

INKLUZIVNA KULTURA OSNOVNIH ŠKOLA U HRVATSKOJ S GLEDIŠTA UČENIKA

Izv. prof. dr. sc. Dijana Vican

Odjel za pedagogiju

Sveučilište u Zadru

Sažetak: Obrazovna inkluzija podrazumijeva najhumaniji odnos prema osobi s različitošću u razredu, školi i životnoj zajednici, te osposobljenost i obrazovanost svih za prihvaćanje svake osobe jednako, bez obzira na različitost. Razvoj inkluzivne kulture škole ovisi o učiteljima i nastavnicima, učenicima, stručnim suradnicima i ravnatelju. U ovom radu istražuje se učenička percepcija inkluzivne kulture u školi jer su učenici ti koji donose različitost u školu.

Učeničkom procjenom tvrdnji u korištenom upitniku "Moja osnovna škola" koji ispituje elemente inkluzivne kulture škole na nacionalnom uzorku od 1952 učenika šestih i osmih razreda osnovne škole, dobiveni su rezultati istraživanja koji pokazuju da mlađi učenici percipiraju inkluzivnost u školi razvijenijom od starijih učenika, da učenici s najnižim školskim uspjehom percipiraju inkluzivnost u školi pozitivnije od učenika koji su na kraju školske godine postigli viši uspjeh, te da učenici iz sjeverne Hrvatske, Slavonije, Like i Banovine pozitivnije percipiraju inkluzivnost u svojim školama od učenika koji pohađaju školu u gradu Zagrebu.

Prema ovom istraživanju vjerojatno su ometajući čimbenici u stvaranju inkluzivne kulture škole u predmetno-sadržajnoj usmjerenosti u školi, niskoj razini međupredmetne povezanosti, nedostatku vremena za odgojni rad zbog opterećenja nastavnim planom i programom te u pritisku zbog vanjskog vrednovanja i općenito učestalih testiranja učenika u školi.

Ključne riječi: inkluzija, ekskluzija, obrazovna inkluzija, inkluzivna kultura škole, učenička percepcija inkluzivnosti

Uvod

Bitan element koji određuje društvenu i obrazovnu inkluziju jeste *različitost* među djecom, odnosno odraslima. Različitost je potencijalni čimbenik društvene i obrazovne isključenosti, diskriminacije, obespravljenosti ili izoliranosti. S gledišta svjetskih i međunarodnih obrazovnih politika različitost se razmatra kroz elemente kao što su rasa, kultura, narodnost, jezik, vjera, siromaštvo. Djeca i odrasli s tjelesnim nedostacima (djeca i odrasli s invaliditetom) također postaju kategorija kojoj se na razini međunarodnih

politika potiče uvažavanje različitosti i ukazuje na potrebu za njihovom zaštitom i brigom o njima. Poticaji za ostvarenje društvene i obrazovne inkluzije rezultiraju donošenjem deklaracija i konvencija o pravima osoba s različitostima i obvezama društvenih sustava prema njima.

S obzirom na to da je obrazovanje od posebnog javnog i društvenog interesa, s gledišta obrazovnih politika i nacionalnih strategija ono je najefikasnije sredstvo društvene homogenizacije. To je tek jedan od razloga zbog kojega se pred obrazovne sustave postavlja zahtjev za realizacijom obrazovne inkluzije i zbog kojih su oni ključ za kreiranje inkluzivne škole i inkluzivne zajednice (UNESCO, 2005.). Drugi je, jednako važan razlog, razmatranje budućnosti svijeta iz globalne perspektive i različitosti u jedinstvu i suradnji kao društvenim imperativima. Ostvarenje mira, slobode i pravde u svijetu stavlja se pred obrazovanje s temeljnom ulogom osobnog i društvenog razvoja svakog čovjeka s usredotočenošću na ljudsko biće, moralnu odgovornost, humane međuljudske odnose, veće značenje mišljenju i znanju i održivom okruženju, općoj brizi za ljude, društvenoj pravdi (Campbell, J., 2001.).

Obrazovna inkluzija odnosi se na ozbiljenje jednakopravnog uključivanja svake osobe u obrazovanje. Isključivanje osoba zbog rasne, kulturne, jezične, socijalne ili tjelesne razlike društveno je nepravedno. Jednako je nepravedno različitosti stavljati u funkciju usporedbe s "prosječnima", "normalnima", "većinama" i "drugima". Minnow (1990., prema Kearney, str. 15.) vjeruje da "različitost u funkciji usporedbe, a učinci različitosti kao funkcije usporedbe mogu voditi podijeljenosti svijeta na "bogataše" i "siromahe", "dostojne" i nedostojne", "vrijedne i "bezvrijedne". Zbog toga se preporuke međunarodnih i svjetskih organizacija odnose na oživotvorenje inkluzije kao društvenog pokreta s ciljem suprotstavljanja ekskluziji ili isključivanju bilo koje osobe iz društvenog života i obrazovanja.

Društveno-vrijednosna orijentacija na kojoj se temelji obrazovna inkluzija je pravednost. Iz nje se deriviraju vrijednosti tolerancije, solidarnosti, poštivanja nacionalnih, etničkih i osobnih identiteta, te ljudsko dostojanstvo. Ove vrijednosti ulaze u nacionalne kurikule te otvaraju prostor razvoju i ostvarenju različitih pedagoških koncepata – inkluzivnom, interkulturalnom, građanskom obrazovanju, obrazovanju za mir, poduzetničkom učenju, osobnom i društvenom razvoju i dr. Svi tii koncepti polaze od konstrukcije različitosti u smislu da "različitost nije istina koja obitava u osobi, nego u društvenoj, kulturnoj i političkoj konstrukciji" (Kearney, A., 2011: 15.). Ako je tako konstruirana, onda se može i promijeniti.

Obrazovna inkluzija ima značenje ne samo uključenosti svakog djeteta ili odrasle osobe u sustav obrazovanja nego podrazumijeva najhumaniji odnos prema osobi s različitošću u razredu, školi i životnoj zajednici te

osposobljenost i obrazovanost svih za prihvaćanje svake osobe jednako, bez obzira na različitost.

S pedagoškog gledišta obrazovna inkluzija "uključuje **pogled na samo ljudsko biće** koje više nalazi značenje u odnosu s drugima, nego u razvoju izoliranih pojedinaca te **pogled na obrazovanje** kao beskrajno otvoren proces postajanja osobom umjesto postizanja uspjeha s unaprijed određenim završetkom; ona ima moralnu svrhu baveći se pripremom svake osobe za dobar život; i smještena je u poseban povijesni i društveni kontekst" (Howes, A., Davies, S. M. B., Sam Fox, 2009: 4). Obrazovna je inkluzija, prema tome, proces učenja za učitelje i učenike, stručne suradnike i ravnatelje i sve zaposlene u školi, kao i za roditelje¹ i širu društvenu zajednicu. Škola je otvoren prostor za procese promjene usmjerene na stvaranje i razvoj inkluzivne kulture škole; kulture koja uključuje, a ne isključuje učenike iz škole, ni unutar škole; kulture koja spaja, a ne razdvaja; kulture koja u svakom djetetu ili odrasloj osobi prepoznaje njegov dar, a ne hendikep ili drugu različitost; kulture koju prožima jednakopravno sudjelovanje u donošenju odluka i ostvarenju promjena kroz svakodnevnu humanizaciju odnosa u školi.

Inkluzija ili uključenost *versus* ekskluzija ili isključenost

Odgojno-obrazovni sustavi različitih zemalja suočavaju se s isključivanjem učenika² iz škole. Razlozi zbog kojih se učenici isključuju iz škole različiti su, kao što su različite *različitosti* učenika koji se isključuju iz škole. Uzroci isključivanja djece s tjelesnim teškoćama najčešće su jezik, metode poučavanja i učenja, nastavni program i odnosi u školi (Kearney, A., 2011.). Obrazovni kurikulum čimbenik je isključenja učenika koji nisu s tjelesnim i mentalnim poteškoćama jer je kreiran prema iskustvu i znanju većine učenika. Učenici se ponekad sami isključuju iz razreda i škole ili se izoliraju zbog poteškoća u prilagođavanju školi. Ponekad ih isključuje škola, posebice zbog učeničkih problema s disciplinom.

Isključivanje iz škole nije samo stanje nenazočnosti školskom radu, odnosno tjelesna neprisutnost u školi. Isključenost je proces koji se događa kada je učenik lišen sudjelovanja u školi (Kearney, A., 2011.), a školski život nije samo nastavni sat, nego suradnja i komunikacija na satu, druženje za vrijeme odmora, igranje u dvorištu, sklapanje prijateljstva, suobraćanje, slavljenje, čestitanje, razgovori o hobijima i dr. Isključenost može biti privremena ili stalna. Privremena isključenost pedagoška je mjera koja se koristi za prijestupe učenika u ponašanju za koje se predviđa promjena ponašanja. Trajnu

¹ Pod pojmom roditelj u ovom radu se podrazumijeva i skrbnik.

² Izrazi koji se koriste u ovom radu i u instrumentu istraživanja, a imaju rodno značenje, primjerice, učenik, učitelj, nastavnik, stručni suradnik, ravnatelj, skrbnik i dr., odnose se na muške i ženske osobe.

isključenost uzrokuju teži prijestupi i djela učenika kao što su: zlostavljanje drugih, nasilni postupci prema drugima, nošenje oružja, konzumiranje droge, te druga loša ponašanja na kojima učenik ustrajava odbijajući prihvatiti pravila uljuđenog ponašanja. Samoisključenje i samoizoliranost, također je isključenje, kao i izoliranje drugoga od sebe. Isključenje i samoisključenje iz škole i u školi pedagoški je izuzetno relevantno uzmu li se u obzir saznanja da oni dovode do negativnog osjećaja i sniženog samopoštovanja. Negativan osjećaj ne djeluje motivirajuće na učenje i ponašanje, nego se može pretvoriti u izvor nasilja, depresije, osamljivanja, kriminala, suicida te dovesti do niza problema kasnije u životu.

Čimbenici koji utječu na učenikovo isključenje iz škole i izoliranje u školi mogu biti vidljivi, ali mogu biti i skriveni. Obrazovna inkluzija služi otkrivanju svjesno ili nesvjesno skrivenih ili prešućenih odnosa u školi prema različitosti. Ona je odgovor škole na različitosti, a ozbiljuje se najhumanijim ciljevima, metodama i sredstvima radi stvaranja humanih odnosa u školi i razredu. Odnosi u školi odraz su kulture škole. Svjesno promišljanje odgojno-obrazovne djelatnosti poučavanja i procesa učenja iz perspektive različitosti pretpostavka je za stvaranje inkluzivne kulture škole. Inkluzivno je obrazovanje otvaranje prostora fenomenu *odgoja* s naglaskom na stvaranju inkluzivne kulture škole.

Inkluzivna kultura škole

Učenici dolaze u školu sa svojim posebnostima, različitostima i identitetima. Identitet osobe stječe se, oblikuje, mijenja i razvija u odnosu s drugima. Različitost je dio identiteta osobe. Budući da je obrazovna inkluzija usmjerena na osobu, inkluzivna školska kultura nadilazi različitosti pitanjima i traženjima odgovora i međusobnog razumijevanja o tome što učenici imaju od škole i obrazovanja. Odgojno-obrazovna politika i praksa u školama u raznim se odgojno-obrazovnim sustavima suočava s nizom različitosti između učenika. Različitost se odnosi na tjelesni nedostatak ili snižen stupanj kognitivnih sposobnosti djeteta ili odrasle osobe. Stručnjaci medicinskog i društvenog područja najčešće ih klasificiraju u osobe s teškoćama ili osobe s teškoćama u razvoju. Različitost se, međutim, prepoznaje u posebnom talentu ili darovitosti djeteta ili odrasle osobe. Djecu s teškoćama u razvoju te talentiranu i darovitu djecu stručnjaci u području odgoja i obrazovanja najčešće klasificiraju kao djecu s posebnim potrebama.

U školskoj praksi, onaj kod nas i u drugim zemljama Europe i svijeta, dolazimo do lepeze različitosti. Učenik može biti različit prema medicinskoj dijagnozi (disleksija, disgrafija, ADHD ili poremećaj pozornosti, sljepoća, gluhoća ili dr.). Učenik s dijagnozom AIDS-a osoba je s posebnom potrebom. Škola je strukturno i organizacijski strogo uređena ustanova i zajednica koja

očekuje prilagođavanje učenika svojoj strukturi i organizaciji. Učenik koji se ne prilagođava organizaciji i strukturi škole može imati problema s ponašanjem u školi pa se s obzirom na različitost od drugih klasificira u učenika s posebnom potrebom. Učenici koji dnevno troše vrijeme na putovanje od kuće do škole dulje od sat vremena (učenici putnici) također su učenici koji imaju svoju posebnost. Siromašni učenici, odnosno učenici niskog socijalnog statusa djeca su koja donose u školu svoju različitost. Zapušteni učenici djeca su bez roditeljskog i drugog nadzora koje se, također obilježava kao djecu s posebnim potrebama. Hrvatski se školski sustav svojevremeno suočio s određenim brojem prognanika i izbjeglica te ratom unesrećenom djecom. Današnje migracije stanovništva nedvojbeno unose različitosti u škole (primjerice, dolazak učenika pripadnika kineske narodnosti, djece azilanata, djece stranih dužnosnika i poslovnih osoba).

Pristupi stvaranju inkluzivne kulture škole različiti su. Ekins, A., Grimes, P. (2009.) smatraju da je inkluzivna kultura ona koja se gradi na međusobnom razumijevanju i privrženosti inkluzivnim vrijednostima i praksi; ona je *ethos* koji se gradi prevladavanjem barijera za sudjelovanje, pristup i postignuće svih učenika. Ciljevi su stvaranja inkluzivne kulture: svi uživaju biti u školi; kurikulum je prilagođen svima, različitost se prepoznaje i slavi; cijelo je osoblje dinamično posvećeno stvaranju suradnje i zajedništva. Prioritet je stvaranje partnerskih odnosa s roditeljima i lokalnom zajednicom te suradnja sa svim drugim ustanovama i stručnjacima koji podržavaju potrebe svakog djeteta.

U svojim promišljanjima inkluzivne kulture škole A. Howes, S. M. B. Davies i S. Fox (2009) polaze od toga da učenici, zapravo, donose puno više u školu od svoje različitosti. Smatraju da je inkluzivna kultura ona u kojoj su funkcionalni ciljevi podređeni odgojnima. To je kultura u kojoj je profesionalni razvoj učitelja i nastavnika supstanca odgojno-obrazovnog procesa i u kojoj se učiteljev i nastavnikov rad temelji na suradničkim akcijskim istraživanjima; kultura u kojoj je školska i razredna organizacija slobodna kao i kurikulum. Inkluzivna kultura škole više je kultura učenja nego kultura vrednovanja i ocjenjivanja nastavnih predmeta. Zato se autori zalažu za kritički i reflektivni pristup prema promjenama u školi i školskoj zajednici. G. Knowles i V. Lander (2011.) razmatraju inkluzivnu kulturu kroz uspostavljanje iskrenog, poštenog i konstruktivnog odnosa između djece i njihovih obitelji, odnosa u kojemu jedni drugima vjeruju, a ti odnosi reflektiraju se i na odnose s učiteljima.

Inkluzivna kulture škole posebno se uočava brigom o drugome. Briga o drugome poseban je odnos koji se prepoznaje u slušanju i razumijevanju potreba drugih osoba, razumijevanju onoga što osoba realno može, a što ne može učiniti ili postići, ali i nastojanje otkrivanja potreba drugih osoba koje nas okružuju. Pozitivni učinci empatije i suosjećanja imaju svoje mjesto u razvoju inkluzivne kulture škole jer poboljšavaju kvalitetu odnosa,

komunikaciju, rješavanje sukoba, razumijevanje tuđih potreba i teškoća, a poboljšavaju i školski uspjeh (Chabot, D., Chabot, M. (2009.). A. Ekins i P. Grimes (2009.) smatraju da je prihvatljivije govoriti o školskom razvoju nego o školskom postignuću i poboljšanju jer je školsko postignuće povezano s očekivanim standardima, a razvoj inkluzivne školske kulture ovisi o cijeloj školskoj zajednici.

Školska kultura širi je pojam od školskog ozračja ili *ethosa*. Školsko je ozračje "niz normi, vrijednosti, vjerovanja, tradicije i rituala koje se grade dulje vrijeme da bi ljudi živjeli zajedno, rješavali probleme i suočavali se s izazovima. Ovaj skup neformalnih očekivanja i vrijednosti oblikuje mišljenja ljudi, njihove osjećaje i načine rada." (Peterson, K. D., Deal, T. E., 1998: 23) Ako se obrazovna inkluzija temelji na pravu na ljudsko dostojanstvo, pravu pripadanja, jednakosti i pravednosti, onda je inkluzivna kultura škole proces humanizacije odnosa između svih *različitosti* koje učenici donose sa sobom u školu.

Suvremena se škola u promjenama nalazi često u proturječnostima. Obrazovne politike ispunjavaju administrativne zahtjeve glede prava djece. Od učitelja se očekuje da oni provode zakonske odredbe i da mijenjaju odgojno-obrazovnu praksu. Upravo od učitelja i nastavnika očekuje se da stvaraju kulturu "dobrih" odnosa u školi između svih koji su uključeni u školski život – učenika, nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja, administrativnog, pomoćnog i drugog osoblja. Roditelji su nezaobilazni partneri škole koji imaju visoka očekivanja glede uključenosti svog djeteta u školu. Školski je uspjeh učenika relevantan, gotovo najrelevantniji sve dok se ne pojavi problem nepravednog odnosa prema učeniku, izoliranosti učenika, gubljenja samopouzdanja ili agresivnog ponašanja.

Možemo pretpostaviti da su učitelji i nastavnici tijekom inicijalnog obrazovanja stekli određena znanja i razvili određene vještine i sposobnosti za rad u inkluzivnim razredima, no teže je pretpostaviti da su učitelji i nastavnici, s obzirom na opseg posebnosti i različitosti djece ili odraslih osoba, stekli sva znanja i da su potpuno osposobljeni za rad sa svakim djetetom tijekom inicijalnog obrazovanja te da su osposobljeni postići efikasnu realizaciju odgojno-obrazovnih ciljeva bez problema. Učitelji i nastavnici će, vjerojatno, biti vođeni moralnim ciljevima i željom za ostvarenjem dobrobiti svake osobe. Međutim, njihov uspjeh ovisit će o nekoliko čimbenika: kulturi škole i životne zajednice, ciljevima obrazovne politike, pedagoškim standardima u školi pa i o osposobljenosti cijelog osoblja u školi te mogućnostima stalnog stručnog razvoja. Učitelji i nastavnici suočavaju se s pitanjem kako heterogenu razrednu zajednicu pretočiti u individualiziranu djelatnost. Problemi odgojno-obrazovnog djelovanja učitelja i nastavnika postaju složeniji kada je kultura škole ili zajednice usmjerena na funkcionalne ciljeve, a zanemaruje cilj

usmjeren na dobro svake osobe u životu (posebice u srednjim školama). Istraživanja koja A. Kearney navodi u knjizi *Exclusion from and Within School* (Isključenje iz i unutar škole, 2011.) pokazuju da su, kada je inkluzija namjera ili načelo škole, uočena poboljšanja sudjelovanja svih učenika (Dysonet et al., 2003. prema Kearney, 2011.) Ako su škole usmjerene isključivo na realizaciju nastavnih planova i programa, učitelji i nastavnici suočavaju se s problemom realizacije odgojnih ciljeva koji su usmjereni na poučavanje o humanim odnosima i učenje humanog ponašanja i vrijednosti ljudskog dostojanstva. M. Ainscow (1999.) ističe važnost učenja iz iskustva, ali i suradničke znatizelje i razvijajuće prakse, potrebne za razumijevanje razvoja inkluzivnih škola.

Problem istraživanja

Obrazovna politika u Hrvatskoj sedamdesetih godina poticala je integraciju djece s teškoćama u redoviti obrazovni sustav regulirajući integraciju pravilnicima kao pravnim aktima. Vlada Republike Hrvatske 2007. potpisala je Konvenciju UN o pravima osoba s invaliditetom. Uvažavajući promjene donesene integracijom djece s teškoćama u redoviti sustav te Konvencijom UN o pravima osoba s invaliditetom, kao i Konvencijom o pravima djece, obrazovna politika izrađuje Državne pedagoške standarde (2008.) koji administrativno uređuju prvenstveno status djece i učenika s posebnim potrebama, i to djece i učenika s teškoćama i darovite djece i učenika u školi i razredu. Uređenje sustava integracije djece i učenika s teškoćama temelji se na liječničkoj ekspertizi i dijagnozi i preporukama stručnog tima (pedagoga, psihologa, defektologa, edukacijskog rehabilitatora i ravnatelja), a darovite na programskim i metodičkim prilagodbama djetetu i učeniku. Inkluzivno obrazovanje eksplicitno se navodi prvi put u Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK, 2011.), i to kao načelo "uključenosti svih učenika u odgojno-obrazovni sustav – uvažavanje odgojno-obrazovnih potreba svakoga djeteta, učenika i odrasle osobe, napose onih koji su izloženi marginalizaciji i isključenosti" (NOK, 2011: 26.). Ovome načelu valja pridružiti i načela poštivanja ljudskih prava i prava djece i jednakosti obrazovnih mogućnosti za sve prema kojima obrazovanje i školovanje isključuju društveno uvjetovane razlike, poštuju svako dijete i svakoga čovjeka (NOK, 2011: 26.). Sadržajni prostor inkluzivnog obrazovanja i stvaranja inkluzivne kulture nalazi se okvirno u međupredmetnim temama (NOK, 2011: 41–47.) i svim odgojno-obrazovnim područjima.

Ispunjenje administrativnih pretpostavki hvale je vrijedno za obrazovnu politiku. Međutim, administrativni uvjeti (zakoni, pedagoški standardi, pravilnici) ne rješavaju inkluziju i ne stvaraju inkluzivnu kulturu škole ni u

jednom obrazovnom sustavu pa tako ni u našem. Prostor između obrazovne politike i stvarne školske prakse najčešće ostaje udaljen. Školska kultura najmanje je apstraktna kada se istražuje i razmatra u školi jer traži značenja u školi i školskoj zajednici (Corbett, prema Kearney, 2011: 24). Budući da inkluzivna kultura ima vidljivih i nevidljivih elemenata, artikuliranih i neartikuliranih pretpostavki, onih koje uočavamo i onih koje ne uočavamo, ona može biti kritičan čimbenik isključenja, diskriminacije, izoliranosti i obespravljenosti učenika. Zato razvoj inkluzivne kulture škole pretpostavlja znanstvene i stručne odgovore glede uključenosti svih u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Ona je proces koji se stvara, unaprjeđuje i razvija svaki dan u životu škole, a razvijaju je oni koji neposredno i posredno žive školski život.

Izgrađivanje i razvoj školske kulture ovisi ne samo o učiteljima i nastavnicima nego i o percepciji učenika o školi, organizaciji, nastavnom satu, sadržajima, odnosu u školi. Stavovi učenika o tome kako se oni osjećaju u školi i razredu s drugim učenicima važan su element za razvoj inkluzivne kulture škole. Procjena odnosa učenika prema drugim učenicima i obratno, odnosa učitelja prema učeniku, percepcija o suradnji, pravilima u školi, pružanju potpore, dijeljenju neugodnih i ugodnih osjećaja, zadovoljstvu u školi i o međusobnom razumijevanju doprinos je onim nevidljivim i neartikuliranim elementima koji će dati odgovore u vrednovanju inkluzivne kulture škole i dati smjernice za promjene u odgojno-obrazovnom sustavu u smislu stvaranja inkluzivne politike škole i razvoja inkluzivne kulture škole.

Cilj i metodologija istraživanja

Cilj je istraživanja ispitati učeničku percepciju inkluzivne kulture škole koju pohađaju, kako bi otkrili i utvrdili čimbenike i elemente inkluzivne kulture koje je potrebno unaprijediti i poboljšati u razrednoj i školskoj zajednici na razini osnovne škole. Procjena učenika o inkluzivnoj kulturi relevantna je zbog vrednovanja kvalitete školskog sustava, kao i kreiranja kurikula za inkluzivno obrazovanje koje pretpostavlja suvremena škola.

U radu se polazi od sljedećih **hipoteza**:

H1 – učenici nižih razreda u razvojnoj su fazi stjecanja socijalnih kompetencija te zbog toga pozitivnije percipiraju inkluzivnu kulturu svoje škole; zbog socijalnog razvoja koji se odnosi na učenike i učenice, ne očekuju se razlike u mišljenjima učenika prema spolu;

H2 - učenici boljeg uspjeha imaju pozitivniji stav o elementima inkluzivne kulture, jer imaju više znanja i razvijenije temeljne kompetencije od učenika nižeg školskog uspjeha;

H3 – učenička percepcija inkluzivnosti izvjesna je u regionalnim okruženjima jer regije u Republici Hrvatske imaju kulturne razlike i specifičnosti.

Na temelju postavljenog cilja i hipoteza istraživanja **zadatak** je istraživanja 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.

Metoda i instrument istraživanja

U istraživanju je korišten upitnik koji je izradio Centar za istraživanje inkluzivnog obrazovanja (Centre for studies on inclusive education, CSIE) u Velikoj Britaniji. Upitnik je objavljen u Indeksu inkluzivnosti (Index for inclusion: developing learning and participation in schools, 2011.), a omogućuje višestrano ispitivanje učenja primjerenog mogućnostima i sposobnostima učenika i sudjelovanja učenika u školskom radu. Indeks Inkluzivnosti sadrži elemente inkluzivnosti koji su prepoznati u odgojno-obrazovnom ambijentu kroz različite odnose, zbivanja i život u školskom i razrednom okruženju, dvorištu ili zbornici. Upitnik korišten u ovom istraživanju nosi naslov "Moja osnovna škola", a odnosi se na ispitivanje učeničke percepcije inkluzivnosti u školi, odnosno percepciju inkluzivne kulture škole, inkluzivne politike i inkluzivne prakse.

Prvi dio upitnika sadrži podatke s temeljnim varijablama - spol, dob, razred koji učenik pohađa, školski uspjeh na kraju školske godine, uključenost učenika u izvannastavnu aktivnost i/ili izvanškolsku aktivnost te broj braće ili sestara. Drugi dio upitnika sadrži dvadeset tvrdnji koje se odnose na učeničku procjenu inkluzivnosti u školi koju pohađaju. Uz svaku je tvrdnju skala Likertovog tipa s tri stupnja slaganja: 1 = potpuno se slažem, 2 = djelomično se slažem i 3 = ne slažem se.

Uzorak, mjesto i vrijeme istraživanja

Odlučili smo se za polustratificirani uzorak tako da smo prvo izabrali regije, a potom u svakoj regiji jedan veći grad i jedno manje naselje. Izbor škola bio je slučajna. Unaprijed su određeni razredi, odnosno učenici šestih i osmih razreda. Budući da se u Hrvatskoj prve dvije obrazovne razine dijele prema relativno zastarjeloj podjeli na razinu razredne i predmetne nastave, u ovom istraživanju korišten je završetak razine primarnog obrazovanja koji u našem sustavu odgovara učenicima šestog razreda. Učenici osmih razreda izabrani su u uzorak kao učenici koji završavaju osnovno obrazovanje. Uzorak je izabran na nacionalnoj razini te su ga činila 1952 učenika, odnosno 1008 ili 51,63% učenika i 944 ili 48,36% učenice. Od ukupnog broja ispitanih učenika

953 ili 48,82% učenici su šestog razreda, a 999 ili 51,17% učenici osmog razreda.

Istraživanje je provedeno 2011. godine u 21 osnovnoj školi u šest istraživačkih³ regija Republike Hrvatske, i to gradu Zagrebu, sjevernoj Hrvatskoj, Slavoniji, Lici i Banovini, Istri i Primorju te Dalmaciji.

Postupci statističke obrade podataka

Dobiveni podaci obrađeni su postupcima inferencijalne statistike. U provjeri strukture upitnika i mogućih latentnih dimenzija učeničke procjene inkluzivnosti u školi primijenjen je postupak *eksploratorne faktorske analize*. Osim toga, postupak faktorske analize poslužio je i za provjeru kvalitete metrijskih karakteristika primijenjenog upitnika. U postupku faktorizacije pridržavali smo se statističkih i sadržajnih kriterija za zadržavanje čestica. Faktorska zasićenja veća od 0,3 ocijenili smo dovoljno strogim kriterijem za zadržavanje čestica pod izlučenim faktorom. Nadalje, izostavljene su čestice koje imaju dualna zasićenja te niske korelacije s ukupnim rezultatom. Pouzdanost upitnika procijenjena je temeljem izračuna koeficijenta pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije - Cronbachovima alfa koeficijentom.

Radi utvrđivanja razlika u rezultatima procjena na upitniku primijenili smo postupak jednosmjerne analize varijance (ANOVA) prema odabranim temeljnim varijablama. U slučajevima otkrivene statističke značajnosti razlike rezultata procjene za daljnju provjeru smjera statistički značajne razlike korišten je Scheffeov test.

Interpretacija i rasprava o rezultatima

Struktura upitnika „Moja osnovna škola“

U tablici 1. prikazani su osnovni statistički postupci provedeni faktorskom analizom. Od ukupno dvadeset tvrdnji uvrštenih u početni korak faktorske analize, utvrdili smo da tri čestice imaju niska faktorska zasićenja te niske korelacije s ukupnim rezultatom.

U tablici 1. prikazan je završni korak faktorske analize uz prikazane vrijednosti opterećenja faktorom za svaku česticu i pripadajući komunalitet (h^2), te korelaciju čestica s ukupnim rezultatom. Istaknuta su faktorska zasićenja veća od vrijednosti 0,3.

³ U istraživanju su regije proizvoljno podijeljene prema geografskim, gospodarskim, antropološkim i kulturnim posebnostima.

Tablica 1. *Faktorska analiza upitnika „Moja osnovna škola“*

Osnovni statistički pokazatelji upitnika <i>Moja osnovna škola</i> $N=1952$; $M=28,15$; $SD=6,914$ Cronbach alfa 0,86; Prosječna korelacija između čestice 0,27			
<i>Čestica</i>	<i>Faktor 1</i>	h^2	<i>Korelacija čestice s ukupnim rezultatom</i>
1. Ponekad na nastavi radim u paru s drugim učenicom.	-0,458	0,208	0,44
2. Moje razredno odjeljenje ponekad je podijeljeno u skupine.	-0,358	0,128	0,34
3. Kad drugi učenici imaju problema s učenjem, ja im pomažem.	-0,508	0,258	0,49
4. Kad ja imam problema u učenju, drugi učenici mi pomažu.	-0,449	0,201	0,42
5. Moji radovi izlažu se na pano da ih svi mogu vidjeti.	-0,468	0,219	0,44
6. Nastavnik rado poslušaju moje ideje.	-0,640	0,410	0,58
7. Nastavnik mi rado pomaže u radu.	-0,666	0,443	0,60
8. Rado pomažem nastavniku u obavljanju nekih poslova.	-0,578	0,334	0,53
9. Mislim da su naša razredna pravila pravedna.	-0,583	0,340	0,53
12. Uvijek kad se u školi osjećam nesretno, mogu se obratiti nastavniku.	-0,559	0,312	0,50
13. Kad se djeca u mom razredu svađaju, nastavnik to riješi na pravedan način.	-0,625	0,390	0,57
14. Mislim da mi postavljanje ciljeva na početku polugodišta pomaže u daljnjem radu.	-0,560	0,313	0,52
15. Ponekad mi nastavnik dopusti da sam izaberem što ću raditi.	-0,476	0,226	0,44
16. Osjećam se dobro kada dobro napravim neki zadatak.	-0,495	0,245	0,47
17. Kad dobijem domaću zadaću, obično razumijem što je zadano.	-0,485	0,238	0,45
19. Moja obitelj misli da je ovo dobra škola.	-0,511	0,261	0,48
20. Ako propustim nastavu, nastavnik me pita gdje sam bio.	-0,320	0,102	0,30
Karakteristični korijen	4,633		
Proporcija objašnjene varijance	0,273		

Nakon odbacivanja triju tvrdnja (10. *Neka djeca u mom razredu nazivaju drugu djecu uvredljivim imenima*, 11. *Ponekad sam izložen nasilnom ponašanju na školskom dvorištu*, 18. *Mog nastavnika zanima što radim kod kuće*) upitnik za učeničku percepciju inkluzivnosti u školi sadrži sedamnaest čestica koje su uzete u obzir za daljnju statističku obradu. Izlučeni faktor ima zadovoljavajuću pouzdanost tipa unutarnje konzistencije koja iznosi 0,86, a prosječna je korelacija između tvrdnji 0,27 te zadovoljavajuće korelacije svake čestice s ukupnim rezultatom na upitniku (tablica 1.). Iz vrijednosti korelacija pojedinih tvrdnji s ukupnim rezultatom vidi se da su korelacije visoke i zadovoljavajuće. Visoka i zadovoljavajuća korelacija svake tvrdnje s ukupnim rezultatom upitnika ukazuje na to da tvrdnje uspješno mjere učeničku percepciju inkluzivnosti u njihovim školama. Ovaj rezultat pokazuje da je prisutna homogenost upitnika pri mjerenju učeničke percepcije inkluzivnosti u školi.

Budući da je faktorskom analizom dobiven jedan faktor uz vrlo visoku razinu pouzdanosti, u daljnjoj interpretaciji koristit će se suma rezultata na svim česticama dobivenog faktora. Prema sadržajnoj strukturi upitnika izlučeni faktor se u okviru ovoga rada naziva *učenička percepcija inkluzivnosti škole*.

Postoje li razlike u učeničkoj percepciji inkluzivne kulture škole?

Istraživanjem se nastojalo saznati kako učenici percipiraju inkluzivnost u školi koju pohađaju te utvrditi postoje li razlike s obzirom na spol, dob i uspjeh učenika u osnovnoj školi te razmotriti postoje li razlike u učeničkoj procjeni inkluzivnosti u školi s obzirom na regije u kojima se škola nalazi.

U istraživanju se pošlo od pretpostavke da je inkluzivnost razvijena u osnovnoj školi jer su socijalni zahtjevi učenika prisutni u osnovnoj školi s obzirom na dob učenika, odnosno razred. Pretpostavili smo da će učenici nižih razreda pozitivnije percipirati inkluzivnu kulturu svoje škole jer se tijekom nižih razina obrazovanja veća pažnja poklanja razvoju socijalnih kompetencija učenika.

Školski uspjeh smo smatrali relevantnim u razmatranju odnosa prema inkluzivnosti u školi jer su ciljevi škole usmjereni na učenički uspjeh, a temeljni je didaktički pristup u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006.) usmjerenost nastave na učenika. Ako učenici teže višim školskim postignućima, pretpostavilo se da ne izostaje podrška nastavnika i međusobna podrška učenika u postizanju boljeg uspjeha svakoga od njih. Osim toga, pretpostavilo se da što učenici postižu bolji uspjeh, da su njihova znanja o vrijednostima inkluzivnosti veća te će njihova percepcija inkluzivnosti u školi biti pozitivnija.

Regionalna podjela napravljena je radi eventualnih utvrđivanja određenih kulturnih, gospodarskih ili drugih razlika i specifičnosti u regiji te uvida u razliku učeničke percepcije inkluzivnosti u školama između regija.

Rezultati analize varijance pokazali su statistički značajnu razliku u odnosu učeničke percepcije inkluzivnosti u školi s obzirom na: a) dob, odnosno razred koji učenici pohađaju (tablica 2.), b) školski uspjeh koji su učenici postigli na kraju školske godine (tablica 4.), te c) regiju u kojoj se nalazi škola koju pohađaju (tablica 6.).

a) Odnos učeničke percepcije inkluzivnosti u školi s obzirom na dob

Tablica 2. *Rezultati jednosmjerne analize varijance učeničke percepcije inkluzivnosti u školi s obzirom na dob učenika, odnosno razred*

Efekt		N	Df	F	p
Dob (razred)	šesti	953	4	9,879	0,00
	osmi	999			

Da bi se ustanovio smjer statistički značajne razlike, provedena je *post hoc* analiza Scheffeovim testom.

Tablica 3. *Smjer statistički značajne razlike učeničke percepcije inkluzivnosti u školi s obzirom na dob učenika, odnosno razred*

Scheffeov test, df = 1945						
	dob	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}
		1,623	1,663	1,659	1,768	1,738
1	11		0,993	0,999	0,520	0,751
2	12			1,000	0,000	0,082
3	13				0,000	0,164
4	14					0,831
5	15					

Rezultati istraživanja pokazuju da učenici šestih razreda, tj. učenici u dobi od 11,5 do 12,5 godina, percipiraju inkluzivnost u školi razvijenijom od učenika osmih razreda, tj. učenika u dobi od 13,5 do 14,5 godina. Pretpostavka je da će učenici šestih razreda percipirati inkluzivnost u svojoj školi pozitivnije od starijih učenika potvrđena je. S obzirom na to da se socijalni razvoj podjednako

odnosi na učenike i učenice, nisu se očekivale niti su se pokazale razlike u mišljenjima učenika prema spolu.

Obrazloženje za rezultat da mlađi učenici pozitivnije percipiraju inkluzivnost u školi nalazimo u relativno manjem opterećenju učenika nastavnim predmetima, njihovim brojem i sadržajnim opsegom pojedinih nastavnih predmeta. 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 jer završavaju osnovno obrazovanje, a upis na srednjoškolsku razinu uvjetovan je boljim ocjenama. Istraživanja inkluzivnog obrazovanja na srednjoškolskoj razini pokazala su da što su razredi viši, to je cilj nastave i odgojno-obrazovnog rada u školi usmjeren na razvoj sposobnosti, kompetencija te postizanje višeg školskog uspjeha (Howes, A., Davies, S. M. B., Sam Fox, 2009). Učenici osmih razreda preopterećeni su nastavnim predmetima pa se pretpostavlja da je usmjerenost na domaći i školski rad, pripremanje ispita i testova te postizanje što boljih ocjena primarna učenikova zadaća. Socijalizacijski aspekt i odgojni utjecaji u osmim razredima vjerojatno postaju sekundarni.

Pretpostavka je da se nastavnici osmih razreda nalaze u dvostrukom problemu. S jedne strane, svjesni su zahtjeva koje im postavlja odgojno-obrazovna praksa i pojedinačni učenici; s druge strane, pritisnuti su propisanim nastavnim planom i programom, nadzorom i inspekcijom, nemogućnošću primjene adekvatnije organizacije škole i razreda zbog rada u smjenama, niskim pedagoškim standardima, relativno lošom nastavnom opremom. Predmetno-sadržajna usmjerenost često je ometajući čimbenik u realizaciji odgojnih ciljeva, intenzivnijoj suradnji učenika s učenicom 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.

b) Odnos učeničke percepcije inkluzivnosti u školi s obzirom na školski uspjeh

Tablica 4. *Rezultati jednosmjerne analize varijance učeničke percepcije inkluzivnosti u školi s obzirom na školski uspjeh učenika*

Efekt		N	Df	F	p
Uspjeh	dovoljan	57	3	4,79	0,00
	dobar	375			
	vrlo dobar	790			
	odličan	730			

Rezultati jednosmjerne analize varijance pokazali su statistički značajnu razliku u učeničkoj percepciji inkluzivnosti u školi s obzirom na njihov školski uspjeh na kraju školske godine. Da bi se utvrdio smjer statistički značajne razlike, provedena je *post hoc* analiza Scheffeovim testom.

Tablica 5. *Smjer statistički značajne razlike učeničke percepcije inkluzivnosti u školi s obzirom na školski uspjeh učenika*

Scheffeov test, df = 1933					
	uspjeh	{1}	{2}	{3}	{4}
		1,511	1,727	1,709	1,722
1	dovoljan		0,000	0,007	0,003
2	dobar			0,894	0,997
3	vrlo dobar				0,929
4	odličan				

Nastavnikov poticaj na učenje implicitan je cilj u odgoju i obrazovanju. U kontekstu inkluzivne kulture pošlo se od pretpostavke da što učenici teže višem osobnom školskom uspjehu, to će timskim radom i suradničkim odnosima poticati i druge na bolji uspjeh u školi. Također, u ovom se istraživanju pošlo od pretpostavke da će učenici boljeg uspjeha iskazivati pozitivnije stavove o inkluzivnosti u školi jer imaju veća znanja o vrijednosti inkluzivnosti.

Rezultati su suprotni očekivanima. Upravo 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. 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.

Ovaj rezultat može se interpretirati u kontekstu visokih osobnih očekivanja i važnosti postizanja uspjeha u svakom nastavnom predmetu. Budućnost učenika u daljnjem školovanju ne ovisi prvenstveno o razvijenosti inkluzivne kulture, nego o osobnim školskim postignućima. Prema tome, vjerojatnije je da će s većim brojem nastavnih predmeta, ispita i testova učenik više biti okrenut sam sebi nego inkluzivnoj misiji škole.

Prema ovom rezultatu učeničke percepcije na inkuzivnost u školi može se posumnjati u nastojanje škole da zadržava status autoritativne ustanove u kojoj odluku donosi samo nastavnik (Osler, A., 2010.) ili, što je izvjesnije, da nastavnici u škole dvoje u izboru između autoritativnog nadzora ili inspekcije ili dobrobiti učenika pa propisanim obrazovnim sadržajima daju prioritet u svojoj djelatnosti.

S usredotočenošću učenika viših razreda na uspjeh u nastavnim predmetima i svjesnosti roditelja da uspjeh njihova djeteta ovisi o njima samima, roditelj ne zadržava učestalost povezivanja sa školom koju je imao dok je dijete pohađalo niže razrede. Vjerojatno se osjećaju bespomoćnima i s gubitkom utjecaja kada vide težinu obrazovnih sadržaja što ih udaljava od školskog i nastavnog rada i smanjuje im motivaciju za suradnju.

c) Odnos učeničke percepcije inkluzivnosti u školi s obzirom na regiju u kojoj se škola nalazi

Tablica 6. *Rezultati jednosmjerne analize varijance učeničke percepcije inkluzivnosti u školi s obzirom na regiju u kojoj se nalazi škola*

	Efekt	N	Df	F	p
Regija	grad Zagreb	415	5	9,25	0,000
	sjeverna Hrvatska	368			
	Slavonija	373			
	Lika i Banovina	222			
	Istra i Primorje	200			
	Dalmacija	374			

Učenička percepcija inkluzivnosti u školi pokazala se statistički značajnom s obzirom na regiju u kojoj se nalazi škola koju učenik pohađa. Da bi se ustanovio smjer statistički značajne razlike, provedena je *post hoc* analiza Scheffeovim testom.

Tablica 7. *Smjer statistički značajne razlike učeničke percepcije inkluzivnosti u školi s obzirom na regiju u kojoj se nalazi škola*

Scheffeov test; df = 1946							
	Regija	{1} 1,770	{2} 1,630	{3} 1,678	{4} 1,650	{5} 1,749	{6} 1,757
1	Grad Zagreb		0,000	0,007	0,006	0,964	0,978
2	Sjeverna Hrvatska			0,838	0,995	0,034	0,001
3	Slavonija				1,000	0,394	0,101
4	Lika i Banovina					0,247	0,063
5	Istra i Primorje						1,000
6	Dalmacija						

Na inkluzivnost škole utječe cijelo okruženje u kojemu se škola nalazi. Regionalna obilježja mogu biti gospodarska, kulturna, geografska, demografska i dr. Dobiveni rezultat pokazuje da učenici iz sjeverne Hrvatske, Slavonije, Like i Banovine pozitivnije percipiraju inkluzivnost u svojim školama od učenika koji pohađaju školu u gradu Zagrebu dovodi nas do *ad hoc* pretpostavke da su učenici povezaniji, bliskiji, solidarniji u manjim sredinama nego u gradu Zagrebu. Nadalje, učenici iz sjeverne Hrvatske na statistički značajnoj razini pozitivnije percipiraju inkluzivnost u svojim školama od učenika iz Istre i Primorja te Dalmacije. Rezultati percepcije učeničke inkluzivnosti u školi prema regijama imat će, vjerojatnije je, značajnije rezultate u deskriptivnoj obradi i analizi podataka, kao i analizi podataka koji se odnose za svaku školu u regiji.

Zaključak

Obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj ima obvezu primjene obrazovne inkluzije s obzirom na obveze prihvaćenih konvencija i zakonskih regulativa. Zadovoljavanje administrativnih pretpostavki za ozbiljenje obrazovne inkluzije u školama ne znači ni učinkovit rad škola glede inkluzivnosti. Inkluzivna kultura škole i njezin razvoj ovise o stalnom istraživanju odgojno-obrazovne prakse. S obzirom na to da se obrazovna inkluzija temelji na poštivanju različitosti, a učenici su oni koje donose različitost u školu, u empirijskom dijelu rada nastojalo se istražiti učeničku percepciju inkluzivnosti u školi kako bi se došlo do saznanja o elementima inkluzivne kulture koje je potrebno razviti ili poticati njihov razvoj.

U istraživanju se pošlo od pretpostavki da učenici nižih razreda pozitivnije percipiraju inkluzivnu kulturu svoje škole od učenika viših razreda, da se zbog socijalnog razvoja koji se podjednako odnosi na učenike i učenice ne očekuju

razlike u mišljenjima učenika prema spolu, da učenici boljeg uspjeha imaju pozitivniji stav o elementima inkluzivne kulture jer imaju više znanja i razvijenije temeljne kompetencije od učenika nižeg školskog uspjeha te da je učenička percepcija inkluzivnosti izvjesna u regionalnim okruženjima jer regije u kojima se nalaze škole imaju kulturne razlike i specifičnosti.

Primjenom upitnika "Moja osnovna škola" te učeničkom procjenom tvrdnji navedenih u upitniku, a koje se odnose na elemente inkluzivne kulture škole, došli smo do dviju potvrđenih pretpostavki i jedne nepotvrđene pretpostavke na nacionalnom uzorku od 1952 učenika šestih i osmih razreda osnovne škole.

Rezultati analize varijance pokazali su statistički značajnu razliku u odnosu učeničke percepcije inkluzivnosti u školi s obzirom na dob, odnosno razred koji učenici pohađaju, školski uspjeh koji su učenici postigli na kraju školske godine te regiju u kojoj se nalazi škola koju učenici pohađaju.

Rezultati istraživanja pokazali su:

- da učenici šestih razreda percipiraju inkluzivnost u školi razvijenijom od učenika osmih razreda;
- 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;
- 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. Vjerojatno je, također, da su učenici u osmim razredima usmjereni na postizanje boljih školskih rezultata jer završavaju osnovno obrazovanje, a upis na srednjoškolsku razinu uvjetovan je boljim ocjenama.

Rezultat da učenici boljeg uspjeha ne percipiraju inkluzivnost pozitivnijom od učenika koji su završili razred s dovoljnim školskim uspjehom vjerojatno je uzrokovan težnjom učenika višeg uspjeha za osobnim uspjehom u školi.

Prema rezultatima ovog istraživanja učenici iz sjeverne Hrvatske, Slavonije, Like i Banovine pozitivnije percipiraju inkluzivnost u svojim školama od učenika koji pohađaju školu u gradu Zagrebu što nas dovodi do *ad hoc* pretpostavke da su učenici povezaniji, bliskiji, solidarniji u manjim sredinama nego u gradu Zagrebu. Rezultati percepcije učeničke inkluzivnosti u školi

prema regijama imat će, vjerojatnije je, značajnije rezultate u deskriptivnoj obradi i analizi podataka, kao i analizi podataka za svaku školu.

Inkluzivna kultura odgovor je škole na različitosti, a ozbiljuje se svjesnim promišljanjem odgojno-obrazovnih ciljeva iz perspektive različitosti učenika. Prema ovom istraživanju vjerojatno su ometajući čimbenici u stvaranju inkluzivne kulture škole u predmetno-sadržajnoj usmjerenosti u školskom i nastavnom radu, niskoj razini međupredmetne povezanosti, nedostatku vremena zbog opterećenja nastavnim planom i programom.

Vjerojatno će promišljanja o razvoju inkluzivne kulture izostajati u školama u kojima se živi pod pritiskom vanjskog vrednovanja i učestalih testiranja.

Izgleda da s usredotočenošću učenika viših razreda na uspjeh u nastavnim predmetima te svjesnost roditelja da uspjeh njihova djeteta ovisi o njima samima, roditelj ne zadržava učestalost povezivanja sa školom koju je imao dok je dijete pohađalo niže razrede. Vjerojatno i težina obrazovnih sadržaja udaljava roditelje od školskog i nastavnog rada i čini ih bespomoćnima.

Literatura

- Ainscow, M. (1999.), *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London and New York: RoutledgeFalmer
- Booth, T., Ainscow, M. (2002.), *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education
- Campbell, J. (ed.) (2001.), *Creating our Common Future, Educating for Unity in Diversity*. UNESCO and Berghahn Books
- Chabot, D., Chabot, M. (2009.), *Emocionalna pedagogija, Osjećati kako bi se učilo – Kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje*. Zagreb: EDUCA
- Ekins, A., Grimes, P. (2009.), *Inclusion: Developing an Effective Whole School Approach*. McGraw-Hill. Open University Press
- Index for inclusion: developing learning and participation in schools, 2011.
<http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011.), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH
- Howes, A., Davies S. M. B., Fox, S. (2009.), *Improving the Context for Inclusion, Personalising teacher development through collaborative action research*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group
- Kearney, A. (2011.), *Exclusion from and Within School, Issues and Solutions*. Rotterdam, Boston, Tapei: Sense Publishers
- Knowles, G., Lander, V. (2011.), *Diversity, Equality and Achievement in Education*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006.), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH
- Osler, A. (2010.), *Students Perspectives on Schooling*. New York: McGraw Hill, Open University Press

Petersen, K. D., Deal, T. E. (1998.), "How leaders influence the culture of schools. Realising a positive school climate", *Educational Leadership*, 56 (1), str. 28-30.

Državni pedagoški standardi (2008.), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH

UNESCO (2005.), *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO

PUPILS' PERCEPTIONS OF THE INCLUSIVE CULTURE IN CROATIAN ELEMENTARY SCHOOLS

Summary: Educational inclusion implies the most humane attitude towards the person with diversity in the classroom, school and community life, as well as training and education of all to accept each person equally, regardless of their differences. The development of an inclusive school culture depends on teachers, pupils, educators and the principal. This paper explores pupils' perceptions of inclusive culture in the school, because they are the ones that bring diversity to the school.

Research results obtained from pupil assessment statements used in the questionnaire, "My primary school," which examines the elements of an inclusive school culture, on a national sample of 1,952 sixth and eighth graders, show the following results: younger students perceive inclusiveness in school to be more developed than older students; pupils with the lowest school achievement perceive inclusiveness in school more positively than pupils who achieved higher success at the end of the school year; and pupils from the region of North Croatia, Slavonia, Lika and Banovina more positively perceive inclusiveness in their schools than students who attend school in the city of Zagreb.

According to this research results, probable hindering factors in creating of an inclusive school culture lie in the school's subject and content orientation and low level of curricular connectedness, leaving no time for educational work due to the work load caused by curriculum, and the pressure of the external evaluation and generally frequent testing of students in school .

Keywords: inclusion, exclusion, educational inclusion, inclusive school culture, pupils' perception of inclusiveness

INCLUSIVE KULTUR IN DEN GRUNDSCHULEN KROATIENS AUS DER SICHTWEISE DER SCHÜLER

Zusammenfassung: Bildungseingliederung stellt die humanste Haltung dar gegenüber der Vielfältigkeit von Personen, welche im Klassenzimmern, Schulen und im Gemeindeleben, sowie in der Aus-und Weiterbildung zu finden sind. Bildungseingliederung meint, jeden Menschen gleichermaßen zu akzeptieren,

unabhängig von jeglichen Unterschieden. Die Entwicklung einer inklusiven Schulkultur hängt von Lehrern, Schülern, Pädagogen, und Schuldirektoren ab. Der hier vorliegende Beitrag untersucht, wie Schüler inklusive Kultur in der Schule wahrnehmen, immerhin sind es die Schüler selbst, die Vielfalt in die Schule einbringen.

Die hier dargestellten Forschungsergebnisse beruhen auf Antworten von Schülern im Rahmen eines Fragebogens "Meine Grundschule", welcher die Elemente einer inklusiven Schulkultur untersucht. Eine nationale Stichprobe von 1952 Schülern aus sechsten und achten Klassen wurde verwendet. Die Auswertungsergebnisse zeigen, dass jüngere Schüler weiter entwickelt sind als ältere Schüler in ihrer Wahrnehmung von Inklusivität in der Schule, dass die Schüler mit den niedrigsten Schulleistungen Inklusivität in der Schule positiver wahrnehmen als die Schüler, die am Ende des Schuljahres einen höheren Lernerfolg erreichten, und dass Schüler aus der Region Nordkroatien (Slawonien, Lika und Banovina) Inklusivität in der Schule positiver wahrnehmen als Schüler aus Schulen in der Stadt Zagreb.

Laut dieser Studie scheinen die folgenden Faktoren die Schaffung einer inklusiven Schulkultur zu hemmen: bestimmte zweck- und inhaltliche Ausrichtungen von Schulen, ein niedriges Niveau der gegenseitigen Verbundenheit, ein Mangel an Zeit für die pädagogische Arbeit aufgrund überlasteter Lehrpläne, der Druck durch externe Evaluierungen, und generell die Häufigkeit mit der Schüler in der Schule Prüfungen ausgesetzt sind.

Stichwort: Integration, Ausgrenzung, Bildungseingliederung, inklusive Schulkultur, Studentenwahrnehmung von Inklusivität

