposrednom kontaktu s objektom stava ili posredno i u interakciji sa socijalnom okolinom. Oni su relativno otporni na promjene i dosta trajni, iako se pod utjecajem izmijenjenih okolnosti i novih iskustava mogu mijenjati" (Leutar i Štambuk, 2006: 92).

Snažan utjecaj na formiranje stavova djeteta stvaraju roditelji, učitelji, određene osobe koje su važne u djetetovom životu, ali i sami vršnjaci. Pri tome u obzir treba uzeti i socijalni kontekst u kojem se dijete odgoja, obiteljsku strukturu, kulturalnu povijest i političko-ekonomsku organiziranost. Također, veliku ulogu imaju i mediji, televizija, internet. Budući da je socijalno ponašanje čovjeka povezano s njegovim stavovima, vrlo je korisno izmjeriti i ispitati stavove kako bi se moglo predvidjeti ponašanje, a tada i utjecati na to ponašanje isplaniranim mjerama mijenjanja stavova. Autorice je zanimalo kakve stavove imaju mladi u tranzicijskoj Hrvatskoj prema osobama s tjelesnim invaliditetom. Za uzorak istraživanja odabrano je 166 ispitanika (N=166), 80 studenata završnih godina studija i 86 učenika osmog razreda osnovne škole. Cilj njihovog istraživanja bio je ispitati stavove mladih, odnosno osmoškolaca i studenata, prema osobama s tjelesnim invaliditetom. Također im je bio cilj utvrditi razlike između stavova osmoškolaca i studenata prema osobama s tjelesnim invaliditetom, zatim utvrditi razlike između stavova ispitanika različitog spola prema osobama s tjelesnim invaliditetom te utvrditi razlike između stavova ispitanika prema osobama s

tjelesnim invaliditetom, s obzirom na njihovo kontaktiranje s takvim osobama u vlastitoj obitelji. Postavljene su iduće hipoteze:

Hipoteza 1: Postoje značajne razlike između stavova osmoškolaca i studenata prema osobama s tjelesnim invaliditetom.

Hipoteza 2: Ne postoje statistički značajne razlike između stavova ispitanika različitog spola prema osobama s tjelesnim invaliditetom.

Hipoteza 3: Postoje statistički značajne razlike između stavova ispitanika prema osobama s tjelesnim invaliditetom s obzirom na činjenicu ima li ispitanik u užoj ili široj obitelji osobu s tjelesnim invaliditetom.

Analizirali su se stavovi s obzirom na kognitivne i emocionalne (afektivne) komponente. Kognitivne komponente stavova odnosile su se na implikaciju devijantnih karakteristika i segregaciju osoba s tjelesnim invaliditetom (da osobe s invaliditetom nisu sposobne donositi moralne odluke, da bi ih trebalo spriječiti da imaju djecu, da su za njih prikladni samo jednostavni i jednolični poslovi, da pokazuju devijantan profil ličnosti, upuštaju se u bizarne i devijantne seksualne aktivnosti, za njih bi bilo dobro da žive i rade u segregiranim zajednicama, da od njih ne treba previše očekivati, da su jednako inteligentne kao i drugi ljudi te da su iste kao i drugi ljudi) te tragično sagledavanje osoba s tjelesnim invaliditetom (smatra se da bi za osobe s tjelesnim invaliditetom trebala samo odgovarajuća sredina i prilika da bi razvile i izrazile svoje kriminalne tendencije, da su u mnogočemu poput djece, da sažalijevaju sami sebe, pretjerano su zabrinute, da je nemoguće da žive normalnim životom, da najviše vremena posvećuju samima sebi, da se lakše uznemire od drugih ljudi, da ne mogu imati normalan društveni život, da ih se većina osjeća da nisu dobre kao drugi ljudi, te da su često mrzovoljne). Emocionalna komponenta uključivala je nelagodu u interakciji (neugodno osjećanje kod pomoći osobama s tjelesnim invaliditetom, prisilno gledanje, nesigurno ponašanje, teško se opustiti u razgovoru s osobama s tjelesnim invaliditetom, strah gledanja ravno u oči te želja za što kraćim kontaktima s takvim osobama).

Sastavljena je anketa, uglavnom od negativnih tvrdnji, stupanj slaganja sa svakom od tvrdnji ispitanici su izražavali na ljestvici Likertovog tipa od pet stupnjeva (u potpunosti se ne slažem, uglavnom se ne slažem, niti se slažem niti se ne slažem, uglavnom se slažem, u potpunosti se slažem). Nakon ispunjavanja anketa, pripremile su se varijable za statističku obradu, koristila se metoda deskriptivne statistike te analiza varijance.

S obzirom na kognitivne komponente stavova, rezultati istraživanja su pokazali da studenti u odnosu na osmoškolce imaju pozitivnije stavove, kao žene u odnosu na muškarce te

osobe koje imaju osobu s invaliditetom u obitelji u odnosu na one koje nemaju. Zatim da ispitanici tragičnije gledaju osobe s tjelesnim invaliditetom nego što ističu njihovu devijantnost i segregaciju. Studenti u odnosu na osmoškolce, žene u odnosu na muškarce te osobe koje imaju u obitelji osobu s invaliditetom u odnosu na one koji nemaju pokazuju pozitivnije stavove. Nadalje, s obzirom na emocionalnu komponentu stavova, ispitanici u neposrednom kontaktom sa osobama s tjelesnim invaliditetom pokazuju pozitivnije djelovanje u odnosu na kognitivne komponente, dok usporedba dobi, spola i učestalijeg kontakta daju iste rezultate kao i za kognitivne komponente.

Zbog svrhe ovog diplomskog rada, detaljnije je analizirana hipoteza 1 koja se odnosi na razliku stavova između studenata i osmoškolaca prema osobama s tjelesnim invaliditetom i u kojoj se pretpostavilo da postoje statistički značajne razlike.

Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika između stavova studenata i osmoškolaca prema osobama s tjelesnim invaliditetom. Studenti imaju pozitivnije stavove od osmoškolaca. Autorice su to objasnile time što osmoškolci tek ulaze u razdoblje mladosti kada uče najteža društvena pravila i kada izlaze iz predkonvencionalne faze moralnog razvoja, a studenti su zreliji, i trebaju biti na višoj razini moralnog rasuđivanja, pripremaju se za napredniji stupanj u kojem shvaćaju da bi pravednost trebala biti mjerilo za svakog pojedinca u društvu. Nadalje, na pozitivnije stavove utječe i činjenica da studenti imaju i više iskustva s različitim ljudima pa tako i s osobama s tjelesnim invaliditetom, u odnosu na osmoškolce. Jedan od čimbenika koji utječu na stvaranje stavova ili koji su povezani sa stavovima prema osobama s tjelesnim invaliditetom je i samo obrazovanje. Mnogi istraživači, koji su usmjereni na pronalažanje takvih čimbenika, ističu upravo kao čimbenik obrazovanje izraženo u godinama školovanja koje korelira s pozitivnijim stavovima (Antonak, 1982; Gething 1994; Yuker, 1994; Pedisić, 2000, prema Leutar i Štambuk, 2006). Također, autorice su utvrdile da osobito postoji statistički značajna razlika kada je riječ o implikaciji devijantnih karakteristika i segregaciji osoba s tjelesnim invaliditetom, te tragičnom sagledavanju osoba s tjelesnim invaliditetom, gdje studenti ponovno pokazuju pozitivnije stavove. Kod emocionalne komponente postoji manje statistički značajna razlika, odgovori se manje razlikuju, ali ipak su stavovi studentata manje negativni nego stavovi osmoškolaca. Time su autorice potvrdile svoju prvu hipotezu.

Hipoteza 2 je djelomično potvrđena, djevojke su senzibiliziranije od mladića, a djevojkama i mladićima je podjednako neugodno u interakciji s osobama s invaliditetom.

Treća hipoteza je potvrđena, značajni utjecaj na stvaranje pozitivnih osoba je iskustvo, učestalost i kvaliteta komunikacije s osobama s tjelesnim invaliditetom.

Na socijalizaciju djece s teškoćama u razvoju, kako je već navedeno dosta utječu i sami stavovi ostalih učenika. Ovim istraživanjem je pokazano kako osnovnoškolski učenici još uvijek imaju nedovoljno razvijene pozitivne stavove prema osobama koje imaju teškoće u razvoju, pošto je i tjelesni invaliditet često jedna od vrsta teškoća koje imaju djeca s teškoćama u razvoju. Autorice su istaknule kako se pokretanjem različitih oblika druženja i integrativnih programa u jednoj lokalnoj zajednici može povećati šansa da se ljudi oslobode od straha prema osobama s tjelesnim invaliditetom. Povećani kontakt bi trebao poticati i stvarati prijateljstva između različitih grupa te tako mijenjati stavove prema njima. Upravo se kroz sadržaje u školama koje imaju integracijski program radi na potrebi intezivnijeg druženja i međusobnog upoznavanja. Takvo druženje bi trebalo postojati i u slobodno vrijeme, jer druženje s osobama s tjelesnim invaliditetom utječe na djecu i mlade u mijenjaju stavova o njihovim vršnjacima s invaliditetom. Također se, osim neposrednog iskustva s osobama s tjelesnim invaliditetom, sa sustavnim informiranjem, odgojem i obrazovanjem od ranog djetinjstva, u obitelji, vrtići i školi, može znatno utjecati na izgradnju stavova prihvaćanja osoba s invaliditetom.

4.4.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 4

Ovim istraživanjem je istaknuto kako ponašanje drugih osoba bitno utječe na socijalizaciju osoba s teškoćama u razvoju, a u ovom slučaju posebno je riječ u djeci. U tom procesu ključnu ulogu prvenstveno igra obitelj. Jednako kao što su pri lakšem suživotu djece s teškoćama u razvoju bitni njegovi učitelji, vršnjaci u razredu i svi drugi koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu u koji su uključena ta djeca, njihovi roditelji imaju važnu ulogu, ako ne i najvažniju, za uspješan razvoj suživota i uspješnu socijalizaciju u društvo koje ponekad može biti zahtjevno. Obitelj je najvažniji faktor socijalizacije i upravo se unutar nje izgrađuje "dijete" te se usađuju vrijednosti koje se koriste u procesu obrazovanja. Djeci s teškoćama u razvoju potrebno je internalizirati stav da unatoč njihovim teškoćama nisu manje vrijedni od druge djece, a djeci koja nemaju teškoća u razvoju treba usaditi vrijednosti o različitosti te kako je vrlo važno pomagati onima kojima je to potrebno što može razviti osjećaj ponosa i samoispunjenja, jer je netko vrlo zahvalan na pomoći. Također, veliki utjecaj na razvoj empatije kod djece koja nemaju teškoće u razvoju imaju roditelji, jer tijekom

odrastanja trebaju djecu naučiti kako je "različitost" lijepa, kako ju treba "istraživati" i prihvaćati ju objema rukama. Pomagati je najljepši osjećaj koje dijete može doživjeti kad shvati da je dijete kome je pomoglo sretno s osmijehom na licu.

4.5. Istraživanje br. 5

Istraživanje na temu *Socijalizacija učenika s posebnim potrebama u razrednim sredinama* proveli su Aldo Špelić, Đeni Zuliani i Morena Krizmanić, 2009. godine.

Upravo je uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovnom obrazovanju, u ovom slučaju u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju, koje je sve više prisutno u hrvatskom društvu bio poticaj ovih autora da naprave istraživanje o njihovoj socijalizaciji. Autori naglašavaju da u procesu socijalizacije, koja se odvija kroz razvoj prijateljskog odnosa učenika s teškoćama u razvoju i njegovih vršnjaka, važnu ulogu treba imati prosocijalno ponašanje i empatija učenika u tim razrednim sredinama. Prosocijalno ponašanje se odražava kroz pomaganje, zaštitu i dijeljenje s drugima, a empatija je osjećaj brige za druge. Tako je u ovom istraživanju, osim ispitivanja uspješnosti socijalizacije učenika s teškoćama u razvoju u njihovim razrednim sredinama tijekom početnog osnovnoškolskog obrazovanja, važnu ulogu imalo i ispitivanje uloge i značenja empatije i prosocijalnosti ostalih učenika u tom procesu. Važnost istraživanja je bila ukazati na važnost takvih pristupa u razrednim sredinama u koje su uključeni učenici s teškoćama u razvoju u svrhu olakšavanja procesa njihove socijalizacije. Prepoznajući važnost socijalizacije učenika s teškoćama u razvoju u njihovim razrednim sredinama za ostvarenje njihovih odgojno obrazovnih zadataka cilj je istraživanja bio ispitati uspješnost socijalizacije učenika s teškoćama u razvoju u razrednoj sredini tijekom prve četiri godine osnovnoškolskog obrazovanja i ulogu razine prosocijalnog ponašanja i emocionalne empatije ostalih učenika u socijalizaciji učenika s teškoćama u razvoju.

Autori su uspješnost socijalizacije učenika s teškoćama u razvoju odredili sociometrijskim statusom s pozicijom u strukturi razrednih odnosa izraženih sociogramom, a za određivanje uloge razine prosocijalnog ponašanja i empatije su ispitane karakteristike učenika koji ne prihvaćaju učenike s teškoćama u razvoju s obzirom na razinu njihovog prosocijalnog ponašanja i emocionalne empatije. Autori su pretpostavili da bi učenici koji ne prihvaćaju socijalni kontakt s učenicima s teškoćama u razvoju trebali imati nižu razinu prosocijalnosti i empatije.

Ispitivanje je provedeno u jednom trećem i tri četvrta razreda osnovnih škola u Puli. Provedeno je grupno, u razredima, korišteni su upitnik empatije, procjena prosocijalnosti i sociometrijski postupak. Uzorak istraživanja sastoji se od ukupno šezdeset učenika (N=60). U svakom razredu integriran je jedan učenik s teškoćama u razredu, ukupno tri učenika i jedna učenica. Kod učenice A (IV razred) prisutan je problem poremećaja govorno-glasovne komunikacije, učenik B (IV razred) ima problem hiperaktivnosti, kod učenika C (III razred) prisutne su specifične teškoće u učenju, poremećaji pažnje i hiperaktivnost (ADHD) te kod učenika D (IV razred) prisutni su poremećaji govorno-glasovne komunikacije, specifične teškoće u učenju i ispodprosječne intelektualne sposobnosti. Autori su dobivene rezultate istraživanja podijelili u dva dijela u skladu sa dva zadatka istraživanja (ispitivanje uspješnosti socijalizacije učenika s teškoćama u razvoju u njihovim razrednim sredinama tijekom prve četiri godine osnovnoškolskog obrazovanja i ispitivanje uloge prosocijalnog ponašanja i emocionalne empatije ostalih učenika u tim istim razrednim sredinama u uspješnosti socijalizacije učenika s teškoćama u razvoju).

U prvom dijelu, kao što je već navedno, uspješnost socijalizacije učenika s teškoćama u razvoju u njihovim razrednim sredinama određena je rezultatima njihova sociometrijskog statusa i zatim analizama sociograma o njihovim pozicijama u razrednoj strukturi. Prvi je zadatak ispitivanja uspješnosti socijalizacije bio odrediti sociometrijski status svih učenika obuhvaćenih ovim istraživanjem. Dobiveni rezultati su pokazali lošu socijalnu prilagodbu učenika s teškoćama u razvoju u njihovim razrednim sredinama tijekom prvih godina osnovnoškolskog obrazovanja. Daljnja potvrda loše prilagodbe učenika s teškoćama u razvoju se nalazi u rezultatima prihvaćanja i odbijanja koji pokazuju da je četvero učenika s teškoćama u razvoju birano samo od dvoje, dok su odbijeni od 23 učenika. U svrhu stjecanja uvida o načinu socijalizacije učenika s teškoćama u razvoju u razrednim sredinama, autori su putem sociograma dobili uvid u pozicije tih učenika u razrednoj strukturi. Kroz analizu sociograma autori su zamijetili da se učenici s teškoćama u razvoju, iako pripadaju u posljednji krug odbijanja, međusobno razlikuju u poziciji i sudjelovanju u razrednoj dinamici. Učenica A s poremećajem govorno-glasovne komunikacije pokazuje uspješno sudjelovanje u grupnim odnosima, učenika B s problemom hiperaktivnosti pokazuje veoma lošu poziciju u razrednom funkcioniranju, učenik C sa specifičnim teškoćama u učenju, poremećajem pažnje i hiperaktivnošću (ADHD) pokazuje djelomičnu uključenost u razrednom funkcioniranju, dok učenik D sa poremećajima govorno-glasovne komunikacije, specifičnim teškoćama u učenju i

ispodprosječnom razinom intelektualnih sposobnosti, pokazuje posebno nepovoljni vid funkcioniranja u razrednoj sredini.

U drugom dijelu istraživanja autori su bili motivirani pitanjem koliko prosocijalnost i empatija okoline može imati udjela u prihvaćanju i odbijanju odnosa s učenicima s teškoćama u razvoju. U prvom dijelu istraživanja autori su istaknuli kako je samo dvoje učenika iskazalo stav prihvaćanja te im je bilo nemoguće istražiti koliko se takva skupina učenika razlikuje u empatiji i prosocijalnosti u odnosu na druge učenike koji ne iskazuju prihvaćanje. Ali bilo je moguće ispitati razliku između onih koji odbijaju odnos s učenicima s teškoćama u razvoju i ostalih koji ih ne odbijaju. U četiri razreda (N=56) čak njih dvadeset i troje (N=23) su na sociometrijskom ispitivanju iskazali odbijanje druženja s učenicima s teškoćama u razvoju u izvanškolskom druženju.

U svrhu ispitivanja uloge prosocijalnosti i empatije, empatijske brige i maštanja u neuspješnosti socijalizacije učenika s teškoćama u razvoju u razrednim sredinama, autori su napravili ispitivanje značajnosti razlika između dviju skupina, onih koji odbijaju druženje s učenicima s teškoćama u razvoju (N=23) i onih koji ne odbijaju, ostali učenici (N=33). Na varijablama prosocijalnosti, empatije, empatijske brige i maštanja nije dobivena statistički značajna razlika, što znači da uloga prosocijalnosti, empatije i empatijske brige i maštanja ne može poslužuti kod objašnjavanja zašto postoji takav vid odnosa između učenika. Jedino postoji značajna razlika u odnosu na spol. Naime kod 8 učenika koji odbijaju izvanškolsko druženje s učenicima s teškoćama u razvoju pokazana značajno niža razina empatijske brige u odnosu na ostale učenike (N=17). Dobili su rezultate koji su ukazali na lošu socijalizaciju učenika s teškoćama u razvoju u prvim godinama osnovnoškolskog obrazovanja. Sva četiri učenika su u svojim razredima "zvijede odbijanja", kako su autori kroz sociometrijski postupak definirali učenike koji su negativno birani od ostalih učenika. Od ukupnog broja učenika obuhvaćenih istraživanjem samo je dvoje učenika pokazalo interes za druženje s njima u izvanškolskim aktivnostima. Autori su takav ishod rezultata pokušali objasniti prirodom poteškoća učenika s teškoćama u razvoju, povodeći se autorima Hoyle i Serafica (1988), Murray-Seegert (1989) i Jellison (2002) koji su slične nalaze svojih istraživanja obrazložili nelagodom i uznemirenošću ostalih učenika u suočavanju s pojedinim prenaglašenim oblicima ponašanja ili čak ponekim aspektom njihova fizičkog izgleda ili držanja.

Kod učenika s teškoćama u razvoju navedeni su poremećaji govorno-glasovne komunikacije, poremećaji pažnje i hiperaktivnost te ispodprosječna intelektualna sposobnosti.

S obzirom na poremećaj govorno-glasove komunikacije, neuspjeh u socijalizaciji tih učenika se može obrazložiti važnošću verbalne komunikacije u tom razvojnom razdoblju, jer upravo tada djeca započinju proces socijalizacije. Započinju međusobnu suradnju i izmjenu mišljenja, što znači da dolazi do razvoja konkretnih operacija mišljenja (Piaget, Inhelder, 1982; Buggle, 2002, prema Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009). Djeca s poremećajem govorno-glasovne komunikacije mogu mnogo manje sudjelovati u tome. Nadalje, poremećaj pažnje i hiperaktivnosti predstavljaju posebno težak problem za okolinu te djece. U njihovom je ponašanjima često prisutna izražena motorna uznemirenost i anksioznost. U nastavi (Ferek, 2006, prema Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009: 190) "ta djeca izbjegavaju ili odbijaju zadatke koji zahtijevaju trajniji mentalni napor. Ujedno su veoma osjetljiva na vanjske podražaje i na njih znaju reagirati uznemireno stvarajući tenziju u vlastitoj okolini. U odnosima s drugom djecom djeluju egocentrično, što je izraženo kroz pretjerano pričanje i veliku potrebu za pažnjom svoje okoline. U igrama posebno dominira njihova impulzivnost. Svi ovi oblici ponašanja predstavljaju veliko opterećenje za njihovu razrednu sredinu i posebno u grupnim aktivnostima". Intelektualna ispod-prosječnost također može predstavljati posebnu poteškoću upravo kroz sporije i manje ućinkovito sudjelovanje u grupnim aktivnostima i igrama. Osim u specifičnim karakteristikama teškoća koje učenici imaju, loša socijalizacija može se tražiti i u činjenici da uključivanje tih učenika u redovnu nastavu nije bilo popraćeno prethodnom pripremom ostalih učenika i njihovom senzibilizacijom za potrebe tih učenika. Osim toga, autori su došli i do saznanja da ni sami učitelji nisu prošli bilo kakvu izobrazbu o načinu rada u nastavi s učenicima s teškoćama u razvoju. Autori su istaknuli kako rezultati istraživanja ukazuju na potrebu adekvatnog, individualiziranog pristupa u rješavanje svakog ovakvog pojedinog slučaja. Nametnuli su pitanje koliko je to uloga učitelja, a koliko stručnih službi, prije svega školskih psihologa, da svojim intervencijama olakšaju i pospješe te procese socijalizacije. U svim razrednim sredinama u kojima su integrirana djeca s teškoćama u razvoju potrebno je izvršiti pripremu učenika i učitelja na specifičnosti dinamike koju donosi ovaj vid odgojno-obrazovnog rada. Treba raditi na razvoju senzibilizacije i empatijske brige za učenike s teškoćama u razvoju. Osim učitelja, važnu ulogu imaju i roditelji koji s adekvatnim pristupom mogu bitno pozitivno utjecati na razvoja empatijskih sposobnosti vlastite djece.

4.5.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 5

Ovim istraživanjem može se potvrditi prethodno napisano. Djeca s teškoćama u razvoju često nailaze na odbijanje od strane njihovih vršnjaka.

Naime, djeca smanjenih kognitivnih sposobnosti mogu vrlo lako biti izdvojena na negativan način iz školske sredine zbog svoje različitosti što može utjecati na smanjenje njihovog samopoštovanja (Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2002). Takve situacije se događaju, ne zbog krivnje ostale djece, već zbog nedovoljno informiranosti. Djeci bez teškoća roditelji, škola i njihovi učitelji trebaju usaditi pozitivne stavove, trebaju ih naučiti poštovati različitosti i na tome trebati raditi u njihovoj najranijoj dobi. Tako djeca koja nemaju teškoće u razvoju kada dođu u interakciju s djecom koja imaju će znati kako se ponašati.

Također, škola je ta koja može to prihvaćanje potaknuti, ali i ostvariti suradnju s roditeljima te djece koji također mogu biti nesigurni, previše zaštitnički ili neprihvatiti svoje dijete sa svim njegovim manama i vrlinama (Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2002) .

Ipak govoreći o školi, tj. o socijalizaciji djece s teškoćama u razvoju unutar školske sredine, ponovno treba istaknuti učitelja. Učitelj je onaj koji ima važnu ulogu u uspostavljanju kvalitetnih odnosa s vršnjacima u školi. Žic-Ralić (2004) naglašava kako je izuzetno važno da učitelj ne tolerira situaciju ili atmosferu odbijanja nekog učenika od razreda. U slučaju dopuštanja da učenici nekog učenika izoliraju, daje im poruku da je to prihvatljiv odnos prema tom učeniku, kojeg se izolira. Bilo bi poželjno da u razredu učitelji razvijaju atmosferu prihvaćanja sve djece i da ih uče o tome kako da uspostave dobre odnose s vršnjacima. U školskom kontekstu socijalni razvoj može se poduprijeti:

- aktivnostima koje se izvode u paru ili u malim skupinama,
- izoliranim i usamljenim učenicima potrebno je pružiti podršku i pomoći im pri uključivanju među ostalim učenicima,
- razumjevanjem da djeca žele ne samo komunicirati s ostalima već da je to nužno za njihov razvoj (Žic-Ralić, 2004).

Budući da je kod učenika s teškoćama u razvoju povećan rizik odbijanja od vršnjaka, a time i od razornog djelovanja osjećaja usamljenosti, važno je da učitelj obraća pažnju na kvalitetu odnosa s vršnjacima kod ovih učenika (Žic-Ralić, 2004).

Učenicima bez teškoća u razvoju potrebno je objasniti niz situacija u vezi s kojima oni mogu postavljati pitanja. Primjerice, treba im objasniti da je ponekad nužno uvesti promjene u aktivnosti razreda, kako bi i učenik s teškoćama doživio uspjeh u onom što radi. To se odnosi

na situaciju kada učenik s teškoćama dobiva poseban zadatak ili se od njega traži da riješi samo dio zadatka koji su zadani ostatku razredu. U tim situacijama ostatak razreda može biti nezadovoljan time što učenik s teškoćama dobiva posebnu pažnju učitelja. Važno je da pri pružanju pomoći objašnjenja razredu, učitelj izloži ne samo ograničenja djeteta s teškoćama u razvoju već da ističe i njegove interese i talente, odnosno prikazuje ga kao vrijednog člana razredne zajednice (Žic-Ralić, 2004).

Empatija i prosocijalno ponašanje, pojmovi koji se ističu u ovom istraživanju, spomenuti su i u slijedeća dva istraživanja, te će se kroz njihov prikaz i analizu detaljnije istaknuti važnost tih dvaju pojmova u procesu socijalizacije djece s teškoćama u razvoju.

4.6. Istraživanje br. 6

Istraživanje *Uloga empatije u socijalizaciji djece s teškoćama u razrednim sredinama* proveli su Aldo Špelić i Đeni Zuliani 2011. godine.

Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj regulirano je zakonom i pravilnicima, a službeni naziv za djecu s teškoćama koja su uključena u integracijske razrede su "učenici s posebnim potrebama". To su učenici koji imaju teškoće u razvoju, učenju, probleme u ponašanju, emocionalne probleme te teškoće uvjetovane odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima. Polazište u ovom istraživanju su zapažanja o pozitivnim posljedicama uključivanja djece s teškoćama u redovnu razrednu nastavu. Pojedina istraživanja pokazuju da ne postoje značajne razlike između integrirane djece i one u specijalnim odjeljenjima. Kod integrirane djece s teškoćama zabilježeni su pozitivni rezultati razvoja socijalnih i interakcijskih vještina kao i njihova osjećaja prihvaćenosti. Također, dobiveni su pozitivni rezultati kod djece tipičnog razvoja u integracijskim razredima u vidu razvoja većeg razumijevanja iskustava i osjećaja djece s teškoćama u smislu izgradnje pozitivnih stavova, veće tolerancije i prihvaćanja djece s teškoćama. Vrlo važna je i priprema učitelja za rad s takvom djecom pri čemu je naglasak u planiranju, organiziranju i provođenju odgojnih i obrazovnih aktivnosti kojima se potiču socijalne interakcije između učenika sa i bez teškoća te informiranju i obrazovanju učenika tipičnog razvoja o specifičnim poteškoćama, potrebama i ponašanjima učenika s teškoćama. Socijalna neprihvaćenost kod djece s teškoćama može još više povećati razinu njihovog agresivnog, depresivnog i anksioznog ponašanja, ukoliko je takvo ponašanje prisutno kod njih.

Pokazalo se da se empatija razvija u interakciji sa drugima pa je tako obrazovna integracija zanimljiv kontekst za proučavanje razvoja empatije kod učenika s teškoćama kao i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Cilj ovog istraživanja je ispitati, da li i u kojoj mjeri prisutnost učenika sa teškoćama u razrednim sredinama može imati pozitivne posljedice za razvoj empatije učenika tipičnog razvoja. Drugi cilj je ispitati uspješnost socijalizacije učenika s teškoćama u njihovim razrednim sredinama i njenu povezanost s empatijskim karakteristikama učenika tipičnog razvoja. Treći cilj je ispitati značenje koje empatijske karakteristike učenika tipičnog razvoja mogu imati za učenike s teškoćama.

Ispitivanje je provedeno na dvjema skupinama učenika, i to na učenicima koji su u svojim razrednim sredinama imali i onima koji nisu imali učenike s teškoćama. U istraživanje je bilo uključeno šest razreda osnovne škole Veli Vrh, Štinjan i Centar iz Pule. Prvu skupinu ispitanika sačinjavaju učenici triju razreda (jedan III i dva IV) kojima su tijekom školovanja bili uključeni učenici s teškoćama (N=44 učenika), dok drugu skupinu čine učenici triju razreda (jedan III i dva IV) u kojima nisu bili uključeni učenici s teškoćama (N=42 učenika). Istraživanje je provedeno grupno, u razrednoj sredini unutar redovne nastave, i jednokratno u trajanju od tridesetak minuta po modelu papir-olovka. Učenicima su date verbalne upute prije započinjanja svakog zadatka. Za ispitivanje empatije konstruiran je upitnik po predlošku Davisova (1980) upitnika empatije – Indeks interpersonalne aktivnosti (IRI) te je također korišten i sociometrijski postupak koji obuhvaća testiranje privlačenja i odbijanja.

Dobiveni rezultati pokazali su da učenici u čijim su razrednim sredinama bili uključeni učenici s teškoćama postigli značajno nižu razinu empatije, odnosno empatijske brige i sposobnost uživljavanja. Rezultati također pokazuju da kod učenika koji su bili u neposrednom kontaktu s djecom s teškoćama nije došlo do očekivane veće razine empatije.

Pokazalo se da svi učenici s teškoćama spadaju u skupinu "zvijezda odbijanja" te rezultati ukazuju na neuspjeh socijalizacije učenika s teškoćama u njihovim razrednim sredinama. Negativni stavovi učenika tipičnog razvoja prepoznati su prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja, što predstavlja niže socijalne kompetencije tih učenika izražene povlačenjem i izolacijom. Neprihvaćanje učenika s teškoćama može se objasniti izostankom pripreme i obrazovanja učenika u razrednim sredinama u kojima je prisutan učenik s teškoćama. Rezultati su pokazali da učenici koji odbijaju druženje učenicima s teškoćama u odnosu na ostale učenike imaju značajno nižu razinu empatijske brige.

Dobiveni rezultati o nepoželjnim empatijskim karakteristikama tipičnih učenika u njihovoj razrednoj sredini ukazuju da empatijske karakteristike u vidu izražavanju suosjećanja

i brige same po sebi ne moraju imati pozitivno značenje za djecu s teškoćama. Svi navedeni rezultati govore da je potrebno pripremiti i obrazovati tipičnog razvoja u kojima će biti naglasak na poticanju interakcije između učenika s teškoćama i ostalih, kao i na razvoju empatijskih karakteristika koje se pokazuju važnima u prihvaćanju učenika s teškoćama i njihovoj socijalizaciji.

4.6.1. Kritički osvrt na istraživanje br. 6

Prema Bratanić (1993) faktori uspješnosti međuljudskog odnosa su socijalna percepcija, emocionalni stavovi i empatija. Empatijsko komuniciranje je uvjet za uspostavljanje dijaloga kao najhumanijeg oblika međuljudskog komuniciranja. Ona je spoznajno-emocionalna sposobnost uživljavanja u položaj druge osobe i sagledavanje svijeta njezinim očima. Posjeduje emocionalnu, kognitivnu i motivacijsku komponentu. Bratanić (1993) nadalje navodi važnost empatije u odgoju. Ističe kako se njome otkrivaju osjećanja koja prate ponašanje. Upravo je važno da osobi s kojom smo u odnosu ne pristupamo samo racionalno, da je ne prosuđujemo samo na osnovi onoga što vidimo, već da se pokušavamo suživjeti otkrivajući kako se ona osjeća u danom trenutku, i adekvatno tome uskladiti naše ponašanje. Empatija u odgoju služi za prihvaćanje osobe onakve kakva jest, u otkrivanju emocionalno-motivacijskih faktora, shvaćanju odgajanika u njegovu totalitetu, kod biranja adekvatnih odgojnih sredstava i postupaka te za uspješnost odgojnog djelovanja.

Prema tome, može se zaključiti da je empatija sposobnost razumijevanja emocija drugih ljudi oko nas. Time se može razumjeti način na koji se osoba ponaša u određenom trenutku. Gledajući na takav način može se reći da je empatija i preduvjet socijalizacije. Bez sposobnosti razumijevanja drugih ne može se ostvariti uspješna socijalizacija. Empatija je kao osjećaj veoma bitna kada se govori o socijalizacije djece s teškoćama u razvoju. Putem nje, djeca se međusobno mogu povezivati. Ona omogućuje djeci bez teškoća u razvoju prihvaćanje djece koja imaju teškoće. U ovom istraživanju, ali i u prethodnom, u kojem se također isticala važnost empatije, pokazano je kako empatija nije dovoljno razvijena kod djece koja u svom razredu imaju učenika s teškoćama. Za razvoj empatije, djecu je potrebno informirati, treba im usaditi pozitivne stavove još od najranijih dana, što je također ranijim istraživanjima već prikazano i istaknuto.

4.7. Istraživanje br. 7

Istraživanje *Prosocijalnost i empatija u kontekstu integracijskih razreda* proveli su Aldo Špelić, Đeni Zuliani i Ivana Milošević, 2013. godine.

Obrazovna integracija je koncept inkluzivnog društva s naglaskom na prihvaćanju i zadovoljenju potreba svih članova društva. Pred obrazovni sustav se stavlja zahtjev da se djeca s teškoćama ne trebaju uklopiti u njega, već je društvo ono koje mora mijenjati svoj pristup i omogućiti da djeca sa svojim posebnostima postanu njegovi članovi. U različitim istraživanjima se navodi da socijalne vještine, a osobito prosocijalno ponašanje, značajno određuju uspješnost socijalizacije učenika s teškoćama u integracijskim razredima. U analizi motiva prosocijalnog ponašanja, pokazalo se da motiv pružanja pomoći učenicima s teškoćama temelji na socijalnoj odgovornosti, a ne na empatijskim osjećajima proizašlim iz percepcije teškoća njihovih vršnjaka. U poticanju prosocijalnog ponašanja važnu ulogu ima empatija kao sposobnost emocionalnog uživanja i razumijevanja osjećaja i stanja drugih osoba motivira pojedinca na pomaganje i djelovanje za dobrobit. Za razumijevanje prosocijalnog ponašanja također su važni prijateljski odnosi između učenika sa i bez teškoća u razvoju.

Cilj ovog istraživanja je ispitati uspješnost socijalizacije učenika s teškoćama u njihovim integracijskim razredima. Također, cilj je i ispitati značenje konteksta integracijskih razreda u razvoju prosocijalnosti i empatije učenika tipičnog razvoja te ispitati koliko kontekst integracijskih razreda, odnosno iskustvo druženja i pomaganja učenicima s teškoćama, potiče empatijske odgovore ostalih učenika u njihovoj razrednoj sredini i utoliko predstavlja motiv prosocijalnog ponašanja.

Ispitivanje je provedeno grupno u razrednoj sredini unutar redovne nastave, a obuhvaćalo je 12 četvrtih razreda (6 integracijskih i 6 neintegracijskih) iz 6 osnovnih škola u Puli i okolici, na način da je iz svake škole uključen po jedan integracijski i jedan neintegracijski razred. Ukupno je sudjelovalo 224 učenika (N=224), 118 u integracijskim i 106 u neintegracijskim razredima. Istraživanje je izvršeno jednokratno po modelu papir-olovka. Učenici su pismeno i usmeno bili informirani o svakom zadatku. Korišteni su: upitnik dječje empatije (sadrži čestice koje se odnose na empatijsku brigu i sposobnost maštanja kao aspekte afektivne i kognitivne empatije), procjena prosocijalnosti (konstruiran na osnovi skale altruizma gdje su učenici trebali nabrojiti, najviše tri, učenike za koje smatraju da ih

karakteriziraju pojedini aspekti prosocijalnog ponašanja kao što su pomaganje, štićenje i posuđivanje) i sociometrijski postupak (ispituje se uspješnost socijalizacije).

Rezultati pokazuju da ispitivanje uspješnosti socijalizacije učenika, obavljene na osnovi frekvencija u pojedinim kategorijama sociometrijskog statusa kao što su "zvijezda odbijanja", "ambivalentno prihvaćenih", "pozitivno prihvaćenih" i "zvijezdi biranja" pokazuju postojanje značajne razlike između učenika sa i bez teškoća. Učenici tipičnog razvoja imaju u prosjeku skoro jedno biranje više od odbijanja dok učenici s teškoćama imaju u prosjeku šest odbijanja više u odnosu na prihvaćanja.

Integracijski razred predstavlja područje pozitivnog razvoja za učenike sa teškoćama u vidu njihove socijalne uključenosti te ujedno za učenike tipičnog razvoja u vidu njihovog prosocijalnog ponašanja i empatije. Pokazalo se da ne postoji očekivana pozitivna povezanost integracijskog iskustva sa razvojem prosocijalnosti i empatije ostalih učenika. To može proizlaziti iz karakteristika samih integracijskim razreda određenih velikom varijabilnošću vrsta poremećaja učenika uključenih u te razrede. U ovom istraživanju u integracijske razrede uključeni su učenici sa različitim tipovima poremećaja i njihovim kombinacijama te je u jednom razredu više učenika s više vrsta teškoća.

U ispitivanju razlika između učenica i učenika integracijskih i neintegracijskih razreda nisu dobivene značajne razlike. Značajnost razlike dobivena je kod učenika integracijskih razreda u većoj varijabilnosti rezultata u prosocijalnosti, empatiji i empatijskoj brizi u odnosu na njihove vršnjake neintegracijskih razreda.

Najveće razlike između integracijskih i neintegracijskih razreda je na području prosocijalnosti i empatijske brige. U integracijskim razredima nije dobivena značajna razlika spolova u prosocijalnosti koja je dobivena u neintegracijskim razredima, dok je dobivena značajna razlika između spolova u empatijskoj brizi koja nije dobivena u neintegracijskim razredima. Nepostojanje razlike između učenika i učenica u integracijskim razredima u odnosu na neintegracijske razrede može se objasniti činjenicom da prisutnost učenika s teškoćama, odnosno njihovih potreba i zahtjeva sredine za pomaganjem mogu imati pozitivno značenje obzirom na postojeće spolne razlike u prosocijalnom ponašanju. Također, pokazalo se da učenice u integracijskim razredima imaju značajno višu razinu empatijske brige nego učenici u neintegracijskim razredima. Regresijskom analizom pokazalo se da je prosocijalnost u neintegracijskim razredima jednim dijelom određena karakteristikama empatijske brige.

Dobiveni rezultati ukazali su na potrebu uvođenja posebnih programa u integracijske razrede koji će biti usmjereni na razvoj empatijskih sposobnosti učenika tipičnog razvoja koje

bi mogle biti ometane integracijskim iskustvom, a ne samo na informiranje o specifičnosti učenika sa poteškoćama.

4.7.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 7

Prosocijalno ponašanje najčešće se definira kao ponašanje kojem je cilj pomoći ili učiniti neku korist drugome. Vasta, Haith i Miller (1998: 540, prema Ajdukovič, Rajhvajn Bulat i Sladoviž Franz, 2008: 187) u svom udžbeniku iz dječje psihologije navode da je "prosocijalno ponašanje vid moralnog postupanja koje uključuje društveno poželjna ponašanja poput dijeljenja s drugima, pomaganje i suradnju". "Prosocijalno ponašanje se razvija usporedno s djetetovim kognitivnim razvojem, a razvoju doprinose obitelj, vršnjaci i zajednica, odnosno iskustva koje dijete ima u odnosima u tim socijalnim kontekstima svog razvoja. Prosocijalno ponašanje je povezano s nizom pozitivnih razvojnih ishoda, kao što su npr. dobre socijalne veze, osjećaj uspješnosti, kompetentnosti i sl." (Ajdukovič, Rajhvajn Bulat i Sladoviž Franz, 2008: 187). Kao i empatija, prosocijalno ponašanje se može istaknuti kao preduvjet socijalizacije. Ono je povezano s dobrih ishodima, koji na kraju dovode do uspješnosti socijalizacije i postizanju školskog uspjeha.

U sva tri istraživanja se spominju empatija i prosocijalno ponašanje kao ono što trebaju razviti djeca bez teškoća prema djeci s teškoćama u razvoju. Time se može istaknuti koliko je važna i uloga vršnjaka u procesu socijalizacije djece s teškoćama u razvoju.

Žic-Ralić (2004) navodi brojna istraživanja koja pokazuju kako interakcija s vršnjacima čiji je razvoj uobičajen ima pozitivan utjecaj na socijalni razvoj učenika s mentalnom retardacijom (Halvorsen i Sailor, 1990; Hunt i sur., 1996; LeRoy i Simpson, 1995, prema Kemp i Carter, 2002).

Vršnjaci doprinose socijalizaciji učenika na tri načina: "potkrepljuju ili kažnjavaju neke postupke i tako povećavaju ili smanjuju vjerojatnost njihove pojave, služe kao modeli ponašanja i jedan su od izvora samoprocjene vlastite efikasnosti" (Žic-Ralić, 2004: 35).

Druženje s vršnjacima pokreće spoznajni razvoj, jer prekida učenikovo usmjerenje na sebe i potiče zrelije oblike ponašanja (Musatti, 1986, prema Vasta i sur. 1998, prema Žic-Ralić, 2004). U društvu vršnjaka dolazi do sukoba mišljenja i potrebe za odgovorom, čime se potiče razvoj sposobnosti uvažavanja tuđeg mišljenja. Pored toga, vršnjaci koji su kompetentniji u različitim vještinama podučavaju one manje kompetentne. Vršnjaci su važni i

zbog toga što učenik o njima razmišlja, čime se razvija socijalna kognicija – shvaćanje svijeta u kojem žive i drugi ljudi (Vasta, Haith, Miller, 1998, prema Žic-Ralić, 2004).

Uspostavljanje kvalitetnih odnosa s vršnjacima temelji se na određenim učenikovim sposobnostima, a to su: sposobnost uživljavanja u tuđi položaj, što podrazumijeva uviđanje tuđih osjećaja, načina razmišljanja, želja, zatim, vještine komunikacije, odnosno vještine iznošenja vlastitih misli i osjećaja, vještine slušanja i promatranja. Važnu ulogu također ima i razumijevanje socijalnih situacija i moralno prosuđivanje (Vasta i sur, 1998, prema Žic-Ralić, 2004). Nadalje, na odnose s vršnjacima utječe i učenikova sposobnost da ispravno procijeni namjeru u ponašanju drugih učenika, kao npr. ako ga je neki učenik na školskom hodniku gurnuo, je li to bio slučajno ili namjerno, te sposobnost rješavanja konfliktnih situacija (Žic-Ralić, 2004).

Na ponašanje učenika prema drugim učenicima, pored njegovih osobina, jednako utječu obilježja okoline na primjer, odvija li se interakcija u velikoj ili maloj skupini, među poznatim ili nepoznatim učenicima, u razredu ili na igralištu i sl. (Žic-Ralić, 2004).

Provedena istraživanja upozoravaju na sljedeće značajke socijalne kompetencije učenika s teškoćama u razvoju u odnosu prema vršnjacima:

- većina učenika s teškoćama u razvoju ima poteškoća vezanih za sudjelovanje u skupnoj igri. Samostalna igra u kojoj provode 65% vremena je najdominantniji oblik igre (Guralnick i Groom, 1985 i 1987 i Guralnick i Weinhouse, 1984, prema Guralnick, 1990, prema Žic-Ralić, 2004),
- postoji neuobičajeno odsustvo specifičnog socijalnog ponašanja, kao što je uloga vođe među vršnjacima, koje je povezano sa socijalnom kompetencijom u odnosu s vršnjacima (Guralnick i Groom, 1985 i 1987, prema Guralnick, 1990, prema Žic-Ralić, 2004),
- istraživanja su pokazala da kod učenika s teškoćama u razvoju postignuće u interakciji s vršnjacima koje se javlja tijekom školske godine znatno opada za vrijeme ljetnih praznika (Guralnick i Weinhouse, 1984, prema Guralnick, 1990, prema Žic-Ralić, 2004),
- učenicima s teškoćama u razvoju iznimno je teško formirati uzajamno prijateljstvo. Oni su vrlo zainteresirani za svoje vršnjake i među njima odabiru suigrače u određenim igrama. Međutim, ta prijateljstva su rijetko kada obostrana. Tek nekoliko suigrača koje su oni izabrali za prijatelje također bira njih kao prijatelje (Guralnick i Groom, 1988, prema Guralnick, 1990, prema Žic-Ralić, 2004),

- učenici s teškoćama u razvoju predškolske dobi ne koriste efikasno važne socijalne procese. Primjerice, ne žele da im se olakša, često stvaraju atmosferu svađe, zanemarivo rijetko prihvaćaju kompromis ili pregovaranje, te nisu skloni prihvatiti alternativni prijedlog. Treba imati na umu da je relativna odsutnost ovih važnih procesa povezana sa socijalnom komunikacijom i sa nesposobnošću djece s teškoćama u razvoju da efikasno riješe konflikt (Guralnick, Paul-Brown i Groom, prema Guralnick, 1990, prema Žic-Ralić, 2004),
- učenici s teškoćama u razvoju, u usporedbi s učenicima bez teškoća, imaju slabiji položaj prilikom sociometrijskih mjerenja među vršnjacima, rjeđe su izabrani kao suigrači te rjeđe predstavljaju uzor za ostale. Iako interakcije nisu otvoreno neprijateljske, svađe u kojima sudjeluju učenici s teškoćama u razvoju vrlo su česte, mnogo češće nego kada u interakciji sudjeluju samo učenici bez teškoća (Guralnick i Groom, 1987; Guralnick i Brown, u tisku, prema Guralnick, 1990, prema Žic-Ralić, 2004).

Učenici, mlađe i starije dobi, s teškoćama u razvoju izloženi su povišenom riziku pojave teškoća u odnosima prema vršnjacima, koje često proizlaze, ili su usko povezane s primarnom teškoćom (Žic-Ralić, 2004).

S obzirom da snižene kognitivne sposobnosti podrazumijevaju sniženu razinu socijalne kompetentnosti koja se ogleda u nedostatnoj socijalnoj senzitivnosti, socijalnom uvidu i vještinama komunikacije (Greenspan, 1981a; Gresham, 1983; Guralnick, 1984; Strain, 1984, prema Luftig, 1988, prema Žic-Ralić, 2004), kao i u nedostatku kritičnosti i vještina rješavanja konflikata (pregled Sherman i sur., 1992, prem Žic-Ralić, 2004), kod mnogih učenika koji su prepušteni vlastitom snalaženju među vršnjacima možemo očekivati teškoće u uspostavljanju odnosa.

Djeca međusobno jedni drugima pomažu, jer su naučena kako je potrebno pomagati onima kojima je teško. Na taj način, djeca s teškoćama u razvoju ne osjećaju se odbačenima ili manje vrijednima. To govori kako su se uklopila u grupu, razred te će dobro razredno ozračje uspješno pomoći djeci s teškoćama u razvoju da uče i razvijaju se. Međutim, ipak prihvaćenost djece s teškoćama u razvoju ovisi o mnogim faktorima.

4.8. Istraživanje br. 8

Istraživanje *Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: vrednujemo li znanja ili sposobnosti* provele su Vesna Buljubašić-Kuzmanović i Maja Kelić.

Najveći broj školskih aktivnosti vezanih uz učenje uključuje govorenje, čitanje i pisanje o kojima ovise školska postignuća, uspješnost učenika te kvaliteta njegove prilagodbe. Disleksija (teškoće čitanja) i disgrafija (teškoće pisanja) nisu mentalne smetnje ili bolesti već teškoće u učenju vezane uz čitanje i pisanje koje se pojavljuju pod utjecajem organskih, psihičkih i socijalnih čimbenika vezanih uz rast, razvoj i sazrijevanje djeteta, uvažavajući individualni pristup i posebnost svakog djeteta. Dijagnoza disleksije postavlja se kad je postignuta razina čitanja ispod očekivanje u odnosu na kronološku dob, kognitivne sposobnosti te sustavnu i primjerenu poduku. Poremećaj čitanja očituje se u brzini, točnosti te razumijevanju pročitanog. Javljaju se teškoće u povezivanju slova i njegove zvučne realizacije. Čita se sporo te se čine specifične pogreške kao što je zamjena vizualno ili auditivno sličnih slova odnosno glasova (npr. *b* i *d* ili *k* i *g*), dodaju ili izostavljaju slova i slogove te ih obrću. U pisanju je vrlo često izostavljanje dijakritičkih znakova te sastavnih dijelova pojedinih slova, npr. točka na *i* ili *j* te crtica na slovu *t*. Disleksija se dijagnosticira nakon drugog razreda (u dobi od 8 ili 9 godina) kod djece kod koje teškoće u čitanju i pisanju opstaju unatoč poduci i urednim kognitivnim kapacitetima i nakon što je većina vršnjaka čitanje automatizirala te je potreban rad sa stručnim suradnicima i odgovarajuća terapija jer teškoće utječu na djetetov akademski uspjeh, onemogućuju mu da samostalno stječe znanja i prezentira naučeno. Da bi pratili dijete sa teškoćama u čitanju i pisanju potrebno je poznavanje odgojno-obrazovnih potreba svakog pojedinog učenika. Takav pristup je individualiziran te pridonosi razvoju pozitivnog razrednog ozračja te kvaliteti prilagodbe.

Istraživanje je provedeno tijekom akademske godine 2011/2012, a cilj je bio dobiti procjenu specifičnih i nespecifičnih teškoća u čitanju i pisanju učenika od trećeg do osmog razreda jedne osječke škole kojima je dijagnosticirana disleksija i disgrafija (procjena logopeda) te ispitati koliko se učitelji i nastavnici pridržavaju općih pedagoških načela, odrednica i kriterija ocjenjivanja sveopće primjenjivih, a osobito važnih za djecu s teškoćama u čitanju i pisanju.

U istraživanju je sudjelovalo 7 učenika (N=7) od trećeg do osmog razreda jedne osječke osnovne škole kojima je dijagnosticirana disleksija i disgrafija te 5 učiteljica (razredna nastava) i 4 nastavnice (predmetna nastava) (N=9) koje predaju hrvatski jezik i

imaju učenike s teškoćama u svom odjeljenju. Instrumenti koji su korišteni za navedene projektne aktivnosti znatno su širi, a za potrebe ovog rada izdvojeni su "Intervju za stručnog suradnika logopeda" i "Skala procjene općih pedagoških načela, odrednica i kriterija ocjenjivanja učenika s teškoćama čitanja i pisanja". Intervju se sastojao od 30 tvrdnji vezanih uz specifične i nespecifične teškoće u čitanju i pisanju, a zadatak logopeda bio je označiti najučestalije za svako dijete. Skala procjene općih pedagoških načela, odrednica i kriterija ocjenjivanja sastojala se od ukupno 23 tvrdnje (12 se odnosilo na pedagoška načela, a 11 na odrednice i kriterije ocjenjivanja). Zadatak učitelja i nastavnika bio je da na skali od četiri stupnja ocjenom od 1 do 4 procijene učestalost pridržavanja navedenih tvrdnji/čestica vezanih uz vrednovanje.

Rezultati su pokazali da učenici s teškoćama u čitanju i pisanju imaju individualan rad s logopedom te individualizirane pristupe nastavi i učenju. Naglasak je na procesu učenja i omogućavanju uspjeha, a ne na sposobnostima odnosno teškoćama uzrokovanim poremećajem. Logopedi, zajedno sa učiteljima, roditeljima i vršnjacima važni su u prevladavanju teškoća u čitanju i pisanju kod ispitanih učenika, od kojih su najučestalije zamjene grafički sličnih slova i zamjene slogova te teškoće povezivanja glasova i slogova u riječi. Sustavan rad s djecom koja imaju problema s čitanjem i pisanjem dovodi do uspjeha čak i nakon jednog polugodišta. Kod vježbi čitanja i pisanja važan je način sjedenja, držanje olovke te položaj papira, prilagodba nastavnog materijala te razvoj ozračja topline, bliskosti i ljubavi jer time se omogućuje i pokazuje vjera u djetetov napredak i uspjeh. Pri praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u čitanju i pisanju pod nastavom hrvatskog jezika učitelji razredne i predmetne nastave često se pridržavaju općih pedagoških načela, a to su prilagođavanje djetetovim mogućnostima, poticanje društveno-emocionalnog razvoja, pozitivne slike o sebi i empatije. Važno je i načelo pozitivnog ozračja i same kulture škole u kojoj se djeca osjećaju sigurno, zaštićeno i prihvaćeno. Ispitani učitelji razredne nastave nikada ne uspoređuju učenike pri ocjenjivanju, procjenjuju se kao pravedni, dosljedni, odlučni i poticajni. Kao najslabija odrednica vrednovanja i ocjenjivanja učenika koji imaju teškoće u čitanju i pisanju, a samim tim i učenju, pokazala se nedostatna primjena različitih vrsta i oblika vrednovanja i ocjenjivanja kako kod učitelja tako i kod nastavnika. Pokazalo se, na individualnoj i skupnoj razini, da osobni i socijalni razvoj učenika treba više poticati, primjenjivati različite vrste, tehnike i načine ocjenjivanja učenika te dalje raditi na jačanju nastavnika i njihovih profesionalnih kompetencija u radu s djecom koja imaju teškoće u čitanju i pisanju.

Logopedski rad s učenicima s poremećajima u čitanju i pisanju, kao važna sastavnica ovog rada, provodi se prema individualnom programu zasnovanom na interakciji odrasle osobe i djeteta. Takva interakcija omogućuje djetetu da nauči samostalno tražiti puteve i načine rješavanja vlastitih problema.

4.8.1. Kritički osvrt na istraživanje br. 8

Pri ovom istraživanju treba posebno naglasiti kako je ocjenjivanje učenika složen postupak kojim se prikazuje učenikovo postignuće. Ocjenama se iskazuje njegovo svladavanje znanja, vještina i kompetencija. Određuje se njegov školski uspjeh, a donosi se na temelju praćenja, provjeravanja i vrednovanja od strane učitelja, nastavnika ili drugih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu. Ocjene, koje pokazuju školski uspjeh učenika, bitan su dio odgojno obrazovnog procesa te se njima može procijeniti koliko su ostvareni ciljevi odgojno obrazovnog rada (Biasiol-Babić, 2009). Ocjena daje učeniku informacije o tome koliko zna ili ne zna u svrhu da ga motivira da nauči ono što ne zna te da ga potakne da u budućnosti radi što kvalitetnije te pokazuje učitelju ili nastavniku da li treba nešto mijenjati ili kako da prilagodi načine, metode i ritam poučavanja. Također, ocjena roditeljima pruža informacije o tome koliko njihovo dijete ili djeca napreduju te da ih motiviraju da nauče ono iz čega imaju slabije znanje te ocjene daju informacije kod upisa u prvi razred srednje škole ili više škole ili fakulteta da bi znale koje će učenike ili studente upisati. Osim pružanja informacija, ocjena ima i drugu svrhu. Ona služi i kao vrsta nagrade. Visoke ocjene su nagrada za kvalitetan rad, one učeniku zadovoljavaju njegovu potrebu za afirmacijom, postignućem i moći. Od velike je važnosti pošteno i objektivno ocjenjivati jer zaslužena ocjena veoma utječe na učenikovo samopoštovanje i samopouzdanje, a to je upravo o čemu ovisi učenikov školski uspjeh. (Biasiol-Babić, 2009). Važno je pošteno i objektivno ocjenjivati i iz razloga što je loša ocjena često uzrok straha i stresa, a česta anksioznost i dugotrajan stres može uzrokovati ozbiljne zdravstvene i psihičke probleme. Takva djeca su kasnije u većoj mjeri podložna depresiji, traženju utjehe, a najčešće je pronalaze kasnije u alkoholu, pušenju i drogama (Bradar i Rijavac, 1998, prema Biasiol-Babić, 2009). Također, loš uspjeh u osnovnoj školi bitno ograničava daljnji nastavak školovanja, kao i u srednjoj. Nadalje, volju i motivaciju, bez kojih nema pravog učenja, ništa ne uništava kao osjećaj koji se dobije nakon što se neprimjereno vrednuje uloženi trud i postignuto znanje (Biasiol-Babić,

2009). Ovakav učinak ocjene imaju na učenika koje nemaju teškoće u razvoju, a još veći učinak na učenike s teškoćama u razvoju.

"Učenici s teškoćama nemaju često mogućnosti pokazati svoja znanja i vještine kao i ostali učenici. Stoga je bitan individualizirani kurikulum koji jasno određuje ciljeve, vrijeme za njihovo ostvarivanje, strategije učenja, resurse za ostvarivanje tih ciljeva. Kod praćenja, provjeravanja, ispitivanja i ocjenjivanja učenika ove populacije posebno treba biti osjetljiv, pažljiv i pristupiti tim aktivnostima uz detaljnu i temeljitu pripremu radi postizanja napredovanja primjerene učenikovim sposobnostima. Napredovanje ovih učenika tijekom školovanja vrednuje se primjenom adekvatnih postupaka, korištenjem prilagođenih ispitnih materijala i individualiziranih uvjeta ispitivanja" (Biasiol-Babić, 2009: 215). Svaki učenik je različit i ima različite teškoće, s time i potrebe, tako da širok spektar oblika i programa školovanja takvih učenika zahtijeva i različitosti u njihovom vrednovanju i ocjenjivanju. Praćenje, provjeravanje, upisavanje, ocjenjivanje znanja i sposobnosti te primjena stečenih znanja, vještina i sposobnosti su vrlo osjetljivi postupci s obzirom na složenost zadaća i na posljedice koje se mogu dogoditi ako dođe do određenih odstupanja ili nekvalitetnog ostvarivanja svih zadaća koje se očekuju uz pravilnu primjenu tih postupaka. Svakog učenika koji ima teškoće u razvoju treba pratiti pojedinačno, ali i skupno, svakodnevno. Autorica Biasiol-Babić (2009), naglašava kako treba selektivno, analitički i dosljedno poštovati oštećenja kod pojedinih učenika. Učenika treba pratiti u svim fazama odgojno-obrazovnog rada (obrada novog gradiva, ponavljanje, vježbanje, ispitivanje, ocjenjivanje) te sva praćenja treba pomno bilježiti. Svaki učenik ima svoj dosje u kojem se, osim osobnih informacija i podataka, nalaze sve te bilješke i izvješća o zapažanju tijekom rada. Svaki postupak praćenja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju je poseban, zahtijeva različite pristupe, postupnost, odmjerenost, što sve ovisi o vrsti i stupnju oštećenja i teškoća u razvoju.

Stručna osoba koja prati razvoj i napredak učenika s teškoćama u razvoju mora imati na umu da je takvom učeniku potrebno više vremena za pismeno rješavanje nekih zadataka nego što je to uobičajeno, da će često biti potrebno pisani materijal prilagoditi kao npr. ostaviti više prostora za odgovor, napraviti više pitanja na zaokruživanje i sl., zatim osoba koja ocjenjuje i ispituje će morati imati više strpljenja kod usmenog ispitivanja, mora biti svjesna ako učenik ima probleme u govoru da ga ne smije prekidati ili mu sugerirati odgovore, bit će potrebno postavljati jednostavnija pitanja kod kojih će nekad biti dovoljno odgovorati s da ili ne, itd. Postoji cijeli obrazac ponašanja kod ispitivanja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u razvoju. Svaka teškoća koju učenik ima je posebna i zahtijeva određeni

obrazac pravila koja se trebaju poštovati. Načini i oblici provjeravanja trebaju biti prilagođeni samom učeniku, njegovim teškoćama, trebaju djelovati afirmativno i poticajno na učenike kako bi kvalitetno iskoristili očuvane sposobnosti i razvili nove (Biasiol-Babić, 2009).

Ono što se također može istaknuti ovim istraživanjem je važnost suradnje ostalih stručnih suradnika, kao što su defektolozi ili logopedi sa školom, učiteljima i roditeljima. Postojanjem takve suradnje može se ostvariti još uspješnija socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u redovno obrazovanje, što će pridonijeti i postizanju boljeg školskog uspjeha.

4.9. Istraživanje br. 9

Istraživanje *Atribucije školskog uspjeha i školskog neuspjeha kod učenika sa specifičnim teškoćama u učenju* proveli su Valentina Martan, Darko Lončarić, Sanja Skočić-Mihić, 2014. godine.

Već se istaknulo kako priznavanje uspjeha uloženom trudu, a neuspjeha nedovoljnom trudu, ima veliki značaj kod učenika, a posebno kod učenika s teškoćama u razvoju. Od velike je važnosti za proaktivnu samoregulaciju učenja.

Autori su u istraživanju postavili dva cilja. Prvi cilj bio je provjeriti faktorsku strukturu i pouzdanost skale Atribucija školskog uspjeha i neuspjeha (Lončarić, 2014, prema Martan, Ločarić, Skočić-Mihić, 2014) na skupini učenika koji nemaju i učenika koji imaju specifične teškoće učenja (disleksiju i/ili disgrafiju i/ili diskalkuliju), a drugi cilj je bio utvrditi postoje li statistički značajne razlike između te dvije grupe u atribucijama školskog uspjeha i školskog neuspjeha.

Uzorak istraživanja se sastojao od 71-og učenika sa specifičnim teškoćama učenja i 428 učenika koji nemaju specifične teškoće učenja (N=499). Učenici su bili polaznici petog do osmog razreda osnovnih škola s područja sjevernog dijela Hrvatske.

Rezultati faktorske analize su pokazali na dobru konstruktnu valjanost ove skale pri primjeni na obje skupine učenika. Utvrđena je stabilnost i pouzdanost faktorske strukture upitnika na promatranim skupinama.

Dobiveni rezultati istraživanja su, nadalje, pokazali da učenici koji imaju specifične teškoće učenju u znatno većoj mjeri situacije u kojima su postigli dobar školski uspjeh pripisuju vanjskim stabilnim te vanjskim nestabilnim uzrocima, kao što je naklonosti učitelja ili puka sreća koju su imali, a školski neuspjeh pripisuju unutrašnjim stabilnim uzrocima, kao

što su nedostatne sposobnosti, te vanjskim stabilnim i nestabilnim uzrocima, na primjer pred njima su bili postavljeni teški i nezanimljivi školski zadaci i slučajnosti, u usporedbi s ostalim učenicima koje nemaju teškoće u učenju. Ponavljanje ovakvog razvoja događaja, to jest školskog neuspjeha kod učenika sa teškoćama, koji učenici objašnjavaju vanjskim činiteljima ili nedostatnim sposobnostima, ali i vanjskim čimbenicima kao što su sreća na ispitu, lakoća zadatka ili naklonost i dobra volja učitelja, može dovesti do razvoja depresivnog obrasca izostanka samoregulacije učenja kod učenika sa specifičnim teškoćama učenja te može doći do znatnog umanjavanja važnosti ulaganja truda, ali i do stvaranja sumnje u vlastite sposobnosti.

Rezultati istraživanja koji su dobiveni, ali i rezultati mnogih sličnih istraživanja koja su provedena mogu biti od pomoći svima koji rade s učenicima s teškoćama u razvoju koji imaju specifične teškoće u učenju u inkluzivnim uvjetima. Ovakvi rezultati naglašavaju potrebu poticanja i razvijanja proaktivnog obrasca kauzalnih atribucija te važnu ulogu kauzalnih atribucija u kontekstu motivacije za postignućem i samoregulacije učenja.

4.9.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 9

Bilo koji uspjeh označava određeno ostvarenje nekog cilja kojeg je čovjek sebi postavio kao ostvarenje kojem teži. A u životu svake osobe postoji i neuspjeh koji znači neostvarivanje i nemogućnost realizacije postavljenih ciljeva. Samim time, svaka individua drugačije reagira na takvu situaciju. Može se razviti motivacija za suzbijanje neuspjeha ali isto tako i negativne posljedice koje pojedinca tjeraju prema stresu i depresiji zbog nemogućnosti rješavanja problema. Čovjek neprestano teži osobnom uspjehu, samoaktualizaciji, a neuspjeh najčešće objašnjavaju činjenicom da nisu ostvarili životne ciljeve koje su postavili tijekom djetinjstva, odrastanja i cjelokupnog obrazovanja.

Postignuće u odgojno-obrazovnom procesu najčešće se označava kao školski uspjeh. Pod školskim uspjehom prvenstveno se podrazumijeva uspješan razvoj osnovnih životnih vještina, savladavanje školskih sadržaja, te prilagođavanje učenika socijalnoj sredini (Mikas, 2012). Tijekom obrazovanja gotovo svako dijete se susreće sa neuspjehom, bilo da se radi o nemogućnosti savladavanja nastavnog gradiva što rezultira slabom ocjenom ili poteškoćama koje nastaju na emocionalnom planu zbog slabe prilagodbe na novonastalu situaciju i nemogućnosti uspostavljanja socijalnih odnosa sa vršnjacima. Školski neuspjeh je problem

učenika, roditelja i učitelja i jedna je od zabrinjavajućih pojava u cijelom svijetu. Ima vrlo negativne posljedice za učenika i vrlo je teško otkriti njegove uzroke.

Školski uspjeh je ovisan o nizu učenikovih osobina, a kao najvažnije smatraju se inteligencija, radne navike i zdravlje učenika. (Rečić, 2003). Djeca s teškoćama u razvoju imaju otežan put prema ostvarivanju svog školskog uspjeha.

Svaka škola treba pomagati djetetu s teškoćama u razvoju i njegovoj obitelji. Djeca koja su teže bolesna imaju smanjene energetske potencijale, brže se umaraju, pokazuju znakove pospanosti, stalnog umora te često izostaju sa nastave. Upravo ti razlozi ostavljaju veće ili manje tragove na školskom uspjehu. Međutim, prilikom neuspjeha bez obzira na uzrok, kod svakog učenika se javljaju sekundarne osjećajne reakcije (apatija, tuga, nemir, briga, strah, depresija...) pri čemu ta djeca postaju depresivna, anksiozno-fobična i histerično-konverzivna (Rečić, 2003). Takve reakcije su još više pojačane kod djece s teškoćama. Školski neuspjeh kao i svaka druga vrsta neuspjeha pa i od najranijeg djetinjstva ostavljaju duboke posljedice u razvoju osobnosti i životu djeteta. Vrlo važan aspekt školskog neuspjeha su i učitelji koji sami sebi moraju postaviti pitanje o osobnoj učinkovitosti. Važno je uočiti važnost pravodobne intervencije, dok se neuspjeh nije akumulirao i učvrstio (Bilić, 2001).

Škola je mjesto u kojoj se prenosi i stječe znanje, mjesto u kojoj se usvajaju znanja, vještine i sposobnosti za sudjelovanje u zajednici i svakodnevnom životu. Rečić (2003) navodi kako škola svakom pojedincu mora omogućiti postizanje uspjeha, ovisno o njegovim sposobnostima i mogućnostima. Ključni uspjeh u tom procesu je individualizacija nastave. Zbog složenosti odgojnog rada u školi, povećavaju se i zahtjevi za osobnost učitelja. On je osoba koja odgaja, mora posjedovati znanje o prirodi odgojnog formiranja, pedagoško-psihološku osposobljenost, a iznad svega mora posjedovati ljubav prema djeci i poslu koji obavlja.

U praksi se često naglašava kako je neko dijete "lijeno i ne uči". Vrlo rijetko se razmišlja o tom kako je lijenost samo prividan znak školskog neuspjeha. U dubini tog problema nalaze se brojni razlozi koji bi mogli biti indikatori neuspjeha. Oni se najčešće ne vide i vrlo je važno truditi se kako bi se djetetu moglo pomoći. Odgajatelji, učitelji i stručni suradnici, naravno uz roditelje, su osobe koje moraju pomoći učeniku da se izvuče iz naizgled bezazlene situacije. Svaki neuspjeh može dovesti do vrlo velikih problema pa i različitih oblika ovisničkog ponašanja. Djecu je potrebno učiti samopoštovanju, optimizmu, prihvaćanju sebe i kako se nositi sa problemima.

Mavar (2012) navodi kako oko 20% školske populacije ima neki problem ili teškoće u učenju. Školska ocjena nije jedini pokazatelj školskog uspjeha jer ona kao odraz sposobnosti, motivacije i znanja učenika utječe i na njegov status u grupi vršnjaka, naklonost učitelja i zadovoljstvo roditelja. To je razlog zbog čega se školski neuspjeh može odraziti na socijalnom planu te rezultirati slabom prilagodbom, izoliranošću od vršnjaka, agresivnošću prema drugim vršnjacima te poteškoćama koje nastaju na emocionalnom planu.

Slika o sebi može biti posljedica i uzrok školskog neuspjeha ili uspjeha. Dobar uspjeh djeluje na stvaranje slike o sebi, a to podiže samopouzdanje, osjećaj vlastite vrijednosti (Mavar, 2012).

Školski neuspjeh potrebno je rješavati polako, detaljno i uzimati u obzir emocionalno stanje djeteta, odnosno kako dijete/učenik prihvaća tu pomoć i koliko je uopće ono svjesno da mu treba pomoć. Borba protiv neuspjeha zahtijeva borbu u kojoj je dijete gubitnik te ispravnim metodama na kraju te bitke izlazi kao pobjednik. Dijete treba poticati da razumije svoje neuspjehe i da se pomiri sa dotadašnjim neuspjesima jer je to zapravo ključ napretka.

Jedan od najvažnijih čimbenika školskog uspjeha je motivacija. Opća motivacija je rezultat iskustva učenika sa školom i učenjem te odražava sveukupnu tendenciju prema učenju i postignuću. Dijete koje nije motivirano za učenje neće postizati dobre rezultate. U odgojno obrazovnom procesu motivacija se pokreće unutarnjim porivima i interesima učenika ili vanjskim poticajima čiji su moderatori roditelji, učitelji ili razredna zajednica (Mavar, 2012).

Prema učenicima s teškoćama u razvoju učitelji trebaju pronaći vrijednosti koje će biti osnova za njihovo poticanje i motivaciju, jer ti učenici doživljavaju više frustracije zbog neuspjeha u zahtjevima koje školski program postavlja pred njih (Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2002).

4.10. Istraživanje br. 10

Istraživanje pod naslovom *Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika* provela je autorica Dijana Vican, 2011. godine. Istraživanje je provedeno u 21 osnovnoj školi u šest istraživačkih regija Republike Hrvatske, i to gradu Zagrebu, sjevernoj Hrvatskoj, Slavoniji, Lici i Banovini, Istri i Primorju te Dalmaciji. Izbor škola je bio slučajan, a za uzorak istraživanja odabrani su učenici šestih i osmih razreda, ukupno 1952 učenika

(N=1952) (od ukupnog broja učenika, 1008 (51,63%) je učenika, a 944 (48,36%) su učenice te je 953 (48,82%) učenika šestog razreda i 999 (51,17%) učenika osmog razreda).

Obrazovna inkluzija, kako tvrdi sama autorica, podrazumijeva najhumaniji odnos koji može postojati prema osobi koja je različita u razredu, školi i životnoj zajednici, te osposobljenost i obrazovanost svih za prihvaćanje svake osobe jednako, bez obzira o kojoj se različitosti radi. U ovom radu, namjera je bila istražiti učeničku percepciju inkluzivne kulture u školi iz razloga što su upravo učenici ti koji donose različitost u školu.

Cilj istraživanja bio je ispitati učeničku percepciju inkluzivne kulture škole koju pohađaju, kako bi se otkrili i utvrdili čimbenici i elementi inkluzivne kulture koju je potrebno unaprijediti i poboljšati u razrednoj i školskoj zajednici na razini osnovne škole.

Zadatak istraživanja je bio utvrditi razlike u stavovima učenika o inkluzivnoj kulturi s obzirom na dob i uspjeh učenika u osnovnoj školi te razmotriti učeničku percepciju inkluzivnosti s obzirom na regionalne razlike.

Autorica je u istraživanju pretpostavila da će učenici nižih razreda pozitivnije percipirati inkluzivnu kulturu svoje škole. Takva pretpostavka izvučena je iz razloga što se tijekom nižih razina obrazovanja veća pažnja poklanja razvoju socijalnih kompetencija učenika. Također, autorica je pretpostavila da ako učenici teže višim školskim postignućima, neće izostajati podrške nastavnika i međusobne podrške učenika u postizanju boljeg uspjeha svakoga od njih. Pretpostavilo se i da će kako učenici budu postizali bolji uspjeh, tako će njihova znanja o vrijednostima inkluzivnosti biti veća te će njihova percepcija inkluzivnosti u školi biti pozitivnija. Na samom kraju istraživanja, autorica je napravila regionalnu podjelu zbog eventualnih utvrđivanja određenih kulturnih, gospodarskih ili drugih razlika i specifičnosti u regiji te uvida u razliku učeničke percepcije inkluzivnosti u školama između regija.

U istraživanju je korištem upitnik pod nazivom "Moja osnovna škola". Upitnik je izradio Centar za istraživanje inkluzivnog obrazovanja (Centre for studies on inclusive education, CSIE) u Velikoj Britaniji, a odnosi se na ispitivanje učeničke percepcije inkluzivnosti u školi, odnosno percepciju inkluzivne kulture škole, inkluzivne politike i inkluzivne prakse.

Dobiveni podaci obrađeni su postupcima inferencijalne statistike. Korištena je faktorska analiza i postupak jednosmjerne analize varijance (ANOVA) prema odabranim temeljnim varijablama. U slučajevima gdje se otkrila statistički značajna razlika rezultata procjene za daljnju provjeru smjera statistički značajne razlike korišten je Scheffeov test.

Rezultati analize varijance pokazali su statistički značajnu razliku u odnosu učeničke percepcije inkluzivnosti u školi s obzirom na dob, školski uspjeh te regiju u kojoj se nalazi škola. Također, pokazalo se da učenici šestih razreda percipiraju inkluzivnost u školi razvijenijom od učenika osmih razreda. Obrazloženje da mlađi učenici pozitivnije percipiraju inkluzivnost u školi je relativno manje opterećenje učenika nastavnim predmetima, njihovim brojem i sadržajnim opsegom. Nastavnici nižih razreda imaju više vremena za upoznavanje učenika i njihovih potreba. Vjerojatno su nastavnici šestih razreda usmjereniji na odgojne ciljeve od nastavnika osmih razreda. Vjerojatno je, također, da su učenici u osmim razredima usmjereni na postizanje boljih školskih rezultata i zbog upisa u srednje škole.

Predmetno sadržajna usmjerenost često je ometajući čimbenik u realizaciji odgojnih ciljeva, intenzivnijoj suradnji učenika s učenikom ili skupinom učenika te u stvaranju poticajnih odnosa.

Učestala testiranja i usmjerenost odgojno-obrazovnog rada na postizanje visokih rezultata i natjecanje s drugim učenicima, razredima i školama, također je svojevrsni pritisak na nastavnikov rad i njegovu organizaciju vremena, kao i na učenikov rad i njegovu organizaciju vremena. Vjerojatno će izostajati promišljanja o razvoju inkluzivne kulture u školama u kojima se živi pod pritiskom vanjskog vrednovanja.

S obzirom na to da su roditelji relevantan čimbenik u stvaranju inkluzivne kulture, pretpostavlja se da roditelji učenika nižih razreda imaju intenzivniju suradnju s razrednikom, predmetnim nastavnicima i školom nego u višim razredima, te su učenici nižih razreda vjerojatno pozitivnije vrednovali inkluzivnost u svojoj školi.

Pokazalo se da učenici koji su završili razred dovoljnim uspjehom percipiraju inkluzivnost u školi pozitivnije od učenika koji su na kraju školske godine postigli dobar, vrlo dobar ili odličan uspjeh, što je suprotno od pretpostavke na početku istraživanja. S gledišta koncepta inkluzivnog obrazovanja te razvijenosti inkluzivnosti u školi ovaj rezultat pokazuje da prema percepciji učenika lošijeg uspjeha nisu izostali elementi inkluzivne kulture. Vjerojatno, učenici boljeg uspjeha ne percipiraju inkluzivnost relevantnijom od osobnog uspjeha u školi.

Nadalje, pokazalo se da učenici iz sjeverne Hrvatske, Slavonije, Like i Banovine pozitivnije percipiraju inkluzivnost u svojim školama od učenika koji pohađaju školu u gradu Zagrebu. Nadalje, pozitivnija percepcija bilježi se i kod učenika iz sjeverne Hrvatske u odnosu na učenike iz Istre i Primorja te Dalmacije. Vjerojatno je razlog pozitivnijoj učeničkoj procjeni inkluzivne kulture škole u nižim razredima u manjem opterećenju učenika nastavnim

predmetima te manjem opterećenju nastavnika nižih razreda nastavom i obrazovnim sadržajima, a većoj mogućnosti posvećenosti učeniku i njegovim potrebama.

4.10.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 10

Učenici s teškoćama u razvoju trebaju imati središnje mjesto, a škola treba biti mjesto u kojem se istražuju i zajednički riješavaju problemi. U školi se dijete treba slobodno razvijati u intelektualnom, emocionalnom i socijalnom smislu. To se može dogoditi upravo prihvaćanjem i primjenom inkluzivnog obrazovanja. Iako je došlo do velikog napretka, u nekim školama djeca s teškoćama u razvoju još uvijek nemaju primjeren tretman u odgojno-obrazovnom procesu. Da bi se takvo nešto omogućilo, potrebno je iskoristiti sve što pruža inkluzivno obrazovanje (Dmitrović, 2011).

Dmitrović (2011) dalje navodi kako su mnoga istraživanja provedena o primjeni inkluzivnog obrazovanja u osnovnim školama pokazala da su učenici postizali bolje znanje uz pomoć ostalih učenika koji su uspješniji, što pokazuje da su učenici s teškoćama u razvoju kroz rad dobili veću toleranciju, podršku i prihvaćanje različitosti od ostalih učenika.

Dokazano je kako djeca najbolje uče kroz aktivnosti i suradnju sa drugima. Jedan segment inkulzije traži stvaranje heterogenih grupa učenika, u kojima postoje različite sposobnosti, interesi i potrebe, upravo iz tog razloga (Dmitrović, 2011). Prema tome bitno je kakav stav imaju učenici prema inkluzivnom obrazovanju, jer pozitivnijim stavom dolazi do uspješnije inkluzije. Ovim istraživanjem se pokazalo kako učenici nižih razreda imaju pozitivnije stavove prema inkluzivnoj kulturi prema naspram učenika viših razreda. Također su se dali adekvatni razlozi koji su doveli do takve razlike. Ono što ovdje treba istaknuti je važnost da svi učenici imaju pozitivne stavove te je potrebno neprestano raditi na tome.

Inkluzija podrazumijeva promjenu sredine, promjenu stava učenika u odgojno-obrazovnom procesu do realizacije posebnih potreba učenika pri oblikovanje takvog odgojno-obrazovnog sustava u kojem se otklanjaju prepreke koje onemogućavaju optimalan razvoj potecijalnih mogućnosti učenika. Inkluzija uzima u obzir potrebe svih učenika, uključujući i različitost. Svako dijete ima pravo da bude prihvaćeno, da se nalazi i uči zajedno sa svojim vršnjacima (Dmitrović, 2011).

4.11. Istraživanje br. 11

Istraživanje *Organizacija, sadržaji i način provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja*, u svrhu doktorskog rada, provela je Matilda Karamatić Brčić. Istraživanje je provedeno 2011. godine.

Autorica u uvodu svog rada naglašava važnost inkluzivnog obrazovanja. Takvo obrazovanje proširuje i produbljuje integraciju djece s teškoćama u razvoju. Uvođenje inkluzivnog obrazovanja mijenja rad škola, organizaciju nastave i učenje te zahtijeva uključenost svih sudionika škole. Kao i u svim ostalim prikazanim istraživanjima, kao ključni čimbenik što kvalitetnijeg provođenja inkluzivnog obrazovanja se ističe stručno osposobljavanje i obrazovanje učitelja.

"U pedagoškom kontekstu provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja je usmjereno na to da učenici s posebnim obrazovnim potrebama mogu biti uspješni u stjecanju i razvoju potrebnih kompetencija za život i rad, odnosno u stjecanju znanja, vještina i navika u skladu sa svojim mogućnostima. Pretpostavka uspješne implementacije i provedbe inkluzije je pružanje primjerene potpore svakom djetetu u sustavu redovnog obrazovanja" (Karamatić Brčić, 2013: 7).

Autorica je u prvom dijelu svog rada definirala pojam inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Istaknula je njegovu važnost te prikazala kako primjena takvog odgoja i obrazovanja pretpostavlja spremnost mijenjanja cjelokupne školske prakse. Za primjenu inkluzije potrebna je uključenost svih sudionika škole. U drugom dijelu rada prikazan je empirijski dio.

Cilj istraživanja je bio utvrditi stanje, organizaciju, sadržaj i način provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja u osnovnoškolskom sustavu u Republici Hrvatskoj radi utvrđivanja stupnja kvalitete provođenja inkluzivnog koncepta u školskoj praksi. Istraživanje je usmjereno na učenike, učitelje, nastavnike, ravnatelje i stručne suradnike, koji su neposredni nositelji odgojno-obrazovnog rada i na kojima se temelji provedba inkluzivnog obrazovanja. Ispitivala se njihova percepcija inkluzivnog odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi. Autorica je pretpostavila da je primjena inkluzivnog obrazovanja u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske uvođena parcijalno i nesustavno (što se pokazalo točnim), što ima za posljedicu primjenu različitih pedagoških standarda, organizacije, sadržaja i načina provođenja inkluzivnog obrazovanja u školskoj praksi. Upravo je uspješno i kvalitetno

provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školi povezano sa učeničkom i nastavničkom percepcijom organizacije, sadržaja i načina provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja.

U istraživanju su se ispitali stavovi neposrednih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u školi prema čemu se razmotrilo stanje implementacije i načina provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja u osnovnoškolskom sustavu u Hrvatskoj.

Osim glavne pretpostavke, pretpostavilo se da postoji statistički značajna razlika u percepciji inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školi među učenicima s obzirom na ispitane varijable (spol, dob, razred, uključenost u izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, broj braće i sestara, školski uspjeh). Pretpostavilo se i da postoji statistički značajna razlika u percepciji inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školi kod učitelja, nastavnika, ravnatelja i stručnih suradnika s obzirom na ispitivane varijable (spol, broj godina u struci, da li nastavno osoblje predaje u razrednoj ili predmetnoj nastavi, da li je škola matična ili područna, da li je nastavnik razrednik ili ne, da li nastavnik vodi neku izvannastavnu ili izvanškolsku aktivnost, broj ispitanika u kategorijama u školi). Autorica je, također, pretpostavila i da postoji statistički značajna povezanost između sociodemgrafskih obilježja ispitanika i njihove precepcije inkluzivnog odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi.

Uzorak istraživanja čine učenici 6-ih i 8-ih razreda osnovne škole (N=1952) i njihovi učitelji (N=252), nastavnici (N=239), stručni suradnici (49) i ravnatelji (N=13) (ukupan N=558). Istraživanje je provedeno u 21 osnovnoj školi u šest regija Republike Hrvatske: Gradu Zagrebu, Sjevernoj Hrvatskoj, Slavoniji, Lici i Banovini, Istri i Primorju te Dalmaciji. Škole u pojedinim regijama su odabrane slučajnim izborom, ali uzorak čini reprezentativan broj s obzirom na ukupan broj ispitanika.

Za potrebe istraživanja korišteni su upitnici izrađeni u Centru za istraživanje inkluzivnog obrazovanja (Centre for studies on inclusive education, CSIE u Velikoj Britaniji). Upitnici, koje je koristila autorica u ovom istraživanju, odnose se na učeničku i nastavničku percepciju inkluzivnosti u školi, odnosno sadržaj, organizaciju i način provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi kod nas. Korištena su dva upitnika, Upitnik 1 (Percepcija inkluzivnosti škole od strane učenika) i Upitnik 2 (Percepcija inkluzivnosti škole od strane učitelja, nastavnika, ravnatelja i stručnih suradnika). Prvi dio upitnika odnosio se na sociodemografska obilježja ispitanika i njihove općenite podatke, a drugi dio se odnosio na percepciju inkluzivnosti gdje su ispitanici odgovarali na jedno od ukupno tri moguća odgovora na skali Likertovog tipa (1=potpuno se slažem, 2=djelomično se slažem, 3=ne slažem se). Razmatrale su se tri dmenzije inkluzivnosti, inkluzivna kultura, politika i praksa.

Dimenzija inkluzivne kulture odnosi se na izgradnju zajednice i uspostava inkluzivnih vrijednosti. Dimenzija inkluzivne politike odnosi se na stvaranje škole za sve i organiziranje potpore različitostima. Dimenzija inkluzivne prakse sadrži sljedeća određenja: organiziranje učenja i mobilnih resursa. Ove dimenzije upitnika su usmjerene na efikasnu provedbu inkluzivnog odgoja i obrazovanja u okviru školske prakse.

Za obradu podataka korišteni su postupci deskriptivne i inferencijalne statistike.

S obzirom na značajnosti razlika u percepciji organizacije, sadržaja i načina provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školi kod učenika, s obzirom na sociodemografske i ostale ispitivane varijable, rezultati su pokazali da postoje statistički značajne razlike u učeničkoj percepciji organizacije, sadržaja i načina provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi. S obzirom na razred koji učenici pohađaju, pokazalo se da učenici 8-ih razreda inkluziju percipiraju slabije razvijenom u svojim školama od učenika 6-ih razreda. Autorica je istaknula mogućnost da učenici osmih razreda niže percipiraju inkluziju u školi upravo iz razloga što u njihovim razredima nisu integrirana djeca s teškoćama u razvoju. Takva mogućnost zaključka dolazi iz toga što se kod nas u školskoj praksi više primjenjuje termin obrazovna integracija od obrazovne inkluzije. Kako je koncept obrazovne inkluzije usmjeren na cjelokupnu odgojnu-obrazovnu praksu, postoji mogućnost da učenici nisu upoznati sa značenjem organizacije i načina provođenja inkluzije u školi. Autorica ističe kako bi sa pedagoškog kontekta bilo korisno da se sve učenike kroz neke aktivnosti upozna sa sastavnicama inkluzije. Također se pokazala statistički značajna razlika u učeničkoj percepciji s obzirom na regiju u kojoj učenik pohađa školu. Ali takav rezultat je bio i očekivan jer se koncept inkluzivnog odgoja i obrazovanja kako sastavni dio nacionalnih i školskih kurikuluma u školama provodi različitim intenzitetom. Postoji i statistički značajna razlika u percepciji među učenicima s obzirom na veličinu škole koju učenici pohađaju, da li pohađaju veliku školu s više od 600 učenika ili malu školu s manje od 600 učenika. Pokazalo se da učenici koji pohađaju veliku školu percipiraju inkluziju slabije od učenika koji pohađaju malu školu. Autorica navela kao mogući zaključak da su manje škole pogodnije okruženje za razvoj inkluzije. Iz učeničke perspekive se u manjim školama lakše prepoznaju elementi organizacije i provođenja inkluzije na razini školske prakse. U takvim manjim školama vidljiva je pozitivna suradnja između nastavnog i nenastavnog osoblja, učenika i nastavnika te učenika međusobno. S obzirom na spol, broj braće i sestara u obitelji, uključenost u izvannastavne i izvanškolske aktivnosti te školski uspjeh učenika ne postoji statistički

značajna razlika u učeničkoj percepciji organizacije, sadržaja i načina provođenja inkluzije u školi.

Govoreći u značajnosti razlika u percepciji organizacije, sadržaja i načina provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školi kod nastavnog osoblja, s obzirom na sociodemografske i ostale ispitivane varijable dobiveni su sljedeći rezultati. Među učiteljima, nastavnicima, stručnim suradnicima i ravnateljima ne postoji statistički značajne razlike na svim faktorima upitnika, s obzirom na njihovu ulogu u školi. U daljnjoj interpretaciji rezultata, it razloga što se nije pokazala statistički značajna razlika s obzirom na ulogu u školu, učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji se nazivaju nastavno osoblje. S obzirom na regiju u kojoj se škola nalazi, pokazala se statistički značajna razlika u percepciji inkluivnog odgoja i obrazovanja od strane nastavnog osoblja. Sličan rezultata se dobio i od strane učenika, nastavno osoblje koje pripada školama koje se nalaze u regiji grada Zagreba, inkluzivno okruženje percipiraju manje prisutnim ili manje razvijenim. U školama grada Zagreba pokazalo se da postoji nedostatak poticajnog okruženja za promicanje inkluzije i inkluzivnih vrijednosti, kao što su suradnja, poštivanje i međusobno pomaganje. Takvi rezultati potiču na potrebu za neprestanim razvojem inkluzivnog okruženja u svim školama na jednaki način. Rezultati istraživanja su pokazali i statistički značajnu razliku s obzirom da li nastavno osoblje radi u maloj ili velikoj školi. Ovdje su se dobili različiti rezultati u odnosu na učenike, naime nastovno osoblje koje radi u velikim školama (>600) značajno pozitivnije percipiraju inkluzivno okruženje i način provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u manjim školama (<600). Takvi rezultati su bili i očekivani iz razloga što je učenički pogled na situaciju uski pogled iz razrednog konteksta, a pogled od strane učitelja i nastavnika je puno širi zbog toga što je uvjetovan situacijama iz cjelokupne školske prakse. U velikim školama postoji mnogo više aktivnosti koje su usmjerene na poticanje suradnje nastavnog i školskog osoblja, tako da je njihova suradnja pozitivnija, a upravo uspješna provedba inkluzije uvelike ovisi o pozitivnoj međusobnoj suradnji svih sudionika škole. Što se tiče percepcije organizacije inkluzivnog odgoja i obrazovanja kod nastavnog osoblja s obzirom da li rade u velikim ili malim školama nije se pokazala statistički značajna razlika, što znači da nastavno osoblje u svim školama jednako ili slično percipiraju važnost i potrebu organiziranja aktivnosti koje promiču provedbu inkluzije. Rezultati istraživanja su pokazali da razrednici slabije percipiraju inkluzivni odgoj i obrazovanje u odnosu na ostalo nastavno osoblje, ali takav rezultat je bio i očekivan jer je znatan veći broj učitelja/ica razredne nastave u odnosu na nastavnike koji mogu biti razrednici. Međutim, među nastavnicima se nije pokazala

statistički značajna razlika s obzirom da li je razrednik/ca. S obzirom na spol nastavnika, broj godina rada u struci, rade li u razrednoj ili predmetnoj nastavi, je li rade u matičnoj ili područnoj školi, vode li neku izvannastavnu i izvanškolsku aktivnost, nije se pokazala statistički značajna razlika kod nastavnog osoblja u percepciji inkluzivnog okruženja, organizacije i načina provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja u osnovnim školama.

Što se tiče povezanosti sociodemografskih obilježja ispitanika i percepcije organizacije, sadržaja i načina provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi, rezultati su pokazali da jedina statistički značajna povezanost između sociodemografskih i ostalih varijabli kod učenika je njihova uključenost u izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Učenici koji su uključeni u izvannastavne aktivnosti su uključeni u izvanškolske i obrnuto, oni koji nisu uključeni u izvannastavne nisu ni u izvanškolske aktivnosti. Budući da se u istraživanju nije pokazala statistički značajna razlika učeničke percepcije inkluzivnosti škole, s obzirom na to da li učenici sudjeluju u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima, autorica je istaknula mogućnost da učenici s teškoćama u razvoju nisu uključeni u nikakve izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Razlog tome može bit nedostatak niza uvjeta.

Sve pretpostavke u ovom istraživanju su djelomično potvrđene.

Autorica je svojim istraživanjem nastojala približiti fenomenu obrazovne inkluzije u okviru školske prakse, a time i identificiranju stanja implementacije i provedbe inkluzivnog koncepta u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. Govoreći o učenicima, autorica zaključuje da bi bilo poželjno na razini sustava odgoja i obrazovanja organizirati aktivnosti koje su usmjerene na provedbu inkluzije na razini školske prakse, s naglaskom na poticanje svijesti kod učenika o prihvaćanju i uvažavanju različitosti među njima. Što se tiče nastavnog osoblja, autorica ističe kako postoji mogućnost da nastavnom osoblju kod nas nedostaju potrebne kompentencije usmjerene na primjenu novih metoda i oblika rada u funkciji uvažavanja i prihvaćanja različitosti među učenicima kao poticaja u učenju i sudjelovanju, a ne moguće prepreke. Nadalje, ističe kako je potrebno kontinuirano organizirati više aktivnosti vezanih za kreiranje škola kao inkluzivnih zajednica te kontinuirano razvijati pozitivan i suradnički odnos između nastavnog i ostalog školskog osoblja, nastavnog osoblja i učenika te učenika međusobno.

Autorica na kraju navodi "kako je koncept obrazovne inkluzije usmjeren na cjelokupnu praksu odgoja i obrazovanja u školama, pretpostavka njene uspješne provedbe je organizacija niza aktivnosti koje promiču kreiranje škola kao inkluzivnih zajednica, a koje su usmjerene na neprestanu suradnju svih sudionika školske prakse radi kvalitetnije organizacije

i provedbe inkluzivnog odgoja i obrazovanja u osnovnim školama kod nas" (Karamatić Brčić, 2013: 181). Te naglašava potrebu mijenjanja cjelokupne prakse odgoja i obrazovanja u školi pri primjeni inkluzivnog pristupa.

4.11.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 11

Dio ovog istraživanja koji se odnosio na učeničku percepciju inkluzivnog odgoja i obrazovanja jednak je kao i u prethodnom istraživanju te je pokazano kako mlađi učenici pozitivnije percipiraju inkluziju u školama od starijih učenika.

Osim učeničke percepcije, u ovom istraživanju, ispitivala se percepcija i ostalih sudionika škole, učitelja, nastavnika, ravnatelja i stručnih suradnika. U proučavanju inkluzivnog odgoja i obrazovanja bitno je uključiti sve sudionike obrazovanja. Jer je prema Vican (2013: 19), "obrazovna inkluzija proces učenja za učitelje i učenike, stručne suradnike i ravnatelje i sve zaposlene u školi, kao i za roditelje i širu društvenu zajednicu".

Za primijeniti inkluzivni odgoj i obrazovanje u školama nužna je promjena. Nužno je ponovno izgrađivanje i razvoj školske kulture. Takve promjene upravo ovise o percepciji koju imaju učitelji, nastavnici, i sami učenici prema školi, organizaciji, nastavnom satu, sadržaju, odnosu u školi. Od učitelja i nastavnika se očekuje da provode zakonske odredbe i da mijenjaju odgojno-obrazovnu praksu, od njih se očekuje da stvaraju pozitivne odnose u školi između svih koji sudjeluju u školskom životu (između učenika, nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja, administrativnog i drugog pomoćnog osoblja). Stavovi učenika o tome kako se osjećaju u školi, u razredu s drugim učenicima su također važan element pri razvoju kvalitetnog inkluzivnog okružja. Ispitivanje stavova svih sudionika škole može dati odgovore o vrednovanju inkluzivne kulture škole i dati smjernice za promjene koje su nužne u odgojno-obrazovnom procesu u smislu stvaranja inkluzivne politike škole i razvoja inkluzivne kulture škole (Vican 2013).

Što se tiče provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske, autorica je iz percepcije učenika i nastavnika dobila rezultate koji su pokazali da je inkluzija u Hrvatskoj uvedena parcijalno i nesustavno. Kao što se kroz rad više puta navelo, inkluzivni odgoj i obrazovanje temelji se na pretpostavci da svaki čovjek ima temeljno pravo na odgoj i obrazovanje. Svaki učenik treba imati iste šanse i zaslužuje da ima ista prava kao i svi ostali bez obzira da li ima kakve teškoće u svom razvoju. Na uvođenju inkluzivnog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj treba još raditi. Treba nastojati da se

u svim školama na istoj razini provodi takav oblik odgoja i obrazovanja. Bez međusobne suradnje svih sudionika škole, a ovdje bi se još istaknula i suradnja roditelja i škole, ne samo školskog osoblja, uspješna provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja neće biti moguća, što je prikazano i idućim istraživanjem.

4.12. Istraživanje br. 12

Kao posljednje istraživanje prikazano i analizirano ovim radom, odabrano je istraživanje *Indeks inkluzije u Hrvatskom obrazovnom kontekstu: razlike u pogledima učenika, roditelja i školskog osoblja* Zrinke Ristić Dedić, Jelene Matić i Branka Ančića. Riječ je istraživanju koje se provodi u okviru zajedničkog projekta Europske Unije i Vijeća Europe "Regionalna potpora inkluzivnom obrazovanju od 2013. do 2016. godine". U radu su prikazani samo rezultati početnog dijela istraživanja.

U okviru projekta se u školama primjenjuje metodologija "Indeksa inkluzije" koju su razvili Booth & Ainscow (2002, prema Ristić Dedić, Matić, Ančić, 2014), a za potrebe projekta prilagodili Bartlett i sur. (2014, prema Ristić Dedić, Matić, Ančić, 2014), s ciljem pomaganja školama u procesu razvoja školskih praksi i politika inkluzivnog obrazovanja korištenjem pristupa koji uključuje cijelu školu. Polazi se od široke definicije inkluzivne škole kao one u kojoj se svaki učenik osjeća dobrodošlo, svaki roditelj uključen, a svaki nastavnik cijenjen. U projektu sudjeluje sedam škola (tri osnovne škole, dvije gimnazije i dvije strukovne škole) na području Republike Hrvatske.

Cilj početnog istraživanja je bio utvrditi početno stanje razvijenosti praksi i pristupa inkluzivnog obrazovanja u školama u trenutku kad još nije započet rad na razvoju školskih praksi i politika inkluzivnog obrazovanja, a cilj ukupnog rada je ispitati razlike u doživljaju inkluzivnosti škola između različitih vrsta škola te između različitih školskih sudionika (učenika, roditelja, nastavnika, članova školskoj projektnog tima).

U ovom prvom dijelu istraživanja uzorak obuhvaća ukupno 692 učenika (N=692), 480 roditelja (N=480), 290 nastavnika (N=290) i 39 članova školskih projektnih timova (N=39). Korišteni su upitnici koji su ispitivali četiri dimenzije inkluzivnog obrazovanja: inkluzivne prakse pri ulasku u školu, doživljaj inkluzije u školi, inkluzivne prakse poučavanja i angažman lokalne zajednice. Na temelju procjena na tim dimenzijama formiran je jedinstveni indeks inkluzije za svaku školu.

Rezultati početnog istraživanja pokazuju da su indeksi inkluzije viši za osnovne škole i gimnazije, nego za strukovne škole, ali i da razlike unutar pojedinih vrsta škole ukazuju na mogućnost da se radi o školsko-specifičnim razlikama. Dobivene su značajne razlike u procjenama između pojedinih školskih sudionika, naime, nastavnici i školsko osoblje značajno pozitivnije vrednuju inkluzivnost škola od učenika i roditelja na svim ispitivanim dimenzijama. Najslabije procijenjena dimenzija kod različitih dionika jest dimenzija koja se odnosi na angažman lokalne zajednice.

Za sada dobiveni rezultati istraživanja daju određene smjernice školama za razvoj školskih inkluzivnih praksi i politika, ali također govore o primjenjivosti i mogućnostima unapređenja metodologije Indeksa inkluzije u hrvatskim školama.

4.12.1. Kritički osvrt na Istraživanje br. 12

U radu se već navelo kako se kao krajni oblik integracije smatra razvoj inkluzije. Integracija naglašava potrebe djece s teškoćama u razvoju, dok inkluzija naglašava njihova prava. Nadalje, u integraciji je isti odnos prema svim učenicima, gdje se naglasak stavlja na sami proces, a inkluzijom svaki učenik dobiva podršku koja mu je potrebna da bi mogao maksimalno razviti svoje potencijale, a naglasak je na rezultatima (Zrilić i Brzoja, 2013).

U ovom istraživanju je glavna orijentacija bila kako inkluziju doživljavaju različiti sudionici obrazovanja, a pod to se ubrajaju učenici, njihovi roditelji, učitelji te ostali članovi školskog tima. Inkluzija upravo pruža mogućnost svakom pojedincu odlučivanja o vlastitom životu i preuzimanja odgovornosti. Ona sama po sebi ne podrazumijeva izjednačavanje svih ljudi, nego uvažavanje svakog pojedinca i upravo je u tome njezina vrijednost. Kroz razvoj opće tolerancije prema individualnim razlikama i potrebama omogućava se širenje spoznaja, obogaćivanje iskustava i razvoj čovječnosti. Inkluzija je pristup u kojem se naglašava da je poželjna razlika u snazi, potrebama, sposobnostima i da je to sasvim prirodno. Treba doći do stvaranja uvjeta za provedbu i zadovoljavanja različitih individualnih potreba. Ono što osobe, u ovom slučaju djecu, tj. učenike s teškoćama u razvoju isključuje iz društva jesu neznanje, predrasude i strahovi koji nažalost prevladavaju u društvu (Zrilić i Brzoja, 2013). Već se kroz više istraživanja istaknulo kako stavovi drugih prema osobama s teškoćama u razvoju nisu urođeni već su naučeni i to predrasudama i neznanjem drugih. Mijenjanje stavova je složen i dugotrajan proces koji se najviše zasniva na iskustvu. Treba stvarati uvjete da se takvo nešto dogodi. Takvi uvjeti su uključivanje djece u redovni sustav školovanja. Interakcijom koju

ostvaraju djeca bez teškoća s djecom koja imaju teškoće u razvoju se stječu pozitivna iskustva (Zrilić i Brzoja, 2013). Ali ne samo takvom interakcijom, već interakcijom i ostalih sudionika obrazovanja. U istraživanju se pokazalo kako učitelji i školsko osoblje više vrednuju inkluzivnost od samih učenika i roditelja. I upravo je zbog toga potrebno dalje raditi na što većem uključivanju lokalne zajednice u proces integracije i inkluzije. Samim time, djeca s teškoćama u razvoju će se bolje i uspješnije socijalizirati te će ostvariti školski uspjeh.

Ovdje se može ponovno istaknuti važnost suradnje roditelja i škole. Učitelji i razrednici trebaju inzistirati na takvoj suradnji. Osim stvaranja negativnih stavova prema inkluzivnosti, nedovoljna suradnja roditelja i stručnih suradnika ostavlja negativne posljedice na dijete koje ima posebne odgojno-obrazovne potrebe. Treba naglasiti da je za napredak učenika s teškoćama u razvoju potrebno razviti partnerski odnos između roditelja i stručnih radnika (Kavkler, preuzeto 2013). Da bi se razvili pozitivni stavovi prema inkluzivnosti, koji bi omogućili i uspješniju njezinu potrebu, ponovno treba naglasiti važnost dodatne edukacije učitelja. Zrilić i Brzoja (2013) naglašavaju kako su još uvijek nedostatne edukacije koje se organiziraju radi promicanja inkluzijskog odgoja i obrazovanja te naglašavaju kako je još uvijek potrebno raditi na otklanjanju negativnih stavova koje društvo, a među njima i neki učitelji, imaju prema inkluziji.

Upravo su osnovni pristupi uključivanja djece s teškoćama u razvoju:

- rušenje predrasuda koje vladaju u društvu, o nejednakosti i podjeli,
- kvalitetna edukacija nastavnika,
- edukacija roditelja preko roditeljskih sastanaka i drugih načina,
- kontinuirano praćenje napredovanja učenika, pomaganje učenicima, jer je inkluzija potrebna svima, na svim nivoima školovanja (Dmitrović, 2011).

5. Komparativna analiza svih prikazanih istraživanja

Prema Fanuku (1997) svi se ljudi rađaju kao biološki pripadnici ljudske vrste, te ljudi u pravom smislu riječi postajemo tek putem interakcije koja se odvija s drugim ljudima. Upravo je čovjekova ljudskost društveni proizvod koji nastaje putem socijalizacije. "Socijalizacija je složeni proces učenja kojim kroz interakciju sa svojom društvenom okolinom usvajamo znanja, stavove, vrijednosti i ponašanja neophodna za sudjelovanje u životu društva. To je spona između pojedinca i društva, bez koje ne bi bilo ni jednog ni drugog. Socijalizacijom pojedinci postaju društvena bića" (Fanuko, 1997: 37). Taj proces traje

cijeli život jer se svaki čovjek, pojedinac, susreće s novim okolnostima kojima se mora prilagođavati. Najvažniji korak u socijalizaciji je primarna socijalizacija koja se odvija u prvim godinama života i ta primarna socijalizacija je važna za daljnji razvoj neke osobe. U toj primarnoj socijalizaciji dijete uči razgovarati, razvija svoje misaone sposobnosti, uči kulturne vrijednosti, kako biti emocionalno stabilno te uči kako vrednovati uloge i stajališta drugih ljudi (Fanuko, 1997).

Ovime se objašnjava koliko je zapravo socijalizacija bitna u čovjekovom životu. Ona se odvija putem određenih čimbenika, kao što se već istaknulo u radu. U životu djece, najvažniji čimbenici socijalizacije su obitelj (roditelji), škola (učitelji) i vršnjaci.

Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju se odvija putem njihove integracije i inkluzije u redovnom obrazovanju. Bez integracije u redovnom obrazovanju djeci s teškoćama u razvoju oduzima se pravo stupanja u interakciju s drugom djecom čime se i spriječava njihova socijalizacija u život koja im zapravo omogućuje što lakši, ali i uspješniji daljnji život, koji se odvija nakon njihovog školovanja. U ovom radu prikazalo se i analiziralo ukupno 12 istraživanja koja su vezana uz socijalizaciju i postizanje školskog uspjeha djece s teškoćama u razvoju u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju. Treba istaknuti kako je zapravo bilo teško pronaći istraživanja vezana uz temu integracije djece s teškoćama u razvoju koja sadrže potpunu metodologiju svoga rada, čime se može istaknuti nedostatak takvih istraživanja u Hrvatskoj.

Istraživanja se mogu povezati u nekoliko skupina.

Prva tri istraživanja, "Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje" (provedeno krajem 90-tih), "Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji" (iz 2003. godine) i "Učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika nižih razreda osnovne škole" (iz 2004. godine), se dotiču stavova učitelja, koji su, kao što se više puta istaknulo, važan čimbenik socijalizacije djece s teškoćama u razvoju. Ono na što sva tri provedena istraživanja ukazuju jest važnost dodatnog usavršavanja učitelja. Međutim, ono što je zabrinjavajuće je to da učitelji još uvijek nemaju dovoljno pozitivan stav prema integraciji djece. To se posebno pokazalo u drugom istraživanju gdje su autorice istaknule, kada je riječ o samoj socijalizacije djece, kako su osnovnoškolski učitelji pokazali manje pozitivan stav u odnosu na srednjoškolske nastavnike na tvrdnji da učenici bez smetnji u razvoju mogu za prijatelje imati učenike s teškoćama u razvoju. One su u svom radu prikazale kako srednjoškolski nastavnici u odnosu na

osnovnoškolske učitelje više ističu svoju spremnost za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, da su svjesniji pozitivnih socijalizacijskih učinaka edukacijske integracije za djecu s teškoćama u razvoju i da ih u manjoj mjeru smatraju smetnjom u redovnom razredu, te da vide primjerenima sve oblike integracije. Ono čime su se objasnili takvi rezultati jest osobna iskustva samih učitelja i nastavnika. Autorice su došle su do zaključka da srednjoškolski nastavnici imaju pozitivnije stavove u odnosu na osnovnoškolske učitelje iz razloga što imaju manje praktičnog iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Zabrinjavajuće je kako učitelji koji imaju manje kontakta s djecom s teškoćama u razvoju imaju pozitivnije stavove, nego učitelji koji imaju više iskustva radu s takvom djecom. Mnogi učitelji su nespremni na izazove koje predstavlja takav rad. Oni učitelji koji ne znaju za takve izazove, ne mogu ni stvoriti negativne slike o tome, dok učitelji koji su nespremni na takav rad stvaraju negativne stavove. Sve učitelje, ne samo one koje imaju u svom razredu integrirano dijete s teškoćama u razvoju, je potrebno dodatno educirati i pripremiti na takve izazove. Time će se stvoriti pozitivni stavovi kod svih učitelja, ali će se time olakšati i sam proces socijalizacije i postizanja što boljeg školskog uspjeha kod djece s teškoćama u razredu. Djeca s teškoćama će biti uspješnija ukoliko osjete da su njihovi učitelji pozitivni, da nemaju strah pred njima te da ih smatraju jednakima s ostalom djecom.

U slijedećem istraživanju, se pokazalo sasvim suprotno. U istraživanju "Stavovi mladih prema osobama s tjelesnim invaliditetom", koje je provedeno 2005. godine, se pokazalo kako na pozitivan stav mladih utječe upravo što češća interakcija s djecom s teškoćama u razvoju. U više istraživanja je istaknuto kako na razvoj pozitivnijih stavova utječe i kontakt s djecom s teškoćama u razvoju. Što je više interakcije s djecom s teškoćama više ih se prihvaća, ali opet s druge strane učitelji koji imaju manje kontakta su smatrali pozitivniju integraciju i inkluziju, smatrali su da će socijalizacija biti uspješnija. Za vršnjake je upravo suprotno. Što vršnjaci imaju više kontakta oni su pozitivniji prema tome, upravo nedovoljna informiranost utječe na razvoj negativnih stavova. Osim neposrednog iskustva s osobama s invaliditetom, sa sustavnim informiranjem, odgojem i obrazovanjem od ranog djetinjstva, u obitelji, vrtiću i školi, može se znatno utjecati na izgradnju stavova prihvaćanja osoba s invaliditetom.

Iduća skupina istraživanja je također pokazala zabrinute podatke. Iako je prošlo više od 30 godina uvođenja integracije djece s teškoćama u razvoju u redovno obrazovanje, takva djeca su još uvijek "odbijena" u svom razredu. Istraživanja "Socijalizacija učenika s posebnim potrebama u razrednim sredinama", "Uloga empatije u socijalizaciji djece s teškoćama u

razrednim sredinama" i "Prosocijalnost i empatija u kontekstu integracijskih razreda", koja su provedena 2009, 2011. i 2013. godine, su pokazala odbijenost djece s teškoćama u razvoju. Dobiveni rezultati svih istraživanja su pokazali lošu socijalnu prilagodbu učenika s teškoćama u razvoju u njihovim razrednim sredinama tijekom prvih godina osnovnoškolskog obrazovanja. U petom istraživanju su u četiri razreda, od ukupno 56 učenika, čak 23 učenika na sociometrijskom ispitivanju iskazali odbijanje druženja s učenicima s teškoćama u razvoju u izvanškolskom druženju. Takvi rezultati su ukazali na lošu socijalizaciju učenika s teškoćama u razvoju u prvim godinama osnovnoškolskog obrazovanja. Sva četiri učenika, koja imaju teškoće u razvoju, su u svojim razredima "zvijede odbijanja", kako su autori kroz sociometrijski postupak definirali učenike koji su negativno birani od ostalih učenika. U šestom istraživanju se također pokazalo da svi učenici s teškoćama spadaju u skupinu "zvijezda odbijanja" te rezultati ukazuju na neuspjeh socijalizacije učenika s teškoćama u njihovim razrednim sredinama. Negativni stavovi učenika tipičnog razvoja prepoznati su prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja, što predstavlja niže socijalne kompetencije tih učenika izražene povlačenjem i izolacijom. Slični rezultati su dobiveni i u sedmom istraživanju. Ponovno je prikazano kako su učenici s teškoćama u razvoju odbijeni od strane ostalih učenika. U sva tri istraživanja istaknuto je kako se osim u specifičnim karakteristikama teškoća koje učenici imaju, loša socijalizacija može tražiti i u činjenici da uključivanje tih učenika u redovnu nastavu nije bilo popraćeno prethodnom pripremom ostalih učenika i njihovom senzibilizacijom za potrebe tih učenika. Osim toga, pokazalo se i na nedostatak dodatne edukacije učitelja. Učitelji, obuhvaćeni tim istraživanjima, nisu prošli nikakvu dodatnu edukaciju koja bi ih pripremila za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Ovdje se ponovno možemo vratiti na prva tri istraživanja u kojima se posebno isticala važnost dodatne edukacije učitelja, a s ovim istraživanjima je pokazano koje su posljedice nepripremljenosti učitelja i samih učenika. Neprihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju može se objasniti i izostankom pripreme i obrazovanja učenika u razrednim sredinama u kojima je prisutan učenik s teškoćama, kako je istaknuto u sedmom istraživanju.

U osmom i devetom istraživanju, "Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: vrednujemo li znanja ili sposobnosti" (provedeno 2011/2012. godine) i "Atribucije školskog uspjeha i školskog neuspjeha kod učenika sa specifičnim teškoćama u učenju" (iz 2014. godine), naglasak je bio na ocjenjivanju i školskom uspjehu. U ovim istraživanjima se istaknula važnost individualnog rada kod određenih problema koje mogu imati učenici s teškoćama u razvoju. Potrebno je omogućiti djeci s teškoćama u razvoju individualizirane

pristupe nastavi i učenju. Takvim radom je naglasak na samom procesu učenja i omogućavanju uspjeha, a ne na sposobnostima odnosno teškoćama uzrokovanim poremećajem. Uspjeh nisu samo ocjene. Ono što se pokazao problem u ovim istraživanjima je kako često učenici ne pripisuju postizanje školskog uspjeha svom trudu. Dobiveni rezultati istraživanja su pokazali da učenici koji imaju specifične teškoće učenja u znatno većoj mjeri situacije u kojima su postigli dobar školski uspjeh pripisuju vanjskim stabilnim te vanjskim nestabilnim uzrocima, kao što je naklonosti učitelja ili puka sreća koju su imali, a školski neuspjeh pripisuju unutrašnjim stabilnim uzrocima, kao što su nedostatne sposobnosti, te vanjskim stabilnim i nestabilnim uzrocima, na primjer da su pred njima bili postavljeni teški i nezanimljivi školski zadaci i slučajnosti, u usporedbi s ostalim učenicima koje nemaju teškoće u učenju. S ovime se ponovno možemo povezati na prva istraživanja koja ukazuju na važnost pozitivnih stavova. Djeci s teškoćama u razvoju potrebno je pokazati kako svojim trudom oni mogu postignuti uspjeh, a koji nije samo pokazatelj dobrih ocjena. Školski uspjeh je mnogo više od toga. Ono što ova dva istraživanja ističe od ostalih jest i sam uzorak istraživanja. Uzorak ovih istraživanja uključivao je, osim učitelja, i same učenike koji imaju određene teškoće u razvoju.

U posljednjoj skupini pripadaju posljednja tri istraživanja (deseto, jedanaesto i dvanaesto), "Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika", "Organizacija, sadržaji i način provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja" su istraživanja provedena 2011. godine, a objavljena 2013. godine te "Indeks inkluzije u Hrvatskom obrazovnom kontekstu: razlike u pogledima učenika, roditelja i školskog osoblja", koje je pokrenuto 2013, a provodit će se i kroz 2016. godinu. U sva tri istraživanja se istaknula važnost inkluzije u školama. Do sada su istraživanjima bili obuhvaćeni učitelji i učenici, a u posljednjem istraživanju su obuhvaćeni i sami roditelji. U prva dva istraživanja pokazalo se kako mlađi učenici pozitivnije percipiraju inkluzivnost od starijih učenika, na čemu treba još raditi, kao što treba i raditi na provođenju brojnih aktivnosti kojima bi bio cilj ostvarivanje međusobne suradnje među školskim osobljem, čime bi se i potaknula pozitivne percepcije kod svog nastavnog, tj. školskog osoblja prema uvođenju i ostvarivanju inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školama. Upravo je i cilj posljednjeg istraživanja pomaganje školama u procesu razvoja školskih praksi i politika inkluzivnog obrazovanja korištenjem pristupa koji uključuje cijelu školu. Autori u ovom istraživanju polaze od široke definicije inkluzivne škole kao one u kojoj se svaki učenik osjeća dobrodošlo, svaki roditelj uključen, a svaki nastavnik cijenjen. Za sada se pokazalo kako učitelji i škola značajno pozitivnije vrednuju inkluzivnost škola od učenika i roditelja na

svim ispitivanim dimenzijama. Na tome treba raditi. Roditelje također treba informirati i pomagati im. Roditelji, to jest obitelj, su također veoma važan čimbenik socijalizacije, jer u obitelji se događa prvi korak socijalizacije.

6. Zaključak

Najvažniji razlog za ukidanje izdvojenog školovanja djece s teškoćama u razvoju u specijalnim školama te za zahtjev njihovog uključivanja u sve oblike društvenog života je ostvarivanje uspješnije socijalizacije djece (osoba) s teškoćama u razvoju (Sekulić-Majurec, 1997).

Kako su za uspješnu socijalizaciju odlučujuće rane godine života, došlo je do prekida izdvajanja djece s teškoćama u razvoju u specijalne vrtiće i škole te ih se počelo uključivati u redovne škole, kako bi već od najranijih dana stjecala socijalno iskustvo u svijetu većine (Sekulić-Majurec, 1997). Nakon toga uskoro je došlo do zakonske odredbe u kojoj se ozakonjuje integrirano školovanje djece s teškoćama u razvoju i one bez njih. Ozakonjavanjem ideje o zajedničkom školovanju djece s teškoćama u razvoju i djece bez teškoća nastoji se što veći broj djece s teškoćama u razvoju uključiti u redovno obrazovanje. (Sekulić-Majurec, 1997). Ali samo onda kada se može pretpostaviti da je "takav oblik školovanja povoljnija mogućnost za određeno dijete; da će se, zahvaljujući tome, ono uspješnije razvijati u različitim područjima razvoja (posebno kognitivnom, socijalnom i emocionalnom), uspješnije napredovati tijekom školovanja i postizati veću akademsku uspješnost te, posebno, uspješnije se socijalizirati" (Sekulić-Majurec, 1988, prema Sekulić-Majurec, 1997: 540).

Ovim radom prikazano je ukupno 12 istraživanja. Istraživanja koja su prikazana u radu najviše se dotiču stavova učitelja, ali i samih učenika o integraciji i inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovno obrazovanje te kako su ona prihvaćena.

Upravo je jedno od najistraživanijih područja ono u kojem se ispituje kako su djeca s teškoćama u razvoju prihvaćena od ostale djece u svojim razrednim sredinama, jer se smatra da je to jedan od glavnih čimbenika njihove uspješne socijalizacije, ali i ostvarivanje školskog uspjeha. U prvim počecima uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovno obrazovanje, sva istraživanja tada provedena su pokazivala nepovoljan socijalni položaj djeteta s teškoćama u razvoju u razrednim odjeljenjima. Pokazivala su kako se položaj učenika s teškoćama i učenika bez teškoća u mnogočemu razlikuje. I te su se razlike najviše iskazale u ispitivanjima socijalnog statusa učenika, jer se upravo socijalni status koji ta djeca imaju u svojim razredima smatra jednim od glavnih uvjeta uspješnosti njihove cjelokupne socijalizacije (Sekulić-Majurec, 1997). S ovim istraživanjima vidljiv je pozitivan pomak u tome. Uglavnom učitelji, učenici, ali i roditelji, imaju pozitivne stavove prema integraciji djece s teškoćama u

razvoju u redovno obrazovanje. Međutim, taj pomak nije dovoljan, jer se istraživanjima također pokazao i nedostatak pozitivnih stavova. Također se istraživanjima dosta istaknula i činjenica za potrebom stalne edukacije učitelja čime bi se doprinijelo stvaranju pozitivnih stavova, ostvarivanju uspješnije integracije, time i socijalizacije djece s teškoćama u razvoju, ali i ostvarivanju školskog uspjeha. Školski uspjeh je veoma bitan u procesu stvaranja slike o sebi. To je posebno istaknuto kod djece s teškoćama u razvoju. Na svemu tome je potrebno stalno raditi.

Govoreći o samim istraživanjima, koja se dotiču teme integracije djece s teškoćama u razvoju, u Hrvatskoj, ali i u svijetu, McConkey (2002, prema Igrić, 2004) ukazuje na problem izbora samog predmeta istraživanja. Ističe kako je provedeno mnogo istraživanja koja nisu dala nikakve rezultate, a ona se i dalje ponavljaju. U skupinu takvih istraživanja spadaju projekti koji trebaju pokazati da li učenici bolje uče u redovnim ili u posebnim uvjetima. Takva istraživanju nisu više potrebna.

Kao bitan čimbenik socijalizacije, osim škole i vršnjaka, treba spomenuti obitelj, jer su obiteljski uvjeti često presudni za školski uspjeh, bez obzira da li je dijete u redovnom ili posebnom razredu. Upravo se učinci obitelji i sredine na školovanje premalo ispituju (Igrić, 2004). To je vidljivo i odabirom istraživanja koja su prikazana ovim radom. Naime, nije se uspilo pronaći istraživanje koje se direktno odnosilo na utjecaj same obitelji na školski uspjeh i socijalizaciju djece s teškoćama u razvoju. Jedino su posljednjim istraživanjem u uzorak ispitivanja uključeni i roditelji.

Igrić (2004) nadalje navodi kako se ponavljaju istraživanja s istom metodologijom, istim ciljevima i problemima. Ističe kako istraživanja koja stalno dokazuju razlike između osoba s teškoćama u razvoju i osoba bez teškoća samo još više ističu njihovu različitost. Potrebno je provoditi istraživanja u kojima same osobe učestuju i govore o sebi, svojim osjećajima i očekivanjima. U prikazanim i analiziranim istraživanjima, samo su u dva istraživanja direktno bili uključeni učenici s teškoćama u razvoju. Takva istraživanja pružaju priliku da ih se stvarno upozna. Blatt (prema Mehan i sur., 1986, prema Igrić, 2004: 159) "ističe potrebu da se bolje upozna samo društvo, njegov sustav vrijednosti, način funkcioniranja institucija kako bi se našla rješenja koja će odgovarati potrebama korisnika. Stoga je neophodno da oni participiraju kao aktivni učesnici i u istraživanjima koja se njima bave, da nisu samo objekti istraživanja".

Na kraju rada se može zaključiti kako je potrebno usmjeriti istraživanja prema društvu i čimbenicima edukacijske inkluzije. Do sada se u provedenim istraživanjama upoznao stav

roditelja, učitelja, čak i vršnjaka te se pokazalo da su njihovi stavovi pogodno tlo za promjene. Međutim, ono što nedostaje su istraživanja koja bi uključivala mlade osobe koji su sudjelovali u tom školskom putu, nedostaju njihova iskustva i kvalitativna istraživanja o efikasnim modelima djelovanja na edukacijsku sredinu (Igrić, 2004).

7. Literatura

Knjige:

1. Anić, V. i Goldstein, I. (1999), *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Novi Liber.

2. Bilić, V. (2001), *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha,* Zagreb: Hrvatski pedagoško književni zbor.

3. Bouillet, D. (2010), *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

4. Bratanić, M. (1993), *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja : priručnik za studente i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.

5. Fanuko, N. (1997). *Sociologija*. Zagreb: Profil.

6. Franković, D., Pregrad, Z., Šimleša, P. i sur. (1963), *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica Hrvatske.

7. Grgin, T. (2004), *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

8. Jurčić, M. (2012), *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.

9. Kiš-Glavaš, L. i Fulgosi-Masnjak, R. (ur) (2002), *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama, Priručnik za učitelje*. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.

10. Kostelnik, M.J., Onaga, E., Rohde, B. i Whiren, A. (2004), *Djeca s posebnim potrebama, Priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: Educa.

11. Krampač-Grljušić, A. i Marinić, I. (2007), *Posebno dijete – Priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*. Osijek: Grafika.

12. Mavar, M. (2012), *Školski neuspjeh i ovisničko ponašanje*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

13. Mijatović, A. (2000), *Leksikon temeljnih pedagogijskih pojmova*. Zagreb: Edip.

14. Rečić, M. (2003), *Obitelj i školski uspjeh učenika*, Đakovo: "Tempo" d.o.o.

15. Vrgoč, H. (2002), *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha,* Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

16. Winkel, R. (1996), *Djeca koju je teško odgajati: opis slučajeva iz odgojne i školske svakodnevice*. Zagreb: Educa.

Članci u zbornicima:

1. Žic-Ralić, A. (2004), Uloga učitelja u socijalnoj integraciji učenika s posebnim potrebama. U: *Dijete, odgojitelj i učitelj,* zbornik radova sa znanstveno stručnog skupa s međunarodnom suradnjom, Zadar – Preko: 21. – 22. svibnja, 2004, Sveučilište u Zadru, Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, 35 – 45.

Članci u časopisima:

1. Batarelo, I. (2004), Obrazovna tehnologija za rad s učenicima s posebnim potrebama. *Napredak* 145 (2), 2004: 176-187

Doktorski rad:

1. Karamatić Brčić, Matilda (2013), *Organizacija, sadržaji i način provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi*, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

Djela s interneta:

1. Ajdukoviž, M., Rajhvajn Bulat, L. i Sladoviž Franz, B. (2008), *Agresivno i prosocijalno ponašanje djece u dječjim domovima*. Ljetopis socijalnog rada, Vol.15 No.2.: 185-213.

Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/29381 (2015)

2. Biasiol-Babić, R. (2009), *Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovni sustav odgoja i obrazovanja*, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. *Metodički obzori* 4 (1-2): 207-219.
   Dostupno na:
   http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=70790 (2015)

3. Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kelić, M. (2012), *Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: vrednujemo li znanja ili sposobnosti?*. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, Vol.LVIII No.28: 45-60.
   Dostupno na:
   http://hrcak.srce.hr/95242 (2015)

4. Dmitrović, P. (2011), *Preduvjeti za primjenu inkluzije*. Metodički obzori, Vol.6(2011)3 No.13: 69-82.
   Dostupno na:
   http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=106628 (2016)

5. Igrić, Lj. (2004), *Društveni kontekst, posebne potrebe/invaliditet/teškoće u razvoju i edukacijsko uključivanje*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,Vol.40 No.2: 151-164.
   Dostupno na:
   http://hrcak.srce.hr/11523 (2015)

6. Kavkler, M. (preuzeto 2013), *Odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama*.
   Dostupno na:
   http://www.seeeducoop.net/education_in/pdf/educ_children_with_spec_needs-slo-bsn-t07.pdf (2013)

7. Keresteš G. (2006), *Učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika nižih razreda osnovne škole*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,Vol.42 No.1: 3-15.
Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/10638 (2015)

8. Krampač-Grljušić, A. (preuzeto 2013), *Integracija*
Dostupno na:
http://ljudevitgaj.hr/index.php?option=com_content&view=category&id=41&layout=blog&Itemid=105 (2013)

9. Lapat, G. (2013), *Asistent u nastavi*.
Dostupno na:
http://bib.irb.hr/datoteka/553972.Asistentu_nastavi.pdf (2014)

10. Leutar, Z. i Štambuk A. (2006), *Stavovi mladih prema osobama s tjelesnim invaliditetom*. Revija za sociologiju, Vol XXXVII, No 1-2: 91-102.
Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/13268 (2015)

11. Ljubić, M. i Kiš-Glavaš, L. (2003), *Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, Vol 39, br. 2: 129-136.
Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?id_clanak_jezik=17817&show=clanak (2015)

12. Martan, V., Lončarić, D. i Skočić-Mihić, S. (2014), *Atribucije školskog uspjeha i školskog neuspjeha kod učenika sa specifičnim teškoćama u učenju*. 2. Dani obrazovnih znanosti, Uloga istraživanja u obrazovnim promjenama, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja: 47-48.
Dostupno na:
http://www.researchgate.net/publication/267642519_Atribucije_skolskog_uspjeha_i_skolskog_neuspjeha_kod_ucenika_sa_specificnim_teskocama_ucenja (2015)

13. Mikas, D. (2012), *Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika*. Pedagogijska istraživanja, Vol.9 (1): 83-99.
Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=167684 (2015)

14. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2005). *Vodič kroz Hrvatski Nacionalni Obrazovni Standard za osnovnu školu*. Zagreb: STUDIO INTERNATIONAL d.o.o.
Dostupno na:
http://www.mzos.hr (2013)

15. Ristić Dedić, Z., Matić, J. i Ančić, B. (2014), *Indeks inkluzije u Hrvatskom obrazovnom kontekstu: razlike u pogledima učenika, roditelja i školskog osoblja*. 2. Dani obrazovnih znanosti, Uloga istraživanja u obrazovnim promjenama, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu: 59-60.
Dostupno na:
http://www.idi.hr/doz2014/ (2015)

16. Sekulić-Majurec, A. (1997), *Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive*. Društvena istraživanja, Zagreb/god.6, br. 4-5 (30-31): 537-550.
Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/31662 (2015)

17. Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L. i Igrić, LJ. (2001), *Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, Vol 37, br. 2: 143-152.
Dostupno na:
http://hrcak.srce.hr/file/19212 (2015)

18. Špelić, A., Zuliani, Đ. i Krizmanić, M. (2009), *Socijalizacija učenika s posebnim potrebama u razrednim sredinama*. Škola po mjeri, Međunarodni znanstveni skup: 175-195.
Dostupno na:

http://www.researchgate.net/publication/257366549_SOCIJALIZACIJA_UCENIKA_S_POSEBNIM_POTREBAMA_U_RAZREDNIM_SREDINAMA (2015)

19. Špelić, A. i Zuliani, Đ. (2011), *Uloga empatije u socijalizaciji djece s teškoćama u razrednim sredinama*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, Vol.47 No.2: 96-108.
    Dostupno na:
    http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=104649 (2015)

20. Špelić, A., Zuliani, Đ., Milošević, I. (2013), *Prosocijalnost i empatija u kontekstu integracijskih razreda*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, Vol.49 No.1: 135-150.
    Dostupno na:
    http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=153229 (2015)

21. Vican, D. (2013), *Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj* s *gledišta učenika*. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja br. 30 (2/2013.), god. 59: 17-37.
    Dostupno na:
    http://hrcak.srce.hr/file/194727 (2015)

22. Zrilić, S. i Brzoja, K (2013), *Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama*. Magistra Iadertina,Vol.8. No.1.: 141-153.
    Dostupno na:
    http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=181285 (2016)

Internet izvori:

1. Centar inkluzivne potpore – IDEM (http://www.idem.hr)

Sažetak

Analiza nekih istraživanja o školskom uspjehu i socijalizaciji djece s teškoćama u razvoju u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju

Učenici s teškoćama u razvoju čine 10% školske populacije u Hrvatskoj. Cilj rada je prikazati i analizirati 12 istraživanja o školskom uspjehu i socijalizaciji djece s teškoćama u razvoju u redovnom osnovnoškolskom obrazovanju. Sama socijalizacija i postignuće koje mogu ostvariti djeca s teškoćama u razvoju uvelike ovisi o uspješnosti njihove integracije u redovni sustav obrazovanja. Integracija se shvaća kao uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovite razrede, dok inkluzija podrazumijeva pružanje jednakih prilika svima. Uvođenjem integracije i inkluzivnog obrazovanja, dolazi do pojave potreba istraživanja i nastajanja mnogih radova o inkluzivnom obrazovanju. Prva tri istraživanja se dotiču stavova učitelja. Ističu važnost dodatnog usavršavanja učitelja čime se olakšava proces socijalizacije i postizanja školskog uspjeha kod djece s teškoćama u razredu. Četvrto istraživanje pokazuje kako druženje s osobama s teškoćama u razvoju ostavlja pozitivni utjecaj na ostale učenike. Iduća tri istraživanja ukazuju na lošu socijalizaciju učenika s teškoćama u razvoju. U osmom i devetom istraživanju naglasak je bio na ocjenjivanju i postizanju školskog uspjeha djece s teškoćama. Takva djeca često svoj uspjeh ne pripisuju vlastitom trudu. Preostala istraživanja ukazuju na važnost inkluzivnog obrazovanja. U provedenim istraživanjama se upoznao stav roditelja, učitelja, čak i vršnjaka te se pokazalo da su njihovi stavovi pogodno tlo za promjene. Međutim, potrebno je provoditi istraživanja u kojima same osobe učestuju i govore o sebi, svojim osjećajima i očekivanjima. Takva istraživanja pružaju priliku da ih se stvarno upozna.
Ključne riječi: djeca s teškoćama u razvoju, inkluzija, integracija, obrazovanje, socijalizacija, školski uspjeh.

Summary

Analysis of some research on school achievement and socialization of children with disabilities in regular primary education

Students with disabilities make up 10% of the school population in Croatia. The aim is to present and analyze 12 researches of school achievement and socialization of children with disabilities in regular primary education. Socialization and achievement that children with disabilities can make depends largely on the success of their integration into the regular educational system. Integration is seen as the inclusion of students with disabilities in regular classes, while inclusion means providing equal opportunities to all. The integration and inclusive education, creates the need to write many research and papers on inclusive education. The first three studies are about the attitudes of teachers. They point out the importance of additional education of teachers. Additional education is making process of socialization and achieving school success in children with difficulties much easier. Fourth research shows that socializing with people with disabilities leaves a positive impact on other students. Next three researches indicate poor socialization of students with disabilities. In the eight and ninth research emphasis was on evaluating and achieving school success of children with disabilities. Such children often don't attribute their success to their own efforts. The remaining researches point to the importance of inclusive education. In these researches, there was a talk about attitude of parents, teachers and peers and it is demonstrate that their views are open for change. However, it is necessary to conduct research in which a single person can participate and talk about themselves, their feelings and expectations. Such studies provide an opportunity to really get to know them.
Key words: children with disabilities, education, inclusion, integration, school achievement, socialization.