

# STAVOVI UČITELJA PREMA POUČAVANJU KAO DETERMINANTA NJIHOVE SPREMNOSTI ZA DODATNO STRUČNO USAVRŠAVANJE

ZRINJKA STANČIĆ, LELIA KIŠ-GLAVAŠ, LJILJANA IGRIC

Primljeno: siječanj 2001.  
Prihvaćeno: rujanj 2001.

Izvorni znanstveni rad  
UDK: 376.4

Proces edukacijske integracije učenika usporenog kognitivnog razvoja u redovnim osnovnim školama u Republici Hrvatskoj provodi se više od dva desetljeća. Rezultati znanstvenih istraživanja kao i analiza stanja u praksi ukazuju na prisustvo, ali i načine prevladavanja brojnih teškoća koje usporavaju njezino uspješnije provođenje. Jedna od značajnih pretpostavki uspješne edukacijske integracije je stručno usavršavanje učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama. U skladu s navedenim može se ustvrditi da je dodiplomski studij učitelja za takav rad neophodan. S ciljem prevladavanja teškoća koje su svakodnevno prisutne u razredima u koje su uključeni učenici usporenog kognitivnog razvoja kreirana je, primjenjena i praćena učinkovitost dodatnog programa za stručno usavršavanje učitelja pod nazivom "Edukacija učitelja za integraciju učenika s posebnim potrebama".

Rezultati ovog istraživanja dobiveni na temelju 98 ispitanih učitelja te pokazuju kako odluka učitelja o potrebi dodatnog stručnog usavršavanja značajno ovisi i o stavu učitelja prema poučavanju.

**Ključne riječi:** edukacijska integracija, učenici s posebnim potrebama, dodatno stručno usavršavanje učitelja, Program edukacije učitelja.

## Uvod

### *Modeli edukacijske integracije u Republici Hrvatskoj*

U Republici Hrvatskoj živi 4.7 milijuna stanovnika. Školski sustav u Republici Hrvatskoj uključuje predškolski odgoj, osnovno školovanje (1.-8. razreda, 1.-4. ostvaruje učitelj, a od 5.-8. predmetni učitelji), srednje školovanje (1.-4. razreda ostvaruju predmetni nastavnici) i visoko obrazovanje. Osnovno i srednje školovanje djece s posebnim potrebama<sup>2</sup> ostvaruje se kako u redovitim tako i u posebnim uvjetima. Učenici s

posebnim potrebama u Republici Hrvatskoj već se dva desetljeća uključuju u redovne osnovne škole.<sup>3</sup> S obzirom na značajke njihova razvoja i obrazovne potrebe, u našim se uvjetima primjenjuju sljedeći modeli školovanja: a) potpuna edukacijska integracija, b) djelomična edukacijska integracija, c) školovanje u posebnim organizacijama odgoja i obrazovanja.

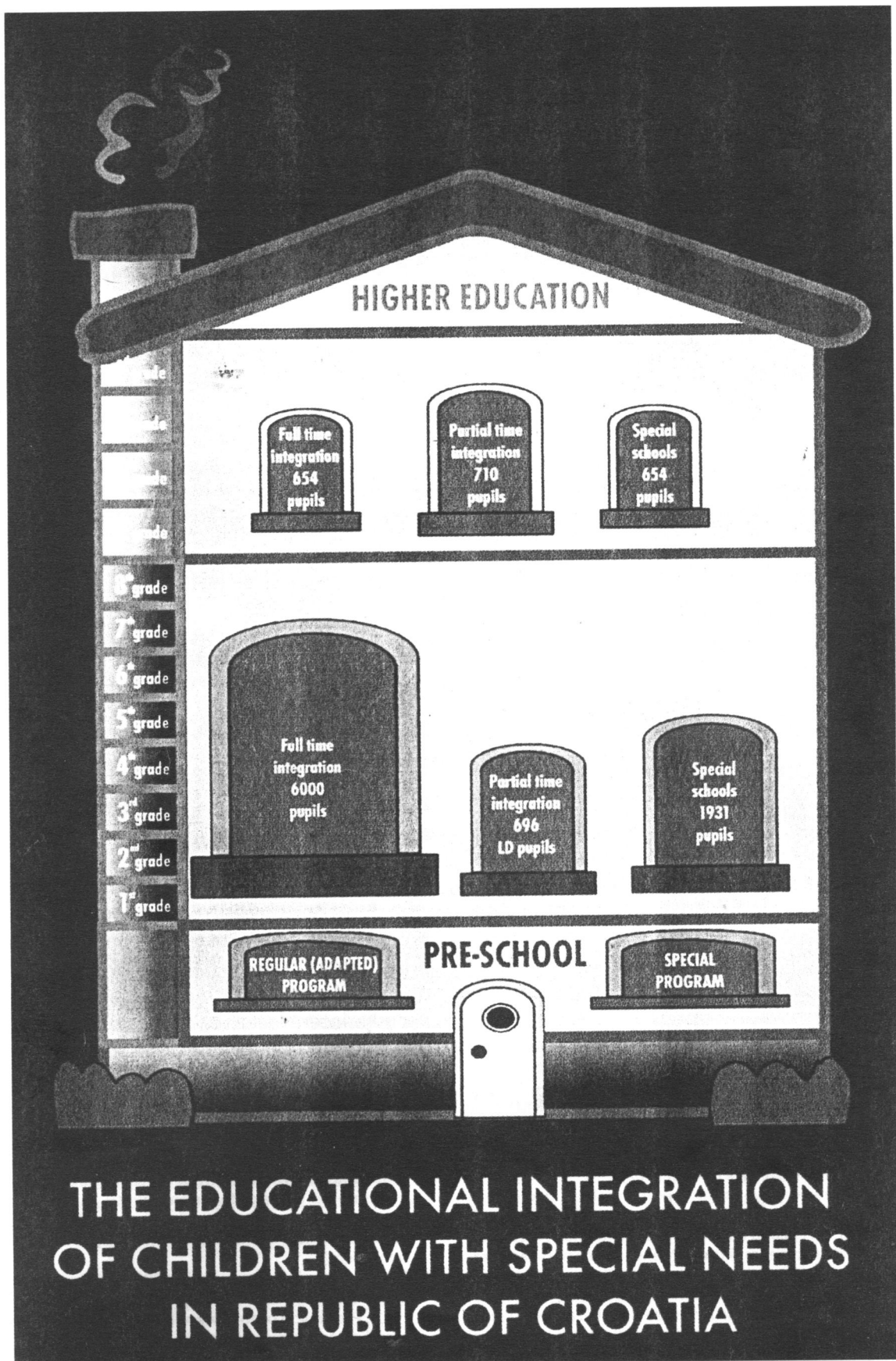
\* Kontakt adresa: Zrinjka Stančić, ERF, Kušlanova 59a, Zagreb, e-mail zstancic@antun.erf.hr

<sup>1</sup> Ovo istraživanje dio je znanstvenog projekta Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu a voditelj je prof. dr. sc. Ljiljana Igrić. Rad je prikazan na 5. međunarodnom znanstvenom skupu u Manchesteru pod nazivom "Including the Excluded" koji se održao u srpnju 2000.

<sup>2</sup> Pod pojmom učenici s posebnim potrebama, uvidom u stranu i domaću literaturu, misli se na vrlo raznoliku skupinu nadarenih učenika, učenika s teškoćama u učenju i učenika s teškoćama u razvoju. Uporabom termina Po-

sebne potrebe naglasak se ne želi dati "teškoćama" već zadovoljavanju onih potreba koje iz njih proizlaze, a značajne su u svakodnevnom životu osobe. U ovom istraživanju pojam posebne potrebe odnosi se na učenike s usporenim kognitivnim razvojem (delayed cognitive development).

<sup>3</sup> Zakon o odgoju i obrazovanju 1980., Zakon o osnovnom školstvu 1990., Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu 1991., Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 1991.



a) Potpuna edukacijska integracija ostvaruje se uključivanjem učenika s lakšim teškoćama u razvoju u redoviti razredni odjel osnovne ili srednje škole. U razredni odjel osnovne ili srednje škole moguće je uključiti do tri učenika s posebnim potrebama, a takav odjel ne može imati više od 24 odnosno 30 učenika. Učenici obuhvaćeni takvim modelom integracije školuju se prema redovitom ili prilagođenom programu, uz primjenu individualiziranih postupaka i posebnu dodatnu pomoć učitelja te podršku defektologa-stručnog suradnika<sup>4</sup> koja se treba ostvarivati kako u radu s učenicima s posebnim potrebama tako i s njihovim vršnjacima u razredu, učiteljima ili predmetnim nastavnicima, roditeljima i ostalim stručnim suradnicima škole (pedagog, psiholog, liječnik, socijalni radnik i drugi) koji su značajni za uspješno školovanje takvih učenika.

Edukacijska integracija, s obzirom na niz socioloških, psiholoških i ekonomskih prednosti, poželjan je model školovanja učenika s posebnim potrebama (Stančić, V., 1985., Rački, J., 1997., Stančić, Z., 1999., 2000). Najpotpuniju definiciju ovakvog modela školovanja u Republici Hrvatskoj dao je Vladimir Stančić, profesor na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu (raniji naziv: Fakultet za defektologiju) ***"Integracija je kreiranje takvih uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju (op. autora. s posebnim potrebama) koji će osigurati najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj otvarajući tako niz alternativa na odgojno-obrazovnom kontinuumu uz osiguranje protočnosti sistema, pri čemu ima prednost kad god je to moguće i opravdano, smještaj takve djece u redovne odgojno-obrazovne ustanove uz istovremeno kreiranje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za njihov prihvata, obrazovanje i rehabilitaciju i njihovo psihološko povezivanje sa socijalnom sredinom u koju su smještena, respektirajući pri tom zahtjev da je odgojno-obrazovna integracija samo sredstvo šire socijalne integracije koja se ostvaruje u skladu s principom konvergencije i otklanjanjem segregacijskih mehanizama koji još uvijek djeluju i mogu djelovati u široj socijalnoj sredini. Ovako shvaćena integracija je cilj, proces i organizacijski sustav koji se postupno ostvaruje"*** (Stančić, V., 1985., str.14).

U spomenuti oblik edukacijske integracije (slike 1)\* u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj je uključeno oko 6000 učenika s posebnim potrebama (najbrojnija je skupina učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima) dok ih je u srednjim školama tek 654. Opravdano je postaviti pitanje koji to sve razlozi pridonose tako značajnom smanjenju broju upisanih učenika u srednjim školama. U krugovima stručnjaka prevladava mišljenje kako u našem sustavu školovanja još uvijek nisu zadovoljena prava i potrebe ovih učenika za primjerenim programima školovanja pa mnogi ne nastavljaju školovanje ili se nakon redovnog školovanja upisuju u posebne programe za pomoćna zanimanja. Zsigurno neki od problema uvjetovani su nedostatnim brojem defektologa u redovnim srednjim školama (trenutno je u gradu Zagrebu zaposlen samo jedan defektolog), nedostatak programa za dodatnom stručnom edukacijom nastavnika za rad s učenicima s posebnim potrebama. Trenutno je u primjeni samo program koji je prikazan u ovom radu.

b) Djelomična edukacijska integracija ostvaruje se u pravilu za učenike na stupnju lake mentalne retardacije i za učenike s organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju. Ovi učenici obrazovne nastavne predmete (matematika, hrvatski jezik, priroda i društvo) svladavaju u specijaliziranim učionicama uz stručnu pomoć defektologa i to prema prilagođenom ili posebnom programu. Odgojne predmete (likovna, glazbena, tjelesno-zdrastvena kultura, vjeronauk, tehnička kultura) ovi učenici svladavaju u matičnom razredu u zajedništvu s vršnjacima bez teškoća u razvoju uz primjenu maksimalne individualizacije u obrazovnim zahtjevima. U spomenuti oblik školovanja uključeno je oko 696 učenika u osnovnim i 710 učenika u srednjim školama.

c) Za učenike s većim teškoćama u razvoju osnovno i srednje školovanje ostvaruje se u posebnim organizacijama odgoja i školovanja, a može se ostvarivati i u drugim organizacijama zdravstva, socijalne skrbi i pravosuđa. Učenici s većim teškoćama u razvoju su učenici na stupnju lake mentalne retardacije s utjecajnim teškoćama u razvoju,

<sup>4</sup> U postupku je prihvaćanje novog naziva za ove stručnjake i to prof.rehabilitator

\* Izvor: Nacionalni program djelovanja za djecu u Republici Hrvatskoj, 1998.

učenici na stupnju umjerene mentalne retardacije, učenici s oštećenjima vida i utjecajnim teškoćama u razvoju, autistični učenici s utjecajnim teškoćama u razvoju i dr. Utjecajne teškoće su one koje bitno smanjuju sposobnosti ovih učenika za svladavanje odgojno-obrazovnog programa redovne osnovne škole. U ovaj model osnovnog školovanja uključen je 1931 učenik s lakom mentalnom retardacijom i utjecajnim teškoćama u razvoju, dok ih je 654 uključeno u srednjoškolske posebne programe.

Iako se edukacijska integracija u Republici Hrvatskoj provodi već puna dva desetljeća, provedena znanstvena istraživanja na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu (Levandovski, D., 1982., Mejovšek, Stančić, 1982., Stančić, V. 1985., Stančić, Z., 1988., Fulgosi-Masnjak, 1989., Kiš-Glavaš, L., Nikolić, B. Igrić, Lj., 1997., Kiš-Glavaš, L. Igrić, Lj. 1998 i dr.) i analize stanja u praksi ukazale su na postojanje i načine prevladavanja brojnih teškoća koje uspoređuju njezino uspješnije provođenje. To je prije svega potreba boljeg poznavanja ekonomskih, socijalnih i kulturoloških obilježja društvene osobito školske sredine, zadovoljavanje osnovnih pedagoških standarda s obzirom na prostor, broj učenika u razredu, kadrove i opremu škola, pravovremeno otkrivanje, procjenu i praćenje učenika s posebnim potrebama uključenim u najmanje restriktivne programe i uvjeta školovanja, smanjivanje previsokih zahtjeva u postojećim redovnim programima školovanja, osiguravanje financijske podrške za rad učitelja s učenicima s posebnim potrebama kao i provođenje dodatne specijalne edukacije za rad s učenicima s posebnim potrebama. Tek ostvarivanje navedenih preduvjeta može pridonijeti kvaliteti školovanja i očekivanom napredku učenika s posebnim potrebama.

### *Neki preduvjeti osposobljavanja učitelja i njihov stav prema poučavanju i edukacijskoj integraciji djece s posebnim potrebama*

S ciljem što kvalitetnijeg školovanja djece i mladeži kako onih bez teškoća u razvoju tako i onih s posebnim potrebama, nužni su određeni preduvjeti u osposobljavanju i djelatnosti učitelja/

predmetnih nastavnika. To su kako ističe Šooš (1999):

- a) znanstveno utemeljena selekcija kadra za ovaj poziv s posebnim naglaskom na osobine ličnosti učitelja,
- b) kvalitetna izobrazba učitelja i predmetnih nastavnika,
- c) permanentno stručno usavršavanje,
- d) rad na vlastitoj osobnosti kao svakodnevnoj ljudskoj potrebi,
- e) znatno više materijalnih ulaganja u obrazovanje – od opreme škola do znatno većih plaća i društvenog ugleda učitelja/predmetnih nastavnika.

U zemljama razvijenog svijeta financijska podrška procesu odgoja i obrazovanja kao i dodatnih aktivnosti (npr. organizacija slobodnog vremena) predstavlja jedan od prioriteta napretka. Prema izdvajanju za obrazovanje<sup>5</sup> Republika Hrvatska u usporedbi s najjačim europskim državama (Austrija, Njemačka, Francuska, Italija, Švedska, Velika Britanija) zauzima tek sedamdeseto mjesto. Ovom podatku treba svakako pridodati vrlo važnu činjenicu, Republika Hrvatska, kao država u tranziciji, još uvijek je suočena s brojnim gospodarskim teškoćama te tragičnim posljedicama ratne agresije (1991.-1996.) koje će još dugo biti prisutne na našim prostorima. S druge, pak, strane Republika Hrvatska posjeduje potencijale (znanstvene i stručne) za svrstavanje u red naprednih država Europe, pa i šire, koja brigom za osobe s posebnim potrebama želi opravdati svoju humanističku i demokratsku orijentaciju (Stančić, Z., 2000).

Rezultati brojnih istraživanja u svijetu i Hrvatskoj pokazuju koliko je uloga učitelja i njihov stav prema poučavanju u procesu edukacijske integracije učenika s posebnim potrebama, važna i odgovorna zadaća. Upravo o spremnosti učitelja i predmetnih nastavnika da prihvate djecu s posebnim potrebama te pronađu primjerene oblike odgoja i obrazovanja ovisi i razina uspješnosti edukacijske integracije (Lewis, Doorlag, 1987., Mavrin-Cavor, Lj., Levandovski, Lj. 1991., Mustač, V., Vicić, 1996. prema Kiš-Glavaš, L. 1999.). Dobar

<sup>5</sup> Izvor: Podaci svjetske banke za 1997.

učitelj treba prije svega vrednovati poučavanje kao proces koji traje njegov cijeli radni vijek i u kojem on/ona dijeli odgovornost s roditeljima djece za kvalitetu školovanja te unapređivanje kompetencije svih učenika na općeobrazovnom i socijalnom području (Andrews, Lupart, Bachor, Crealock, Dudley-Marling, Marini Piper, 1996 prema Kiš-Glavaš, L., 1999).

Učitelj je najvažnija komponenta kvalitetne edukacije sve djece educirane u redovnim ili posebnim uvjetima. Učitelj treba biti topao i brižan, sposoban da uoči neotkrivene sposobnosti svakog djeteta, spreman da cijeni svako pa i najmanje postignuće djeteta. Hartnett i Naish (1993., str 341. prema Kiš-glavaš, L. 1999.) navode: "Očekivanja učitelja, njihova senzitivnost, prioriteta i vrijednosti pridonose kvaliteti iskustva učenika, ali za posljedicu imaju i to da učitelji utječu na ono što je u razredu rečeno, kako je to rečeno, kao i procjenu toga što je bilo rečeno." Ako je učiteljeva percepcija djece s posebnim potrebama i njihove integracije negativna, "program integracije mora patiti" (Hastings, Hewes, Lock, Witting, 1996, str.140 prema Kiš-Glavaš, 1999.). Već je davno uočeno da slika koju učitelj stvara o djeci s teškoćama u razvoju može odigrati značajnu ulogu u determiniranju iskustava i postignuća ovih učenika u školi. Pri tome je još važnije istaknuti da se ta percepcija djece javlja kao čimbenik koji utječe na način na koji se učitelji ponašaju prema tim učenicima.

Prema Miles (1996.) svaki učitelj ima sliku o tome što je za njega mjerilo "dobrog" učenika. Ovaj koncept uvelike ovisi o kvalitetama koje on sam vrednuje kod sebe i svojih kolega. Fish (1995., prema Mills, 1996.) to naziva "moralna dimenzija profesionalizma", pri čemu navodi sljedeće poželjne osobine učitelja: pouzdanost, kooperativnost, fleksibilnost i potporu.

Uloga učitelja i njihov stav prema poučavanju u suvremenoj školi izuzetno se mijenja pa tako Bežen (1989, str. 53) ističe sljedeće važno obilježje uloge: "Učitelj više nije jedini koji ima znanje i predaje gradivo, njegova je uloga sada da organizira, promatra, podržava, evaluira i potiče kod djece različite procese učenja te da, kada je to potrebno, djeluje kompenzacijski u edukacijskom procesu.

Takav pozitivan, podržavajući odnos postaje presudan činitelj kada učitelj u svom razredu ima

učenika/učenike s posebnim potrebama. Ovi učenici dolaze u školu s izuzetnim zahtjevima u odnosu na učitelje koji im trebaju biti dobar model ponašanja odraslih, koji trebaju učenicima upućivati pozitivne izjave, a njihova očekivanja i rezultati u radu s učenicima trebaju im pružiti oslonac za stjecanje povjerenja u mogućnost vlastitog uspjeha a time i profesionalno zadovoljstvo (Jones, Jones, 1995., prema Kiš-Glavaš., 1999).

U cilju uspješnijeg školovanja učenika s posebnim potrebama ističe se i potreba prilagođavanja strategija poučavanja, ciljeva nastavnog rada, didaktičkih materijala, metoda i postupaka rada, a sve s ciljem unapređivanja kognitivnog i emocionalno-socijalnog angažmana učitelja i predmetnih nastavnika (Brophy, Alleman, 1991., prema Kiš-Glavaš, L., 1999., Stančić, Z., Ivančić, Đ. 1999). "Samo učitelj koji vrednuje dijete kao osobu i uvažava ono što dijete može postići, čini značajan doprinos svojim pozitivnim utjecajem na samopoštovanje djeteta i uspješnost integracije" (Wade, Moore, 1992., str.25).

Da bi način rada učitelja u uvjetima edukacijske integracije bio učinkovit, neophodno je njihovo stručno osposobljavanje. Budući da su učitelji/predmetni nastavnici neposredni sudionici u odgoju i obrazovanju potrebno je da dobro poznaju značajke razvoja učenika s posebnim potrebama, njihove specifične faktore učenja, izbor didaktičko-metodičkih formi rada, te mogućnosti stvaranja pozitivnog razrednog ugođaja (Štević-Vuković, 1986., Levandovski, D., Radovančić, 1987., Stančić, Z., Ivančić, Đ., 1999).

Neki autori, primjerice kao Graves i suradnici (1992., prema Kiš-Glavaš, L. 1999) navode da su u suvremenoj školi učiteljima koji u svojim razredima imaju učenike s posebnim potrebama potrebna dodatna znanja s obzirom na usmjeravanje i vođenje razreda, suradničke i konzultativne vještine, specijalizirane strategije poučavanja, tehnologije i materijali, i dr. Navodeći rezultate brojnih istraživanja o izravnoj povezanosti kompetentnosti učitelja i njegovih postignuća u svakodnevnom radu, pojedini autori navode potrebu da obrazovanje učitelja nužno mora pružiti osjećaj profesionalnog zadovoljstva i učinkovitosti primjenom naučenih postupaka u radu. U koliko izostane primjerena edukacija i podrška učiteljima u njihovom radu oni se neće osjećati pripremljenima za rad s učenicima s posebnim

potrebama. Bez primjerene edukacije učitelji/predmetni nastavnici mnogo teže mogu ostvariti svoje potencijale i potencijale učenika (Wade i Moore, 1992.).

Čini se, dakle, da je jedna od važnih zadaća u radu učitelja njihovo permanentno stručno usavršavanje, pri čemu znanja stečena u dodiplomskom studiju trebaju biti samo osnova za daljnje usavršavanje učitelja/predmetnih nastavnika. Ponuđeni oblici usavršavanja trebaju prije svega unaprijediti njihov rad, ali i osjećaj profesionalnog zadovoljstva. Da bi takav proces bio učinkovitiji neophodan je i osjećaj unutarnje motivacije učitelja/predmetnih nastavnika za stjecanjem novih znanja.

## Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je utvrditi je li stavovi prema poučavanju utječu na odluku učitelja za uključivanje i sudjelovanje u dodatnom profesionalnom specijalnom obrazovanju.

## Metode rada

### Uzorak ispitanika

Uzorak ovog ispitivanja čini sveukupno 98 učitelja zaposlenih u redovnim osnovnim školama s područja grada Zagreba i bliže okolice. Osnovni kriterij za izbor učitelja bio je da u svojim razrednim ili predmetnim odjeljenjima imaju integriranog ili integrirane učenike s posebnim potrebama.

Formirane su dvije skupine ispitanika Skupina1 i Skupina2. Izjednačene su prema varijablama spol (43 žene, 5 muškarca), stupanj obrazovanja (31 VSSS, 17 VSS) i radno mjesto (27 učitelja, 21 predmetni učitelj). S obzirom na znanja o odgojno-obrazovnom radu s učenicima s posebnim potrebama koja su učitelji ranije stekli u tijeku svog stručnog usavršavanja (takav oblik stručnog usavršavanja obveza je svakog učitelja u tijeku školske godine) većina učitelja Skupine1 (N=26) i Skupine2 (N=31) je smatralo da su ta znanja u njih samo djelomična.

## Mjerni instrument

Minnesota inventar stavova nastavnika (MTAI) autora Cook, W. W., Leeds, C. H., Callis, R. (1951) primijenjen je sa svrhom mjerenja stavova učitelja prema poučavanju i školskom radu. MTAI se sastoji od 150 tvrdnji i mjeri razinu uspješnosti odnosa učitelja/predmetnih nastavnika i učenika općenito, kao i zadovoljstvo učitelja vlastitim zanimanjem, što brojni autori nazivaju stavovima prema poučavanju (moralni status djece prema mišljenju učitelja/nastavnika s naglaskom na njihovu privrženost standardima, moralu i slično koji su nametnuli odrasli; problem discipline i upravljanja (vođenja) u razredu te uporabu određenih postupaka pri rješavanju pojedinih problema; poznavanje principa dječjeg razvoja i ponašanja u odnosu na njihove sposobnosti, učenje, motivaciju, postignute rezultate i osobni razvoj; poznavanje principa edukacije u odnosu na filozofiju i kurikulum; osobne reakcije učitelja).

MTAI sadrži 150 tvrdnji, a slaganje s pojedinom tvrdnjom ispitanici označavaju 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 nalazi se učitelj/nastavnik koji ima takve sposobnosti da može uspostaviti harmonične odnose s učenicima koji su prožeti međusobnim razumijevanjem i odaošću. Takav učitelj postiže maksimum zadovoljstva radeći s djecom, motiviran je i u svom radu nalazi mogućnosti za aktualizaciju svojih sposobnosti i svoječnosti. U odnosu sa svojim učenicima stvara klimu suradnje. Osjećaj sigurnosti kod učenika dozvoljava im slobodu mišljenja i izražavanja stavova.

Na negativnom kraju skale je učitelj/nastavnik koji dominira grupom. On/ona može biti uspješan i dominirati, što znači da vlada „željeznom rukom“, te na taj način stvara atmosferu napetosti, straha i pritisaka. Pri tome može biti i neuspješan te sam postati nervozan, neodlučan i konfuzan. Razred takvog učitelja postaje frustriran, učenici uznemireni, nepažljivi s brojnim disciplinskim problemima. Kod takvih učitelja učenici ne vole učenje, među njima vlada osjećaj uzajamnog nepovjerenja, čak i neprijateljstva. Takav učitelj/nastavnik ne razumije i ne poznaje svoje učenike.

Više posvećuje pažnju nastavnom gradivu koje mora biti svladano, nego što učenici osjećaju i mogu svladati.

Prema rezultatima istraživanja sa svrhom primjenjivosti ovog instrumenta u našim uvjetima (N= 746) testirana je normalnost distribucije rezultata, izvršena je faktorska analiza upitnika i izračunata njegova pouzdanost (Kiš-Glavaš, L., 1999) Normalnost distribucije testirana je Kolmogorov-Smirnovljevim testom, a utvrđeno je da ne odstupa značajno od normalne uz  $p > 0.20$  i  $\max D = 0.036230$ . Faktorskom je analizom utvrđeno da postoji jedinstven faktor upitnika MTAI zbog čega je u interpretaciji opravdano koristiti samo njegov ukupan rezultat. Izračunata Cronbach Alpha upitnika MTAI iznosi 0.90 što ukazuje na visoku pouzdanost ovog mjernog instrumenta.

### Način provođenja ispitivanja

Prije provođenja dodatnog stručnog usavršavanja pod nazivom "Edukacija učitelja za integraciju učenika s posebnim potrebama" ispitanici su popunjavali MTAI, na posebnoj listi za odgovore, označavajući 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, dok niski govori o negativnim i nepoželjnim stavovima učitelja prema poučavanju i zadovoljstvu osobnim zanimanjem.

### Metode obrade podataka

Za testiranje normalnosti distribucije odgovora primijenjen je Kolmogorov-Smirnov test. Za procjenu značajnosti razlika u stavovima dviju skupina učitelja/nastavnika prema poučavanju mjerenom upitnikom MTAI korištena je jednosmjerna analiza varijance.

## Rezultati i diskusija

Da bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u stavovima učitelja prema poučavanju izvršena je analiza varijance rezultata dviju skupina učitelja (Skupina1 i Skupina2) i to u inicijalnoj fazi ispitivanja. Rezultati su vidljivi u Tablici 1. Statistička značajnost promatrana je na razini  $p < 0.05$ .

Analizom podataka u Tablici 1 vidljivo je da postoje statistički značajne razlike ( $F = 13.67217$   $p < 0.0003$ ) između Skupine1 i Skupine2 prema sumarnim rezultatima na upitniku MTAI u inicijalnoj poziciji. U jednom drugom ispitivanju (Kiš-Glavaš, L. 1997.) u okviru istog projektnog zadatka promatrane skupine ispitanika s obzirom na mišljenja o integraciji učenika s posebnim potrebama nisu se razlikovale po svojim stavovima prema integraciji.

Razlike s obzirom na distribuciju odgovora promatranih skupina ispitanika na upitniku MTAI vidljive su i na slici 2.

Podaci u Tablici 2 pomoći će nam da pokušamo protumačiti dobivene rezultate s obzirom na srednje vrijednosti Skupine1 i Skupine2 na upitniku MTAI.

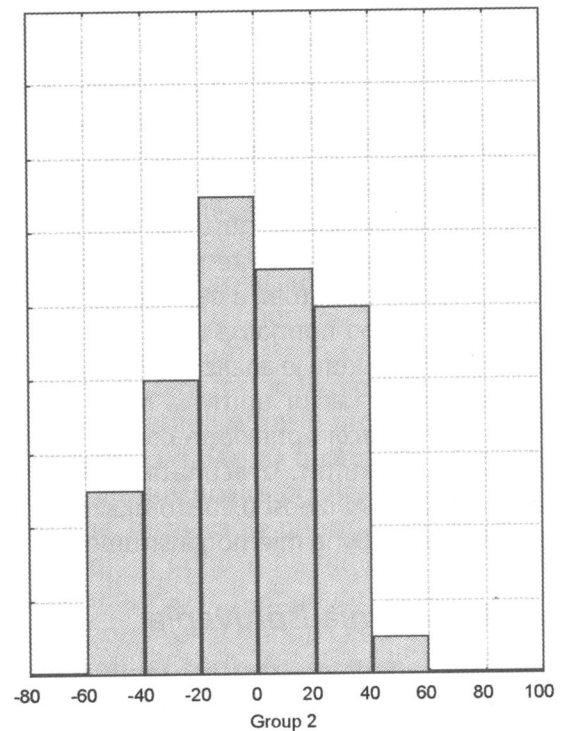
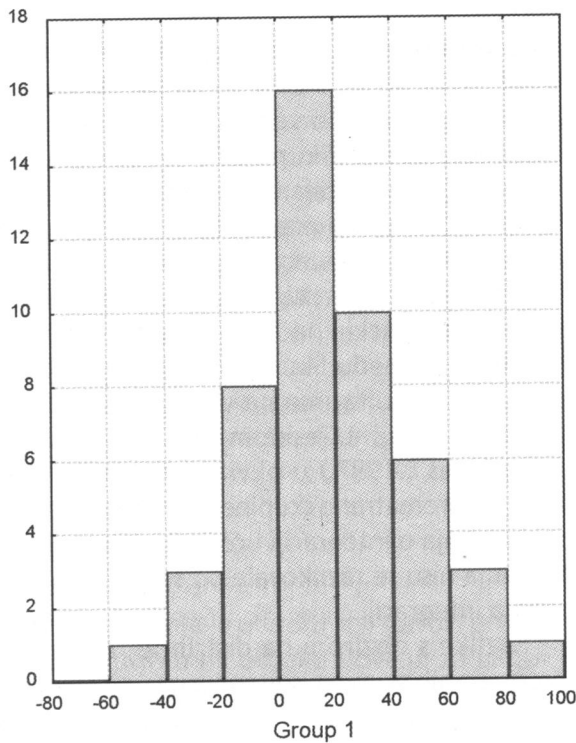
**Tablica 2.** Aritmetičke sredine rezultata Skupine1 i Skupine 2 na MTAI u inicijalnoj poziciji

Skupine	Means	Std.Dev
Skupina1	16.60417	28.29460
Skupina 2	-3.70833	25.45487
Sve skupine	6.44792	28.65103

Podaci u Tablici 2 pokazuju da su učitelji eksperimentalne skupine (Skupina1) postigli povoljnije srednje vrijednosti na upitniku MTAI (Means=16.6047) za razliku od učitelja kontrolne skupine (skupina 2) koji su postigli niske srednje rezultate uz negativan predznak (Means=-3.70833). Dakle učitelji/nastavnici Skupine1

**Tablica 1.** Analiza varijance rezultata Skupine1 i Skupine2 na MTAI u inicijalnoj poziciji

SS Effect	Df Effect	MS Effect	SS Error	df Error	MS Error	F	p
9902.344	1	9902.244	68081.40	94	724.2702	13.67217	0.000366



postizu rezultate koji ukazuju da ovi učitelji uspostavljaju povoljnije odnose sa svojim učenicima i da su zadovoljniji svojim zanimanjem što zapravo znači da imaju i povoljnije stavove prema poučavanju u odnosu na učitelje Skupine 2. Budući da su učitelji Skupine 1 izrazili želju da sudjeluju u dodatnom stručnom usavršavanju pod nazivom "Edukacija učitelja za integraciju učenika s posebnim potrebama" u daljnjem tekstu ćemo ih promatrati kao prigodni, odnosno eksperimentalni uzorak. Učitelji ovog uzorka iskazali su 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 posebnim potrebama integriranim u njihova odjeljenja. Uvidom u srednje vrijednosti obiju skupina općenito ne možemo biti zadovoljni budući su relativno niske, no analize odgovora prema pojedinim tvrdnjama na upitniku MTAI dat će potpuniju sliku o odnosu učitelja i učenika te zadovoljstvu naših učitelja vlastitim zanimanjem što se ogleda u njihovom svakodnevnom radu.

### *Prikaz programa edukacije učitelja za integraciju učenika s posebnim potrebama*

Imajući na umu trenutno stanje na području edukacijske integracije u Hrvatskoj kao i edukacijske i socijalizacijske potrebe subjekata integracije kreiran je program edukacije učitelja za prihvaćanje i rad s učenicima s posebnim potrebama<sup>6</sup> (Igrić, Lj., Kiš-Glavaš, L., 1998). Brojna istraživanja u svijetu pokazala su da organizirana dodatna edukacija učitelja, kao značajnih subjekata ovog procesa, pozitivno djeluje kako na količinu informiranosti tako i na razvoj pozitivnih stavova prema edukacijskoj integraciji (Kiš-Glavaš, L., Igrić, Lj., 1997) te da upravo socijalne interakcije unutar edukacijskog procesa koje su vođene od strane učitelja u velikoj mjeri determiniraju uspjeh svakog integriranog učenika (Fulgosi-Masnjak, R., Sekušak-Galešev, S., 1997 prema Stančić, Z. 2000.). U kreiranju programa sudjelo-

<sup>6</sup> Ovaj program Ministarstvo prosvjete i športa u Republici Hrvatskoj priznaje učiteljima i nastavnicima kao mogućnost usavršavanja



vala je skupina iskusnih stručnjaka za rad s djecom s posebnim potrebama kao što su defektolozi, psiholozi, terapeuti (socioterapeuti i psihoterapeuti).

Kroz seminar su bile obuhvaćene sljedeće teme:

- Komunikacija
- Potrebe, motivacija, ponašanje
- Različitost
- Kreativnost u radu s djecom
- Emocije i slika o sebi
- Krizne situacije i stres
- Postupak s konfliktom
- Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima usporenog kognitivnog razvoja
- Roditeljstvo i suradnja
- Rad u grupi i s grupom

Svaka od navedenih tema bila je razrađena kroz uvodno predavanje. Nakon toga slijedio je rad u malim skupinama (do 15 učitelja). Analizirajući osobna iskustva, praktičnom razradom osnovne teme te povezivanjem novostečenih iskustava i rad s djecom s posebnim potrebama, svaki sudionik uz pomoć voditelja (defektolog i terapeut Realitetne ili Gestalt terapije) pokušavao je pronaći vlastita rješenja, a sve s ciljem povećanja zadovoljstva i uspješnosti u radu s integriranim učenicima.

Rad u malim skupinama odvijao se u tri radionice: a) osobno iskustvo učitelja, b) uvježbavanje novih metoda i tehnika rada, c) mogućnost primjene novih sadržaja u radu s učenicima. Naučeno, učitelji su primjenjivali u razredu najmanje mjesec dana, a u svakom slijedećem susretu razmjenjivali su iskustva. Program se provodio u školskoj godini 1996./97., tijekom 10 mjeseci, jednom mjesečno po 8 sati, ukupno 80 sati.

## Zaključak

Značaj zadovoljstva učitelja/nastavnika vlastitim položajem odnosno profesijom utječe na uspje-

šnost integracije budući da je realno očekivati kako učitelji/nastavnici koji su zadovoljni izborom profesije neće u integraciji gledati samo dodatno opterećenje i obveze, već će pokazati spremnost da je prihvate (Mejovšek, 1983.) Stavovi prema poučavanju prema autorima Cook, Leeds and Callis (1951) uključuju uspješnost odnosa učitelja/nastavnika i učenika općenito, kao i zadovoljstvo učitelja/nastavnika vlastitim zanimanjem.

Cilj ovog ispitivanja bilo je utvrditi da li stavovi prema učenicima i poučavanju utječu na odluku učitelja za uključivanje i sudjelovanje u dodatnom profesionalnom specijalnom obrazovanju.

Promatrane skupine učitelja bile su izjednačene s obzirom na opće varijable (spol, stupanj obrazovanja, radno mjesto, stavove prema integraciji). S obzirom na stavove prema poučavanju nađene su statistički značajne razlike na sumarnim varijablama upitnika MTAI. Učitelji eksperimentalnog uzorka iskazali su statistički značajno, povoljnije stavove prema poučavanju. Čini se da su upravo njihovi pozitivni stavovi prema poučavanju bili jedna od determinanti njihove odluke da sudjeluju u kreiranom programu edukacije učitelja.

Polazeći od značaja uloge učitelja/nastavnika u školovanju brojnih generacija učenika u osnovnom i srednjem obrazovanju, kako s aspekta profesionalno zadovoljnog učitelja/nastavnika tako i s aspekta zadovoljnih i uspješnih učenika bez obzira na značajke njihova razvoja i prisustvo posebnih potreba, istraživanja s ciljem utvrđivanja inicijalnog stanja i primjene određenih programskih zahvata neophodni su. Sve to treba pridonijeti poželjnim promjenama u stavovima učitelja/nastavnika prema poučavanju, osobnom profesionalnom zadovoljstvu učitelja/nastavnika pa tako i kvaliteti školovanja. Dodatni program stručnog usavršavanja učitelja/nastavnika pod nazivom "Edukacija učitelja za integraciju učenika s posebnim potrebama" tome može pridonijeti.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> U lipnju 2000 godine skupina srednjoškolskih profesora grada Zagreba završila je u spomenutu edukaciju

## LITERATURA

- Bežen, A. (1989): Inovacije u osnovnom obrazovanju, Školske novine, Zagreb
- Cook, W. W., Leeds, C. H., Callis, R. (1951): Minnesota Teacher Attitude Inventory, The Psychological Corporation.
- Fulgosi-Masnjak, R. (1989): Efekti različitih modela integracije djece usporenog kognitivnog razvoja-stavovi učenika i roditelja. Magistarski rad. Zagreb.
- Igrić, Lj. Kiš-Glavaš, L. (1998): Effect of 1-Year Teacher Training on their Attitudes toward Integration of Children with Learning Difficulties. Beit Issie Shapiro's International Conference, June 29-July 2, Jerusalem, Israel.
- Kiš-Glavaš, L., Nikolić, B., Igrić, Lj. (1997): Teacher's Attitudes toward the Integration of Pupils with Intellectual Disabilities. Revija za rehabilitacijska istraživanja, 33, 1, 63-89,
- Kiš-Glavaš, L. (1999): Promjena stava učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja. Disertacija, Zagreb.
- Levandovski, D. (1982): Odnos nastavnika prema integraciji mentalno retardirane djece u redovni odgojno-obrazovni sustav. Defektologija, Vol.18, 1-2,45-52.
- Levandovski, D., Radovančić, B. (1987): Komparacija stavova nastavnika redovnih i specijalnih osnovnih škola prema djeci s teškoćama u razvoju u integracijskim uvjetima. Fakultet za defektologiju. Zagreb.
- Milles, J. (1996): Partnership in the Primary School, Working in Collaboration, Routledge, London & New York.
- Mejovšek, Stančić, V. (1982): Struktura stavova nastavnika redovnih osnovnih škola prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece sa smetnjama u razvoju. Defektologija, Vol.18, 1-2, 39-43.
- Mejovšek, M. (1983): Povezanost stavova nastavnika redovnih osnovnih škola prema integraciji djece sa smetnjama u razvoju u redovne škole s odgojno-obrazovnom djelatnosti i socijalnim statusom. Fakultet za defektologiju, Zagreb.
- Stančić, V. (1985) : Djeca s teškoćama u razvoju u redovnoj osnovnoj školi. SIZ odgoja i obrazovanja, Zagreb.
- Stančić, Z. (1988): Sociometrijski položaj učenika usporenog razvoja u redovnoj osnovnoj školi i neke njegove hipotetičke determinante, Magistarski rad. Fakultet za defektologiju, Zagreb.
- Stančić, Z., Ivančić, Đ. (1999): Nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju učenika usporenog kognitivnog razvoja. Zbornik radova Drugog međunarodnog znanstvenog kolokvija: nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju, Rijeka, 25-26. ožujka, str.469-482.
- Stančić, Z. (2000): Iskustva u svezi s edukacijskom integracijom djece i mladeži s posebnim potrebama u Republici Hrvatskoj. Konferencija i seminar „Children with Special Needs in regular Schools. Tuzla, 26.-28. januar, Defektologija, 37-41.
- Štević-Vuković, V. (1986): Objektivni i subjektivni uvjeti uključivanja djece sa smetnjama u razvoju u redovne škole. Magistarski rad, Fakultet za defektologiju, Zagreb.
- Wade, B., Moor, M. (1992): Patterns of Education Integration. International Perspectives on Mainstreaming Children with Special Educational Needs. Triangle Books Ltd, United Kingdom.

## TEACHERS' ATTITUDES TOWARD TEACHING AS A DETERMINANT OF THEIR READINESS FOR ADDITIONAL PROFESSIONAL SPECIAL EDUCATION<sup>1</sup>

### SUMMARY

The process of the educational integration of pupils with delayed cognitive development into regular schools in Republic Croatia has continued for over two decades. Results of scientific investigations, as well as practical experience, show the difficulties but at the same time the ways of overcoming the numerous difficulties which are slowing down its realization.

One of the very important assumptions about successful educational integration of pupils with delayed cognitive development is a teacher's additional professional specialized preparation for working with these pupils. The undergraduate education of teachers is insufficient and inadequate. To overcome difficulties in everyday classroom activities, a special program "Education of Teachers and Integration of Pupils with Special Needs", was created, applied and evaluated.

The results of the investigation on a sample of 98 teachers show that a teacher's decision to enroll in an additional special education program depends significantly on the teacher's attitudes toward teaching.

**Key words:** educational integration, pupils with delayed cognitive development, additional professional special education.

<sup>1</sup> This study is a part of a scientific project of the Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Zagreb and the Croatian Association for Professional Help to Children with Special Needs-IDEM. The leader of this project was Prof. Ljiljana Igrić, PhD.