

# STAVOVI UČITELJA PREMA INTEGRACIJI UČENIKA USPORENOG KOGNITIVNOG RAZVOJA

LELIA KIŠ-GLAVAŠ • BRANKO NIKOLIĆ • LJILJANA IGRIC

primljeno: lipanj '97.  
prihvaćeno: siječanj '98.

Izvorni znanstveni članak  
UDK: 376.4

Edukacijska integracija je u Hrvatskoj ozakonjena 1980. godine, no ni danas njeni rezultati nisu zadovoljavajući. Uspješna realizacija ovoga procesa umnogome ovisi o učiteljima i njihovoj spremnosti da prihvate djecu s teškoćama u razvoju i utječu na iznalaženje najprimjerenijih oblika njihova odgoja i obrazovanja. Velik broj istraživanja u svijetu pokazuje nepovoljne stavove učitelja pa je cilj ovoga rada utvrditi stavove učitelja redovnih osnovnih škola u Hrvatskoj prema djeci usporenog kognitivnog razvoja i njihovoj integraciji u redovne osnovne škole. Primijenjen je inventar "Stavovi o integraciji" koji se sastoji od 21 tvrdnje a odgovori su ponuđeni kroz 5 razina slaganja s tvrdnjom -od potpuno se slažem do uopće se ne slažem. Na uzorku od 194 učitelja izolirano je 5 faktora stavova i utvrđene su značajne razlike u stavovima među skupinama ispitanika u odnosu na spol, dob, stupanj obrazovanja i godine radnog staža u redovnoj osnovnoj školi. Dobiveni rezultati ukazuju na nužnost dodatne edukacije učitelja s ciljem razvoja prihvaćanja učenika usporenog kognitivnog razvoja.

**ključne riječi:** edukacijska integracija, djeca usporenog kognitivnog razvoja, stavovi

## UVOD

**E**dukacijska integracija je u Republici Hrvatskoj ozakonjena 1980. godine donošenjem Zakona o odgoju i osnovnom obrazovanju, čime je djeci s teškoćama u razvoju pružena mogućnost cjelovite i djelomične integracije. Hrvatska ima nešto manje od 5 miliona stanovnika, od čega je 428 tisuća polaznika redovnih osnovnih škola. Prema podacima Državnog zavoda za statistiku samo je 4 416 učenika s teškoćama u razvoju integrirano u redovni školski sustav (nešto više od 1%), od čega je najveći broj učenika usporenog kognitivnog razvoja. No, poznavatelji školskih prilika u Hrvatskoj nemogu se složiti s navedenim podatkom, jer je znatno veći broj učenika danas u redovnoj školi koji trebaju dodatnu pomoć zbog sniženih intelektualnih sposobnosti, ali nisu evidentirani.

Iako je od donošenja spomenutog zakona prošlo više od 15 godina, još uvijek

nije osigurano niz subjektivnih, objektivnih i organizacijskih pretpostavki toga procesa. Osim toga i donedavna ratna situacija uvelike je otežala okolnosti provođenja integracije, tako da uspješnost procesa integracije u Hrvatskoj, još uvijek nije zadovoljavajuća.

Učiteljima se u procesu integracije pripisuje veoma značajna uloga, jer o njihovoj spremnosti da prihvate djecu s teškoćama u razvoju i da iznađu najprimjerenije oblike odgoja i obrazovanja umnogome ovisi uspješna realizacija tog procesa (Mavrin-Cavor, Levandovski, 1991; Mustač, Vicić, 1996; Levin, 1992; Villa, Thousand, 1992; Thousand, Villa, Nevin, 1994; Lewis, Doorlag, 1987).

Mr. sc. Lelia Kiš-Glavaš asistent je na Odsjeku za mentalnu retardaciju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Dr. sc. Branko Nikolić docent je na Odsjeku za logopediju Fakulteta za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu. Prof. dr. sc. Ljiljana Igric redovni je profesor na Odsjeku za mentalnu retardaciju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Uspjeh učenika s teškoćama u razvoju u integriranim uvjetima ovisi stoga i o stručnoj kompetentnosti učitelja, ali isto tako i o stavovima prema djeci s teškoćama u razvoju i posebno prema njihovoj integraciji. Tako, primjerice, Muth, još 1977 godine, navodeći pretpostavke integracije ističe zahtjev da se u nastavne programe za obrazovanje učitelja uključe sadržaji "specijalne pedagogije". Muth smatra da se svrha integracije ne može postići ako učitelji ne poznaju probleme djece s teškoćama u razvoju, njihove specifične potrebe i mogućnosti učenja, uzroke oštećenja i didaktičke mogućnosti koje treba realizirati u zajedničkoj nastavi djece sa smetnjama i one bez smetnji.

Na žalost, brojni autori još uvijek ističu da je osposobljenost učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju neadekvatna i nedostatna (Thomas, 1992; Atkin, Bastiani, 1985; Stierer, 1985; Strain, Kerrs, 1981; Sekulić-Majurec, 1983). Lyon, Vaassen i Toomey (1989) čak navode da 80% učitelja izjavljuje da su kroz vlastito obrazovanje nedovoljno pripremljeni za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

Prihvaćajući stavove kao determinante ponašanja, čitav niz autora u svijetu i u Hrvatskoj, pristupio je ispitivanju stavova učitelja prema integraciji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole i razini utjecaja tih stavova na integriranu situaciju (Cartledge, Frew, Zaharias, 1985; Garrett, Crump, 1980; Simpson, Sekulić-Majurec, 1983). Velik broj istraživanja pokazuje nepovoljne stavove učitelja (Shotel, Iano, McGettingan, 1972; Harasimiw, Horne, 1986; Stančić, Mejovšek, 1982; Štević-Vuković, 1986) što autori objašnjavaju kao odraz negativnih stavova opće populacije ili pak nedovoljne informiranosti učitelja. Drugi pak autori smatraju da na stavove učitelja utječu brojni faktori, kao npr. značajke i vanjski izgled djeteta (Rose, Salvia, 1975; prema Fulgosi-Masnjak, 1989), spol djeteta (Berlin, 1971; prema Fulgosi-Masnjak, 1989), značajke učitelja (Shotel, Iano, McGettingan, 1972), poznavanje IQ djeteta (Beez, 1971; Pelligrini, Hicks, 1972; prema McEvoy, Nordquist,

Cunningham, 1984), razina prihvaćanja djeteta od strane vršnjaka (Corman, Gottlieb, 1978; prema Fulgosi-Masnjak, 1989) itd.

Rezultati istraživanja stavova učitelja redovnih osnovnih škola prema djeci sa smetnjama u razvoju i prema njihovoj edukacijskoj integraciji u Hrvatskoj prije praktične provedbe procesa integracije, ukazuju na činjenicu da znatan postotak učitelja nema pozitivan stav prema integraciji (Stančić, Mejovšek, 1982; Sekulić-Majurec, 1983; Stančić, Z., 1989). Postoje doduše razlike u stavovima učitelja u odnosu na pojedine vrste smetnji u razvoju (Štević-Vuković, 1986), a najpozitivniji stavovi utvrđeni su prema djeci usporenog kognitivnog razvoja. No, Levandovski (1982) je uočila da učitelji redovnih osnovnih škola pokazuju tendenciju nerealne procjene obrazovnih sposobnosti spomenutih učenika, što možda objašnjava ovakve stavove i ističe potrebu adekvatne edukacije učitelja.

Naglašavajući značaj stavova učitelja, Harling, Stein i Cruickshang (prema McEvoy, Nordquist, Cunningham, 1984) su još davne 1957. godine istaknuli da stavovi učitelja prema djeci usporenog kognitivnog razvoja ne utječu samo na uspješnost procesa integracije već i na smjer intelektualnog, socijalnog i emocionalnog razvoja djeteta. Stoga se čini nužnim, u stvaranju pretpostavki integracije, modificirati stavove učitelja, u smislu prihvaćanja djece s teškoćama u razvoju. No, to nipošto ne znači da s integracijom treba čekati dok stavovi svih učitelja ne postanu optimalni jer "sama integracija mijenja i svijest učitelja" (Muth, 1977).

## **CILJ ISTRAŽIVANJA**

Cilj ovoga rada je utvrditi stavove učitelja redovnih osnovnih škola u Hrvatskoj prema djeci usporenog kognitivnog razvoja i njihovoj integraciji u redovne osnovne škole.

Treba napomenuti da je ovo istraživanje prvo takvo provedeno nakon 15-godišnjeg iskustva učitelja u procesu integracije spomenutih učenika.

## METODE ISTRAŽIVANJA

### Uzorak ispitanika

Uzorak ovog istraživanja čine 194 učitelja iz 17 redovnih osnovnih škola s područja grada Zagreba. Kriterij odabira učitelja bio je da u svome razredu imaju učenika ili učenike usporenog kognitivnog razvoja. Učitelji su oba spola (23 učitelja i 171 učiteljica), dobi od 23 do 64 godine i radnog staža u redovnoj osnovnoj školi od jedne do 30 i više godina. Uključeni su učitelji razredne i predmetne nastave, više i visoke stručne spreme.

### Mjerni instrumenti, varijable istraživanja i organizacija ispitivanja

Za potrebe ovog istraživanja prikupljeni su opći podaci o učiteljima - spol, dob, stupanj obrazovanja, godine radnog staža u redovnoj osnovnoj školi i radno mjesto učitelja. Osim toga, učitelji su prema usmenim uputama treniranih ispitivača popunjavali upitnik "Stavovi prema integraciji", izrađen za potrebe ovoga istraživanja. Inventar se sastoji od 21 tvrdnje, a razinu prihvaćanja pojedine tvrdnje učitelji su određivali odlučivši se za 1 od 5 ponuđenih odgovora: potpuno se slažem, uglavnom se slažem, ne mogu se odlučiti, uglavnom se ne slažem i uopće se ne slažem.

Tvrdnje se mogu grupirati u 4 hipotetske skupine varijabli:

1. Stavovi prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja - varijable 7, 10 i 12,
2. Stavovi prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja - varijable 1, 2, 3, 4, 5, 9, 11, 12, i 13,
3. Razina poznavanja značajki i potreba učenika usporenog kognitivnog razvoja - varijable 8, 18, 19, 20 i 21 te
4. Spremnost učitelja na osobni angažman s ciljem unapređenja procesa integracije - varijable 6, 14, 15, 16 i 17.

Tvrdnje su slijedeće:

1. Redovna škola može pružiti učenicima usporenog kognitivnog razvoja sve ono što im pruža škola pod posebnim uvjetima (specijalna škola).
2. Najbolje bi bilo da svi učenici usporenog kognitivnog razvoja polaze škole pod posebnim uvjetima.
3. Za normalan rad u razredu redovne osnovne škole učenici usporenog kognitivnog razvoja predstavljaju smetnju.
4. Učenici usporenog kognitivnog razvoja u redovnim razredima osnovne škole mogu loše djelovati na uspjeh čitavog razreda.
5. Uključivanje učenika usporenog kognitivnog razvoja u redovne razrede redovne osnovne škole korisno je za njihovo opće napredovanje.
6. Učenici redovne osnovne škole mogu se pripremiti da razumno i prijateljski prihvate učenike usporenog kognitivnog razvoja.
7. Po mnogim svojim osobinama učenici usporenog kognitivnog razvoja jednaki su učenicima bez smetnji u razvoju.
8. Neki učenici usporenog kognitivnog razvoja mogu postići bolji školski uspjeh od mnogih drugih učenika bez smetnji u razvoju.
9. Druženje s ostalim učenicima u redovnoj osnovnoj školi je za učenike usporenog kognitivnog razvoja korisnije nego druženje sa učenicima usporenog kognitivnog razvoja u školi pod posebnim uvjetima.
10. Učenici bez smetnji u razvoju mogu za prijatelje imati učenike usporenog kognitivnog razvoja.
11. U redovnoj osnovnoj školi učenici usporenog kognitivnog razvoja doživljavat će posebne neugodnosti od svojih vršnjaka bez smetnji u razvoju.
12. Učenicima usporenog kognitivnog razvoja koji idu u redovnu osnovnu školu učitelji trebaju štošta progledati "kroz prste".
13. Učenici usporenog kognitivnog razvoja

mogu u redovnoj osnovnoj školi općenito više naučiti nego u školi pod posebnim uvjetima.

14. Redovnu osnovnu školu moguće je u potpunosti prilagoditi za prihvata učenika usporenog kognitivnog razvoja.
15. Smatram da mogu raditi s učenicima usporenog kognitivnog razvoja uključenim u moje razredno odjeljenje.
16. Za rad s učenicima usporenog kognitivnog razvoja trebalo bi steći dodatno defektološko obrazovanje.
17. U redovne osnovne škole potrebno je uključiti defektologe osposobljene za rad s učenicima usporenog kognitivnog razvoja.
18. Većina učenika usporenog kognitivnog razvoja može u redovnim razredima redovne osnovne škole, uz osiguranje stručne pomoći defektologa, uspješno svladati redovne nastavne programe.
19. Većina učenika usporenog kognitivnog razvoja može u redovnim razredima redovne osnovne škole uspješno svladati prilagođene nastavne programe.
20. Većina učenika usporenog kognitivnog razvoja može u redovnim razredima redovne osnovne škole uspješno svladati dio nastavnih programa, a dio u posebnim razredima.
21. Većina učenika usporenog kognitivnog razvoja može u redovnoj školi uspješno svladati nastavne programe u posebnim razredima.

Spomenute tvrdnje, kao i opći podaci o učitelju, čine uzorak varijabli ovog istraživanja.

## METODE OBRADE PODATAKA

Podaci su obrađeni faktorskom i diskriminativnom analizom.

## REZULTATI

### Faktorska analiza upitnika Stavova prema integraciji (SPI)

Faktorska analiza prikupljenih odgovora pokazuje slijedeće rezultate:

Za ekstrakciju faktora u prostoru promatranih varijabli upotrebljen je Guttman-Kaiserov kriterij, a iz Tablice 1 vidljivo je da je prostor od 21 varijable sveden na 5 glavnih komponenta koje objašnjavaju 58% zajedničke varijance sustava.

Značajne glavne komponente transformirane su u varimax poziciju, a učinjena je i kosa transformacija (orthoblique metodom). U Tablici 2 prikazane su korelacije varijabli i svakog od 5 faktora.

Pri pregledu Tablice 2 treba napomenuti da su podaci šifrirani tako da niže vrijednosti rezultata ukazuju na pozitivne, a više na negativne stavove učitelja.

Kao što je vidljivo iz Tablice 2, varijable 13, 14, 9, 19, 5, 15, 1 i 2 u najvećoj mjeri sudjeluju u strukturiranju 1. faktora. Većina navedenih varijabli odnosi se na stavove učitelja prema integraciji (varijable 1, 2, 5, 9 i 13) i to upravo varijable koje ukazuju na prednosti redovnog odgoja i obrazovanja za opći napredak učenika usporenog kognitivnog

varijabla	svojtvene vrijednosti	kumulativna varijanca	% zajedničke varijance
1	6.66245	6.66245	31.72595
2	1.65923	8.32167	39.62702
3	1.50821	9.82989	46.80898
4	1.21137	11.04125	52.57741
5	1.10906	12.15032	57.85865

Tablica 1. Svojtvene vrijednosti i kumulativna varijanca sustava SPI



Tablica 2. Korelacije varijabli i faktora SPI

faktor/varijabla	1	2	3	4	5
1	.6468	.6639	-.4152	.5013	.1873
2	.6277	.3176	-.6924	.5879	.1494
3	.4505	.1981	-.8379	.3921	.0386
4	.2553	.0713	-.8118	.3933	.0539
5	.6945	.3340	-.4773	.6285	.0047
6	.5337	.1224	-.5103	.6981	-.1579
7	.5949	.2744	-.3903	.7360	.0218
8	-.4828	-.5510	.3350	-.6078	-.1403
9	.7336	.1966	-.4688	.5360	.0307
10	.3724	.1547	-.4731	.6522	-.0702
11	.4894	.3767	-.5302	.4301	-.1443
12	.2601	.3874	-.3269	.6601	.0237
13	.7665	.3950	-.4485	.5053	.1066
14	.7594	.3259	-.4682	.3954	-.0381
15	.6565	.1953	-.4671	.1093	-.2742
16	.0212	-.5828	-.1930	-.0097	.0097
17	.0008	-.5820	.0148	.2325	.0340
18	.3052	.5791	-.3345	.3102	0.975
19	.7327	.2067	-.2691	.3641	-.1885
20	.1897	-.0089	-.1735	.1823	-.7628
21	-.1941	-.1918	.3161	-.1531	-.8106

razvoja. Varijable 14 i 15 govore o spremnosti učitelja za rad sa spomenutim učenicima kao i o mogućnostima za prilagodbu redovne škole za prihvatanje učenika usporenog kognitivnog razvoja, dok varijabla 19 ukazuje na stav učitelja da većina učenika usporenog kognitivnog razvoja može u redovnim razredima redovne osnovne škole, uspješno svladati prilagođene nastavne programe. S obzirom na spomenuto, ovaj bismo faktor mogli nazvati **FAKTOR UOČAVANJA PREDNOSTI INTEGRACIJE ZA UČENIKE USPORENOG KOGNITIVNOG RAZVOJA**. Kako navedene varijable pozitivno koreliraju s Faktorom, možemo zaključiti da ispitani učitelji ne uočavaju prednosti integriranog odgoja i obrazovanja za opće napredovanje ovih učenika (kako u usvajanju znanja tako i na području socijalizacije) te smatraju da nisu kompetentni za rad s njima.

U strukturiranju 2. faktora u najvećoj mjeri sudjeluju varijable 1, 16, 17, 18 i 8. Varijabla 1 odnosi se na uočavanje prednosti integriranog u odnosu na specijalni odgoj i obrazovanje, dok varijable 8, 16, 17 i 18 ukazuju na učiteljevu razinu poznavanja značajki i potreba učenika usporenog kognitivnog razvoja te nužnost osiguravanja nekih subjektivnih, objektivnih i organizacijskih pretpostavki za uspješnost integracije. Stoga bismo ovaj faktor mogli nazvati **FAKTOR ODNOSA PREMA STRUČNOJ EKIPIRANOSTI REDOVNE ŠKOLE**. Kako varijable 8, 16 i 17 negativno, a varijable 1 i 18 pozitivno koreliraju s ovim faktorom, čini se da učitelji uočavaju nužnost dodatne stručne edukacije i potrebu za prisustvom defektologa u školi za kvalitetan rad s učenicima usporenog kognitivnog razvoja. Oni naime smatraju da ovakva redovna škola

(veliki razredi, jedan defektolog na nekoliko škola, nepripremljenost učitelja za rad s tim učenicima tijekom njihova dodiplomskog obrazovanja i sl.) nemože pružiti učenicima usporenog kognitivnog razvoja sve ono što im pruža specijalna škola.

3. je faktor u najvećoj mjeri saturiran varijablama 3, 4, 2, 11, i 6. Većina spomenutih varijabli odnosi se na stavove učitelja prema integraciji (varijable 2, 3, 4 i 11) i to u smislu posljedica uključivanja učenika usporenog kognitivnog razvoja na redovni rad u razredu i uspjeh ostalih učenika. Varijabla 6 govori o procjeni spremnosti ostalih učenika da razumno i prijateljski prihvate učenike usporenog kognitivnog razvoja. Ovaj bismo faktor stoga mogli nazvati **FAKTOR UTJECAJA INTEGRACIJE NA OSTALE UČENIKE**. Kako sve spomenute varijable negativno koreliraju s 3. faktorom, može se zaključiti da učitelji smatraju da učenici usporenog kognitivnog razvoja ne predstavljaju smetnju za redovni rad u razredu te da nemaju loš utjecaj na ostale učenike, odnosno na cjelokupnu nastavnu situaciju. Spomenuto ukazuje na činjenicu da su učitelji ipak prihvatili učenike usporenog kognitivnog razvoja, bar u tom smislu da im oni ne smetaju u razredu.

U strukturiranju slijedećeg faktora u najvećoj mjeri sudjeluju varijable 7, 6, 12, 10 i 5. Varijable 7, 10 i 12 odnose se na stavove i znanje učitelja o učenicima usporenog kognitivnog razvoja (da su oni po mnogim značajkama jednaki učenicima bez smetnji u razvoju, odnosno da se učenici bez smetnji mogu družiti s njima), a varijabla 5 ističe korisnost integracije za opće napredovanje učenika usporenog kognitivnog razvoja, odnosno varijabla 6 ističe mogućnost da se ostali učenici u potpunosti pripreme za njihovu integraciju. Čini se da bi se ovaj faktor mogao nazvati **FAKTOR POZNAVANJA ZNAČAJKI I POTREBA UČENIKA USPORENOG KOGNITIVNOG RAZVOJA**. Kako navedene varijable pozitivno koreliraju sa spomenutim faktorom možemo zaključiti da učitelji slabo poznaju značajke i specifične potrebe učenika usporenog kognitivnog razvoja.

I na kraju 5. faktor u najvećoj je mjeri saturiran sa samo 2 varijable - 20 i 21 i u nešto manjoj mjeri varijablom 15. Semantičkim sadržajem varijable 20 i 21 direktno se odnose na stavove učitelja prema parcijalnim oblicima integracije, dok varijabla 15 govori o osobnoj procjeni kompetentnosti učitelja za rad s učenicima usporenog kognitivnog razvoja. Stoga ovaj faktor možemo nazvati **FAKTOR STAVA PREMA PARCIJALNIM OBLICIMA INTEGRACIJE**. Kako spomenute varijable negativno koreliraju s Faktorom, možemo zaključiti da učitelji imaju pozitivan stav prema takvim oblicima integracije te da su u slučaju parcijalne integracije spremni za rad s ovim učenicima u odgojnim nastavnim predmetima. I ovo ukazuje na činjenicu da se učitelji ne osjećaju dovoljno kompetentnima da u cijelosti preuzmu teret integracije ovih učenika.

### **Diskriminativna analiza stavova učitelja u odnosu na neke opće podatke**

S ciljem utvrđivanja razlika u stavovima učitelja prema djeci usporenog kognitivnog razvoja i njihovoj integraciji u redovne osnovne škole učinjena je diskriminativna analiza SPI u odnosu na spol, dob, stupanj obrazovanja, godine radnog staža u redovnoj osnovnoj školi i radno mjesto učitelja.

### **Diskriminativna analiza u odnosu na varijablu SPOL**

Rezultati diskriminativne analize u odnosu na varijablu SPOL su slijedeći:

Rezultati analize razlika među skupinama ispitanika dobiveni su na uzorku od 194 učitelja od kojih je muških N=23, a ženskih N=171.

Obradom rezultata, analiza varijance pokazuje statistički značajnu razliku između dviju skupina ispitanika, što je dokazano F-testom uz 1 stupanj slobode i prikazano u tablici 3.

**Tablica 3.** Analiza varijance za diskriminacijsku funkciju na varijabli SPOL

	suma kvadrata	procjena varijance	diskriminativne funkcije	F-test	značaj
između grupa	121.675	121.675	1	28.515	.000013
unutar grupa	819.273	4.267	192		

Izračunati su centriodi za dvije skupine ispitanika koji pokazuju da su ispitanici ženskog spola postigli niže vrijednosti rezultata (pozitivnije stavove) na diskriminativnoj funkciji, u odnosu na ispitanike muškog spola. Također je izračunata analiza varijance svake pojedine varijable s diskriminativnom funkcijom, kao i koeficijenti diskriminacije i koeficijenti korelacije svake varijable s diskriminativnom funkcijom, no zbog ograničenosti prostora nećemo dati njihov tabelarni prikaz.

Temeljem analize korelacija varijabli s diskriminativnom funkcijom, koju u najvećoj mjeri saturiraju varijable 2, 5, 13, 14, 9 i 6 i to s pozitivnim predznakom, možemo zaključiti da ispitanici ženskog spola u većoj mjeri uočavaju prednosti edukacijske integracije za opći razvoj učenika usporenog kognitivnog razvoja te smatraju da je kako školu, tako i ostale učenike moguće u potpunosti pripremiti za adekvatan prihv

spomenutih učenika.

Iako se standardne devijacije rezultata za obje skupine umnogome ne razlikuju (1.8735 za skupinu muškaraca i 2.2415 za skupinu žena), s obzirom na malen broj muških ispitanika u uzorku (N=23), spomenute rezultate treba prihvatiti s određenom rezervom.

### Diskriminativna analiza u odnosu na varijablu DOB

Rezultati diskriminativne analize u odnosu na varijablu DOB ispitanika pokazuju:

Analiza razlika među skupinama ispitanika u odnosu na dob izvršena je na 4 skupine ispitanika - 1. skupinu čine ispitanici u dobi od 26-35 godina (N=82), 2. ispitanici u dobi od 36-45 godina (N=58), 3. ispitanici u dobi od 46-55 godina (N=45) i 4. skupinu čine ispitanici u dobi od 56-65 godina (N=9).

Na osnovi diskriminativne analize utvrđene su 3 diskriminativne funkcije a kako je

**Tablica 4.** Analiza varijance za diskriminativne funkcije na varijabli DOB

	suma kvadrata	procjena varijance	diskriminativne funkcije	F-test	značaj
između grupa	35.589	31.863	3	7.349	.000260
1. diskriminativna funkcija					
unutar grupa	823.791	4.336	190	4.866	.003150
između grupa	17.004	5.668	3		
2. diskriminativna funkcija				6.628	.000502
unutar grupa	221.293	1.165	190		
između grupa	37.854	12.618	3		
3. diskriminativna funkcija				1.904	
unutar grupa	361.692		190		

vidljivo iz Tablice 4, sve su statistički značajne na razini rizika 0.01.

Temeljem rezultata analize centroida i korelacija varijabli i 1. diskriminativne funkcije (varijable 14, 19, 6, 15, 20 i 3 s pozitivnim predznakom) možemo zaključiti da učitelji u dobi od 36-55 godina ne poznaju u dovoljnoj mjeri značajke i potrebe učenika usporenog kognitivnog razvoja, dok stariji i mlađi učitelji imaju više znanja o njima.

Analizirajući rezultate na 2. diskriminativnoj funkciji (varijable 4, 3 i 8 s pozitivnim predznakom i varijable 13, 10 i 7 s negativnim predznakom) možemo zaključiti da starijim učiteljima učenici usporenog kognitivnog razvoja smetaju u razredu ali ih prihvaćaju, dok obratno mlađi učitelji imaju negativniji stav prema ovim učenicima ali im oni ne predstavljaju smetnju u razredu.

Rezultati na 3. diskriminativnoj funkciji (varijable 8, 21 i 20 s pozitivnim predznakom) govore da najmlađi i najstariji učitelji smatraju da je potpuna integracija mnogo bolji oblik edukacijske integracije za učenike usporenog kognitivnog razvoja od parcijalne integracije.

S obzirom na malen broj ispitanika u dobi preko 56 godina (N=9), spomenute rezultate za ovu skupinu treba prihvatiti s oprezom. No, zabrinjavajuće je to da učitelji u dobi od 36 do 55 godina koji čine najveći udio u cjelokupnom uzorku učitelja (N=103), usprkos iskustvu u radu, nemaju dovoljno znanja o učenicima usporenog kognitivnog razvoja i smatraju da nisu kompetentni za rad s njima. Osim toga njihovi stavovi prema ovim učenicima nisu povoljni i ne uočavaju prednosti potpune integracije.

## Diskriminativna analiza u odnosu na varijablu STUPANJ OBRAZOVANJA

Analiza rezultata diskriminativne analize za varijablu STUPANJ OBRAZOVANJA izvršena je na 2 skupine ispitanika - viša stručna sprema (VŠSS, N=123) i visoka stručna sprema (VSS, N=71) i kako je vidljivo iz Tablice 5 razlike na diskriminativnoj funkciji nisu statistički značajne.

Možemo zaključiti da ne postoje razlike u stavovima učitelja prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja i njihovoj integraciji u redovne osnovne škole u odnosu na varijablu STUPANJ OBRAZOVANJA.

## Diskriminativna analiza za varijablu GODINE RADNOG STAŽA

Diskriminativna analiza za varijablu GODINE RADNOG STAŽA u redovnoj osnovnoj školi izvršena je na 6 skupina ispitanika: 1. do 5 godina (N=46), 2. od 5 do 10 godina (N=39), 3. od 10 do 15 godina (N=30), 4. od 15 do 20 godina (N=20), 5. od 20 do 25 godina (N=30) i 6. 25 i više godina (N=29).

Na osnovi diskriminativne analize utvrđeno je 5 diskriminativnih funkcija, od kojih su prve 4 statistički značajne na razini rizika 0.01, a posljednja na razini rizika 0.05, što je vidljivo iz tablice 6.

Analizom centroida skupina i korelacija varijabli SPI i 1. diskriminativne funkcije koju u najvećoj mjeri saturiraju varijable 19, 6, 5, 15, 20 i 2 s pozitivnim predznakom, možemo zaključiti da učitelji s radnim stažem u

Tablica 5. Analiza varijance za diskriminativnu funkciju na varijabli STUPANJ OBRAZOVANJA

	suma kvadrata	procjena varijance	diskriminativne funkcije	F-test	značaj
između grupa	3.177	3.177	1		
diskriminativna funkcija				.666	.420835
unutar grupa	915.814	4.770	191		



Tablica 6. Analiza varijance za diskriminativne funkcije za varijablu GODINE RADNOG STAŽA

	suma kvadrata	procjena varijance	diskriminativne funkcije	F-test	značaj
između grupa	83.449	16.690	5		
1. diskriminativna funkcija				3.737	.003350
unutar grupa	839.725	4.467	188		
između grupa	39.129	7.826	5		
2. diskriminativna funkcija				6.387	.000072
unutar grupa	230.346	1.225	188		
između grupa	28.910	5.182	5		
3. diskriminativna funkcija				4.706	0.000694
unutar grupa	207.13	1.101	188		
između grupa	13.084	2.617	5		
4. diskriminativna funkcija				4.555	.000875
unutar grupa	108.013	.575	188		
između grupa	18.022	3.600	5		
5. diskriminativna funkcija				2.676	.022862
unutar grupa	252.959	1.346	188		

redovnoj osnovnoj školi dužim od 15 godina iskazuju negativnije stavove prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja i njihovoj integraciji i smatraju da nisu kompetentni za rad s njima, u odnosu na učitelje čiji je radni staž do 15 godina.

Rezultati na 2. diskriminativnoj funkciji (varijable 4 i 3 s pozitivnim i varijabla 21 s negativnim predznakom) pokazuju da učitelji s radnim stažem dužim od 15 godina također smatraju da im učenici usporenog kognitivnog razvoja predstavljaju smetnju u razredu i da je za ove učenike bolje da idu u posebne nego u redovne razrede.

Korelacije varijabli SPI i 3. diskriminativne funkcije (varijable 16 i 3 s pozitivnim i varijable 1 i 7 s negativnim predznakom) pokazuju da učitelji s radnim stažem do 5 i

od 15-20 godina nemaju dovoljno znanja o značajkama učenika usporenog kognitivnog razvoja i smatraju da im redovna škola nemože pružiti isto što i specijalna, ali su svjesni potrebe za dodatnim defektološkim obrazovanjem.

Analizom rezultata na 4. diskriminativnoj funkciji (varijable 10, 8, 7 i 9 s pozitivnim predznakom i 13 i 20 s negativnim) možemo zaključiti da učitelji s radnim stažem preko 25 godina misle da učenici usporenog kognitivnog razvoja u redovnoj osnovnoj školi nemogu naučiti toliko koliko u specijalnoj, no da je integracija korisna za njihovu socijalizaciju.

I na kraju, analizirajući rezultate korelacija varijabli SPI i 5. diskriminativne funkcije (varijable 21 i 8 s pozitivnim i 9, 13 i 10 s

negativnim predznakom, na razini rizika 0.05) čini se da učitelji s radnim stažem u redovnoj osnovnoj školi više od 5 godina smatraju da bi za učenike usporenog kognitivnog razvoja bilo bolje da polaze posebne razrede u redovnoj školi, jer potpuna integracija ne koristi ni njima ni ostalim učenicima.

## Diskriminativna analiza u odnosu na varijablu RADNO MJESTO

Rezultati diskriminativne analize u odnosu na varijablu RADNO MJESTO (Tablica 7) dobiveni su na 2 skupine ispitanika - razredni učitelji (N=72) i predmetni učitelji (N=122) i ukazuju na statističku značajnost razlika u stavovima učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja u odnosu na spomenutu varijablu.

Analizom rezultata centroida skupina te korelacija varijabli SPI i diskriminativne funkcije (varijable 5, 13, 14, 9, 1, 3 i 7 s pozitivnim predznakom) možemo zaključiti da predmetni učitelji imaju statistički značajno nepovoljnije stavove prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja u odnosu na razredne učitelje. Razredni učitelji prihvaćaju ove učenike i ističu korist integracije za njihov opći razvoj.

## DISKUSIJA

U Hrvatskoj je, kao što je već spomenuto, edukacijska integracija ozakonjena 1980. godine, što je prvenstveno bio rezultat svjetskih kretanja ka drugačijem razmišljanju o djeci sa smetnjama u razvoju i trendu isticanja jednakih prava sve djece na odgoj i obrazovanje. Osim toga, brojna su istraživanja u zemljama koja su s edukacijskom integracijom započela mnogo ranije ukazi-

vala na prednosti ovakvog odgoja i obrazovanja za djecu sa smetnjama u razvoju i na području socijalizacije i u usvajanju znanja i razvoju sposobnosti ove djece. U Hrvatskoj su također provedena brojna istraživanja neposredno prije donošenja zakonskih odredbi o integraciji i sva su upozoravala na nužnost osiguravanja objektivnih, subjektivnih i organizacijskih pretpostavki integracije za uspješnost ovoga procesa. Odlučeno je da se, bez obzira na tadašnje stanje u školstvu, krene s integracijom i da se uočeni problemi rješavaju "u hodu". Na žalost, do danas je učinjeno veoma malo. Učitelji nose najveći teret i odgovornost za uspješnu provedbu integracije, a iako zakonska regulativa to propisuje, stručna pomoć im, osim u pojedinim regijama zemlje, nije osigurana.

Faktorskom analizom upitnika Stavovi prema integraciji na uzorku od 194 učitelja zagrebačkih redovnih osnovnih škola, željeli smo utvrditi latentnu strukturu stavova spomenutih učitelja prema djeci usporenog kognitivnog razvoja i njihovoj integraciji u redovne osnovne škole. Izdvojeno je 5 faktora:

1. Faktor uočavanja prednosti integracije za učenike usporenog kognitivnog razvoja,
2. Faktor odnosa prema stručnoj ekipiranosti redovne škole,
3. Faktor utjecaja integracije na ostale učenike,
4. Faktor poznavanja značajki i potreba učenika usporenog kognitivnog razvoja i
5. Faktor stava prema parcijalnim oblicima integracije.

Na žalost, položaj ispitanih učitelja na spomenutim faktorima, odnosno stavovi prema djeci usporenog kognitivnog razvoja i njihovoj integraciji u redovne osnovne škole nisu povoljni. Ovakvi su nalazi upravo dokaz da učitelji i nakon 15-godišnjeg iskustva

Tablica 7. Analiza varijance za diskriminativnu funkciju na varijabli RADNO MJESTO

	suma kvadrata	procjena varijance	diskriminativne funkcije	F-test	značaj
između grupa	51.634	51.634	1	11.512	.001208
unutar grupa	861.130	4.485	192		

integracije još uvijek ne uočavaju prednosti integriranog odgoja i obrazovanja za djecu usporenog kognitivnog razvoja i njihov opći razvoj. Čini se da problemi proizlaze iz očite preopterećenosti učitelja, prevelikih razreda, nedostatka didaktičkog materijala i strogo propisanih nastavnih programa. Najvjerojatnije osnov problema leži u nedostatnoj i neadekvatnoj dodiplomskoj edukaciji učitelja za rad s takvim učenicima, što i učitelji ističu svojim položajem na Faktoru poznavanja značajki i potreba učenika usporenog kognitivnog razvoja. Osim toga smjerom Faktora odnosa prema stručnoj ekipiranosti osnovne škole, učitelji sami ističu potrebu za dodatnom defektološkom edukacijom, kao i potrebu za defektologom na školi. I njihov pozitivan stav prema parcijalnim oblicima integracije dokazuje da nisu sigurni u svoju stručnu kompetentnost za rad s tim učenicima. No, stavovi učitelja izraženi kroz Faktor utjecaja integracije na ostale učenike, unose optimizam, jer učitelji su uočili da učenici usporenog kognitivnog razvoja ne djeluju negativno na ponašanje i uspjeh ostalih učenika u razredu.

S ciljem utvrđivanja razlika u stavovima učitelja prema djeci usporenog kognitivnog razvoja i njihovoj integraciji u redovne osnovne škole učinjena je i diskriminativna analiza upitnika Stavovi prema integraciji.

Generalno, najpovoljnije stavove prema djeci usporenog kognitivnog razvoja i njihovoj integraciji u redovne osnovne škole iskazuju ispitanici ženskog spola, kronološke dobi do 36 godina, odnosno oni koji u redovnoj osnovnoj školi rade do 5 godina i učitelji razredne nastave. S druge pak strane, najnepovoljnije stavove iskazuju učitelji muškog spola, dobi preko 36 godina, s radnim stažem u redovnoj osnovnoj školi dužim od 15 godina i učitelji predmetne nastave. Stručna sprema učitelja nije se pokazala kao varijabla koja diskriminira navedene skupine ispitanika.

Spol učitelja očito utječe na njihove stavove prema djeci usporenog kognitivnog razvoja, iako zbog malenog uzorka muških učitelja

(N=23) nemožemo u potpunosti prihvatiti dobivene rezultate.

Mlađi učitelji izražavaju nepovoljnije stavove prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja, no ne ističu da im oni smetaju u razredu i smatraju da je za opći razvoj ovih učenika korisnija potpuna od parcijalne integracije. Učitelji stariji od 36 godina pokazuju da ne poznaju u dovoljnoj mjeri značajke i potrebe učenika usporenog kognitivnog razvoja, no bolje ih prihvaćaju, ali im oni predstavljaju smetnju u razredu. Iz ovoga je vidljivo da su stavovi kako mlađih tako i starijih učitelja prema djeci usporenog kognitivnog razvoja i njihovoj integraciji prilično ambivalentni. Mlađi učitelji, čini se imaju više znanja o značajkama i potrebama ovih učenika, dok stariji imaju pozitivnije stavove. Čini se stoga da je dodatna edukacija učitelja potrebna podjednako svim učiteljima, bez obzira na dob.

Kako se stupanj obrazovanja nije pokazao kao varijabla koja razlikuje skupine ispitanika u odnosu na njihove stavove prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja, čini se da učitelji ni kroz dvogodišnji (viša stručna sprema), ni kroz četverogodišnji studij (visoka stručna sprema), nisu u dovoljnoj mjeri informirani i educirani za rad sa spomenutim učenicima.

Zabrinjavajuće je, međutim, to što učitelji što duže rade u redovnoj osnovnoj školi imaju sve negativnije stavove prema integraciji. Vjerojatno je za ovakve rezultate odgovoran umor i zasićenost učitelja poslom koji obavljaju te frustriranost doista velikim zahtjevima posla. Je li motivacija starijih učitelja za izazovima u radu toliko pala zato što su shvatili da su pored velikog truda rezultati ipak veoma mali? Ili nisu znali (nedostatna ili neadekvatna edukacija) da su ti mali rezultati veliki za djecu usporenog kognitivnog razvoja i njihove roditelje?

I na kraju, predmetni učitelji imaju značajno negativnije stavove prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja i njihovoj integraciji u redovne osnovne škole, u odnosu na razredne učitelje. Predmetni učitelji ne prihvaćaju ove učenike i ne

uočavaju prednosti integracije. Ovakvi stavovi bili su očekivani s obzirom na pretpostavku da razredni učitelji, koji se svakodnevno susreću s ovim učenicima i stoga ih bolje poznaju, imaju i pozitivnije stavove. Osim toga, predmetni učitelji susreću ovu djecu u starijoj osnovnoškolskoj dobi (10-14 godina) kada su i više izražene razlike među ovim i prosječnim učenicima i kada su zahtjevi u odnosu na učenike mnogo veći nego u mlađoj dobi.

## **ZAKLJUČAK**

Temeljem rezultata ovog istraživanja, možemo zaključiti da je doista nužno ozbiljno poraditi na unapređenju procesa integracije djece usporenog kognitivnog

razvoja u Republici Hrvatskoj, koliko to dozvoljava postojeća ekonomska situacija. Razumijevajući potrebe učenika usporenog kognitivnog razvoja učitelji bi razumjeli i ciljeve odgojno-obrazovnog rada s njima i prihvatiti edukacijsku integraciju kao najbolje rješenje. Da bismo to ostvarili, nužna je dodatna edukacija učitelja s ciljem proširenja znanja o i razvoja prihvaćanja učenika usporenog kognitivnog razvoja i njihove integracije u redovne škole.

Više samopouzdanja u radu, svijest o stručnoj kompetentnosti i zadovoljstvo u radu objektivnijim vrednovanjem rezultata i uočavanjem njihove vrijednosti te pružanjem stručne i moralne podrške, vjerojatno može pružiti Edukacija učitelja za prihvaćanje učenika usporenog kognitivnog razvoja.



## LITERATURA

1. Atkin, J., Bastiani, J., 1985.: Preparing Teachers to Work with Parents. A Survey of Initial Training, Nottingham: Nottingham University Scholl of Education
2. Cartledge, G., Frew, T., Zaharias, J., 1985.: Social skill needs of mainstreamed students: Peer and teacher perceptions, Learning Disability Quarterly, 8, 132-140
3. Fulgosi-Masnjak, R., 1989.: Efekti različitih modela integracije djece usporenog kognitivnog razvoja - stavovi učenika i roditelja, Magistarski rad, Filozofski fakultet, Zagreb
4. Garrett, M. K., Crump, W. D., 1980.: Peer acceptance, teacher preference, and self-appraisal of social status of learning disabled students, Learning Disability Quarterly, 3, 42-48
5. Harasimiw, S. J., Horne, M. D., 1976.: teacher attitudes toward handicapped children and regular class integration, Journal of Special Education, 4, 10, 393-400
6. Levandovski, D., 1982.: Odnos nastavnika prema integraciji mentalno retardirane djece u redovni odgojno-obrazovni sistem, Defektologija, 18, 1-2, 45-52
7. Levin, H., 1992.: Accelerated Schools for At-risk Students, New Brunswick, N. J.: Center for Policy Research in Education, Rutgers University
8. Lewis, R. B., Doorlag, D. H., 1987.: Teaching Special Students in the Mainstream, Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio
9. Lyon, G. R., Vaassen, M., Toomey, F., 1989.: Teachers Perceptions of Their Undergraduate and Graduate Preparation, Teacher Education and Special Education, 12, 4, 164-169
10. Mavrin-Cavor, Lj., Levandovski, D., 1991.: Istraživanja pretpostavki i efekata integracije učenika s mentalnom retardacijom u redovne uvjete odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, Primijenjena psihologija, 12, 1-2, 47-54
11. McEvoy, M. A., Nordquist, V. M., Cunningham, J. L., 1984.: Regular and Special education Teachers judgements about Mentally retarded children in an integrated setting, American Journal of Mental Deficiency, 2, 89
12. Mustać, V., Vicić, M., 1996.: Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi, priručnik za prosvjetne djelatnike, [kolska knjiga, Zagreb
13. Muth, J., 1977.: Moglichkeiten und Grenzen schulischer Integration behinderter Kinder, Zeitschrift für Meilpädagogik, 24, 262-272
14. Sekulić-Majurec, A., 1983.: Integracija učenika s teškoćama u razvoju u redovni odgoj i osnovno obrazovanje i pretpostavke realizacije, Doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Zagreb
15. Shotel, J. R., Iano, R. P., McGettigan, J. F., 1972.: teacher attitudes associated with the integration of handicapped children, Exceptional Children, 9, 38, 677-684
16. Stančić, V., Mejovšek, M., 1982.: Stavovi nastavnika redovnih osnovnih škola prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece sa smetnjama u razvoju, Fakultet za defektologiju, Zagreb
17. Stierer, B., 1985.: School reading Volunteers: results of a postal survey of primary school headteachers in England, Journal of Research in Reading, 8, 1, 21-31
18. Strain, P. S., Kerrs, M. M., 1981.: Mainstreaming of Children in Schools: Research and Programmatic Issues, London, Academic Press
19. Štević-Vuković, V., 1986.: Objektivni i subjektivni uvjeti uključivanja učenika sa smetnjama u razvoju u redovne škole, Magistarski rad, Fakultet za defektologiju, Zagreb
20. Thomas, G., 1992.: Effective Classroom Teamwork: Support or Intrusion?, Biddles Ltd, Guildford and Kings Lynn
21. Thousand, J. S., Villa, R. A., Nevin, A. I., 1994.: Creativity and Collaborative Learning: A practical Guide to Empowering Students and Teachers, Baltimore, Paul H. Brookes
22. Villa, R. A. Thousand, J. S., 1992.: Restructuring Public School Systems: Strategies for Organizational Change and Progress, In Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogenous School, (pp. 109-140), edited by R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback and S. Stainback, Baltimore, Paul H. Brookes
23. Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju, Narodne novine, br. 4, 1980