

# UTJECAJ PROGRAMA STRUKTURIRANIH IGARA NA PROMJENU STAVOVA UČENIKA BEZ TEŠKOĆA U RAZVOJU PREMA UČENICIMA S POSEBNIM POTREBAMA U UVJETIMA INTEGRACIJE\*

REA FULGOSI-MASNJAK I SUNČICA DALIĆ-PAVELIĆ

Primljeno: rujan 2001.  
Prihvaćeno: studeni 2001.

UDK: 373.3/4:  
376.4

## Uvod

U doslovnom značenju riječ integracija znači povezivanje dijelova u cjelinu, cjelovitu strukturu, no potpunije integracija se može definirati kao organizacija dijelova u jednu cjelinu odnosno strukturu koja harmonički djeluje pri postizanju zajedničkih ciljeva. Ona sadrži sklad između pojedinačnih i zajedničkih ciljeva, te pretpostavlja ravnotežu u interakciji elemenata koji čine neku strukturu (Kovačević, Stančić, Mejovšek, 1988).

Prve inicijative za integraciju javljaju se u prošlom stoljeću, a Vigotski (1924) piše: "Opći zakoni razvoja dječjeg organizma i njegovog odgoja ujedno su i zakoni razvoja i odgoja djeteta s hendikepom. Sva specifičnost je samo u tome što se ti opći razvojni ciljevi postižu specifičnim putem". (prema Speck, 1988).

Kada govorimo o odgojno-obrazovnoj integraciji, termin integracija označava proces u kojem dolazi do čvrstog udruživanja, spajanja svih elemenata i čimbenika koji sudjeluju u ukupnom odgojno-obrazovnom radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i djecom bez teškoća u razvoju.

Brojna su istraživanja u svijetu koja su bila usmjerena na specifične ciljeve u procesu edukacijske integracije, između kojih su i stavovi djece bez teškoća prema djeci s posebnim potrebama u redovnim školama. Rezultati ovih istraživanja različiti su i često neusporedivi sa situacijom

integracije u nas, no opći zaključak koji se na osnovu njih nameće, je da su učenici s posebnim potrebama uključeni u redovne razrede osnovnih škola bili mnogo aktivniji u svakodnevnim školskim aktivnostima u odnosu na učenike smještene u posebne razrede (Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis, Goetz, 1992.; prema Hunt, Staub, Alwell, Goetz, 1994). Stoga, kako upozorava Britton (1979) pri ostvarivanju edukacijske integracije morali bismo voditi računa o tome da niti jedno dijete ne smije biti uključeno u "restriktivniju edukaciju" od one koju već ima. Na to upozoravaju i brojni drugi autori koji su analizirali proces integracije (Turnbull i Shultz, 1979., Adelman, 1972), ili su na različitim područjima istraživali i proučavali uspješnost integracije (Budoff i Gottlieb, 1976; Guerlin i Szatlocky, 1974, Haring i Krug, 1975). Brojne su pretpostavke koje će pozitivno ili negativno utjecati na uspješnost integracije, no možda su najvažnije one subjektivne, koje se odnose na sve osobe koje posredno, ili neposredno sudjeluju u procesu odgoja, obrazovanja i (re)habilitacije djece s posebnim potrebama. Mišljenja, stavovi i predrasude tih osoba posebno su zanimljivi i značajni (Soldo, 1986., prema Fulgosi Masnjak, 1989), jer o njima ovise oblici svakodnevne interakcije s

\* Rad je prezentiran na "VII th European Congress of Psychology", 1-6. July 2001., London, Great Britain

djecom s posebnim potrebama. Usprkos osiguranim dobrim objektivnim uvjetima zbog različitih subjektivnih čimbenika integrirano školovanje nailazi na brojne probleme (Fulgosi Masnjak, 1989). Ti se subjektivni problemi javljaju najčešće iz straha pred novim i nepoznatim, a taj se strah može javiti kod svih sudionika integracije u obliku nesigurnosti, neugodnosti i tjeskobe. Kako takva stanja direktno utječu na socijalne kontakte i ponašanje, te na samopercepciju integriranih učenika, moderiraju i uspješnost integracijskog rada.

Istraživanja švicarskih autora (Haeberlin, Bless, Moser, Klaghofer, 1991) o integraciji učenika s posebnim potrebama u uvjetima redovne škole upozoravaju na sljedeće značajnosti socijalnog položaja i samopercepcije tih učenika: integrirani učenici s posebnim potrebama, često spadaju u neprihvaćene učenike; sebe ocjenjuju kao slabije socijalno integrirane u usporedbi s vršnjacima; svoje sposobnosti ocjenjuju negativnije nego njihovi vršnjaci bez teškoća u razvoju, no bolje nego učenici s posebnim potrebama u posebnim razredima; svoje osjećaje koje doživljavaju u razredu ocjenjuju negativnije od onih koje imaju njihovi suučenicima bez teškoća u razvoju, no još uvijek manje negativno nego učenici koji pohađaju posebne razrede. Iako je učestalo potvrđeno da integrirani učenici s posebnim potrebama bolje napreduju (područje znanja, iskustava, ...) nego učenici u posebnim razredima, oni ostaju neuspješni u nastojanjima za ostvarivanjem odgovarajuće emocionalne, osobne i socijalne integracije. Učenici bez teškoća u razvoju, a naročito njihovi stavovi prema djeci s posebnim potrebama ovdje imaju izuzetno važnu ulogu.

Za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redovni odgojno-obrazovni proces nužno je pripremiti učenike bez teškoća za prihvaćanje suučenicima s posebnim potrebama bez predrasuda i negativnih emocija. Za neke učenike takva je situacija prvi kontakt s različitošću drugog djeteta, a o pripremljenosti na to ovisit će i reakcija koja se može kretati od ruganja, odbacivanja, tjelesnog zlostavljanja, do prihvaćanja, pružanja pomoći i prijateljstva. Manja djeca koja su još nedovoljno socijalno inhibirana mogu svoje nepovoljne reakcije, zapažanja i stavove prema drugoj djeci s posebnim potrebama izražavati sasvim otvoreno, ironizirati takvu djecu i rugati im se. No djeca bez teškoća u razvoju znaju biti i

vrlo spontana u svojim pozitivnim reakcijama prema takvim integriranim učenicima, pa čak i izražavati previše pokroviteljskog stava prema njima.

Ponašajna- motivacijska komponenta stava vrlo je važna odrednica stavova, no često nije slučaj ono što bi nam se činilo logičnim, a to je velika podudarnost između stavova neke osobe i njezinog ponašanja. Samo pod određenim uvjetima naši stavovi određivat će i naša ponašanja, no ta veza može biti i obrnuta, naša ponašanja mogu mijenjati naše stavove. To se događa zbog potrebe za osjećajem sklada između naših stavova i percepcije vlastitog ponašanja. U slučaju da stavovi i ponašanja nisu usklađeni doći će do tzv. kognitivne disonance. Na primjer u razred je integriran učenik s posebnim potrebama usprkos činjenici da suučenicima imaju vrlo vjerojatno negativne stavove prema tome. Većina učenika bez teškoća u razvoju svoj negativni stav popraćuju prijateljskim ponašanjem, ili bar ponašanjem koje nije izrazito neprihvaćanje takvog suučenika. Da bi se kognitivna disonanca, do koje u takvoj situaciji dolazi uklonila, potrebno je mijenjati ili ponašanje ili stavove. Budući je ponašanje već izvršeno (učenik s posebnim potrebama je uključen u redovan razred), trebala bi nastupiti promjena stava ostalih učenika bez teškoća u razvoju. U praksi se teorija kognitivne disonance vrlo često koristi pri pokušaju mijenjanja stavova različitih osoba, te se možemo zapitati, zašto ju ne bismo upotrijebili i u slučaju mijenjanja stavova učenika bez posebnih potreba, prema integriranim suučenicima s posebnim potrebama. No stavovi imaju i racionalnu komponentu, što nam omogućava da dodatnim informacijama o objektu stava usmjeravamo njihovu eventualnu promjenu u pozitivnom smjeru. Kako Thurnbull i Schultz, (1979) tvrde, učenici bez teškoća u razvoju mogu mnogo naučiti od svojih vršnjaka s teškoćama u razvoju, a razlike neće naučiti poštovati tako dugo dok im se ne objasne. Također je potrebno stvarati situacije koje su bazirane na neposrednom iskustvu, te tako djecu približiti jednu drugima. Istraživanja o mogućoj promjeni stavova prema osobama s posebnim potrebama nametnula su zaključak da su te promjene moguće, te da na njih utječu varijable kao što su spol, dob i osobno iskustvo (McConkey, McCormack, Naughton, 1983; Gash, 1993). Osobe ženskog spola lakše su mijenjale svoje stavove

prema osobama s posebnim potrebama, a pozitivna promjena stavova češće ja nastupala kod mlađih ispitanika, koji su imali pozitivna iskustva proizašla iz interakcija s osobama s posebnim potrebama.

## Cilj istraživanja i hipoteze

Cilj ovog rada, bio je ustanoviti mogu li se promijeniti stavovi učenika bez teškoća u razvoju prema učenicima s posebnim potrebama pod utjecajem "Programa strukturiranih igara".

U skladu s ciljem postavili smo sljedeće hipoteze:

H-1: "Program strukturiranih igara" dovest će do statistički značajnog poboljšanja stavova učenika bez teškoća u razvoju prema integriranim učenicima s posebnim potrebama.

H-2: "Program strukturiranih igara" različito će utjecati na stavove učenika bez teškoća u razvoju prema integriranim učenicima s posebnim potrebama s obzirom na spol.

## Metodologija istraživanja

### Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika činilo je ukupno 60 učenika jedne redovne osnovne škole s područja Grada Zagreba. To su bili učenici dva pete razreda, oba spola, 30 dječaka i 30 djevojčica. Od ukupnog broja ispitanika 30 ih je činilo eksperimentalnu, a 30 kontrolnu skupinu, tako da je 15 učenica i 15 učenika bilo u eksperimentalnoj, a 15 učenica i 15 učenika je bilo u kontrolnoj skupini. Prosječna dob ispitanika iz eksperimentalne skupine bila je 11 god. 5 mj., a prosječna dob ispitanika iz kontrolne skupine bila je 11god. i 7 mj. Osnovni uvjet za odabir tih petih razreda bio je da je u njima integriran barem jedan učenik usporenog kognitivnog razvoja. Svi su ispitanici iz eksperimentalne i iz kontrolne skupine izjednačeni po dobi, spolu i obrazovnoj razini majke. U eksperimentalnoj skupini bilo je 4 majke s visokom stručnom spremom, dok je u kontrolnoj skupini bilo 2 majke iste obrazovne razine. U eksperimentalnoj skupini bilo je 12 majki srednje stručne spreme, kao i u kontrolnoj skupini, dok je u eksperimentalnoj skupini bilo 17 majki niže

stručne spreme, a u kontrolnoj skupini 14 majki iste obrazovne razine. Učenici usporenog kognitivnog razvoja koji su pohađali redovne razrede imali su rješenja o školovanju po Zakonu o osnovnom školstvu (članak 4). U ovom radu ćemo te učenike zvati učenicima s posebnim potrebama.

### Mjerni instrument

Utjecaj "Programa strukturiranih igara" na promjenu stavova ispitivan je Upitnikom za mjerenje stavova učenika bez teškoća prema učenicima s teškoćama u razvoju (Gash, 1993). Originalni Upitnik, preveden je i prilagođen upotrebi na hrvatskom jeziku, a u pilot istraživanju su mu provjerene metrijske karakteristike, faktorska struktura, te je utvrđeno da Upitnik ima dva faktora (Fulgosi Masnjak, Dalić Pavelić, 2001). Ti su podaci bili osnova za neke od provedenih statističkih analiza u ovom istraživanju.

Na pitanja iz Upitnika učenici su mogli odgovarati s "Da" ili "Ne", izražavajući na taj način svoje slaganje ili neslaganje s postavljenim pitanjem. Svaki odgovor "Da" bodovan je jednim bodom, a ukupan rezultat predstavljao je zbroj svih bodova. Maksimalni mogući rezultat, je stoga bio 20 bodova.

### Varijable Upitnika:

1. Da li bi se učeniku s teškoćama u razvoju nasmiješio prvi dan?
2. Da li bi učenika s teškoćama u razvoju pitao da sjedi pokraj tebe?
3. Da li bi s učenikom s teškoćama u razvoju popričao pod odmorom?
4. Da li bi učeniku s teškoćama u razvoju otkrio neke svoje tajne?
5. Da li bi ti učenik s teškoćama u razvoju mogao biti najbolji prijatelj?
6. Da li bi učenika s teškoćama u razvoju pozvao k sebi doma na igru?
7. Da li bi se ljutio na učenika s teškoćama u razvoju kada se ne bi pridržavao pravila tih igara?
8. Da li bi učenika s teškoćama u razvoju pozvao na rođendan?
9. Da li bi pozvao učenika s teškoćama u razvoju da bude u tvom timu?
10. Da li bi učeniku s teškoćama u razvoju postavljao pitanja o njemu samom?
11. Da li bi se brinuo o učeniku s teškoća u razvoju kada bi mu se druga djeca izrugivala?

12. Da li misliš da učenik s teškoćama u razvoju može rješavati iste zadatke iz matematike kao i ti?
13. Misliš li da učenik s teškoćama u razvoju može čitati iste knjige kao i ti?
14. Da li učenik s teškoćama u razvoju može imati jednake hobije kao i ti?
15. Da li se bojiš svog suučenika zato jer ima teškoće u razvoju?
16. Da li bi učenici s teškoćama u razvoju trebali ići s tobom u isti razred?
17. Da li bi učenici s teškoćama u razvoju trebali imati poseban razred u tvojoj školi?
18. Da li bi se učenici s teškoćama u razvoju trebali školovati u posebnim školama?
19. Da li djeca s teškoćama u razvoju više vole djecu s teškoćama u razvoju?
20. Da li možeš zaključiti da netko ima teškoće u učenju samo ako ga pogledaš?

### Postupak

Ispitivanje utjecaja eksperimentalno provedenog „Programa strukturiranih igara“ na promjenu stavova učenika bez teškoća u razvoju provjeren je u četiri vremenske točke, inicijalno, iza sedme aktivnosti-igre, iza trinaeste aktivnosti-igre, te finalno iza dvadesete aktivnosti-igre.

Ispitivanje učenika s posebnim potrebama provedeno je individualno, dok je ispitivanje djece bez teškoća bilo skupno, tako da je cijeli razred istovremeno popunjavao „Upitnik za mjerenje stavova učenika bez teškoća prema učenicima s teškoćama u razvoju“ (Gash 1993). U slučaju da neki učenik nije neku tvrdnju razumio, ispitivač bi objasnio njezino značenje.

Ispitanici eksperimentalne skupine bili su uključeni tijekom 10 tjedana u „Program strukturiranih igara“, po dva sata tjedno (svaka je igraonica trajala 45 minuta), kako bi se učenici bez teškoća mogli bolje upoznati sa suučenicima s teškoćama u razvoju. U izradi Programa strukturiranih igara korištene su originalne (prevedene) i modificirane igre (Gash, 1993., Bunčić i sur., 1994.).

„Program strukturiranih igara“, sastojao se od dvadeset igara-aktivnosti, koje su podijeljene u šest skupina-igraonica. Tijekom prve igraonice „Isti ali drugačiji“, učenici bez teškoća u razvoju upoznawali su se s pojmovima posebne potrebe, teškoće u razvoju i učenici s teškoćama u razvoju. Ova se je igraonica provodila u prvom tjednu eksperimentalnog rada, u školskoj dvorani kako

bi se učenici mogli slobodno kretati. Druga igraonica „Igre upoznavanja“ imala je za cilj da učenici bez teškoća u razvoju zapamte imena sudionika, njihove hobije, da se povučeni i pasivni članovi uključe u razrednu zajednicu, da se stvori povjerenje među njima, te da se učenici s posebnim potrebama aktivno uključe u stvaranje razredne klime u situaciji igre i druženja neopterećeni učenjem i svladavanjem gradiva. Treća igraonica „Igre za bolju grupnu povezanost“, imala je za cilj osvježavanje odnosa prema samome sebi, upoznavanje i stvaranje grupne povezanosti, kao i razvoj suradnje i povjerenja. Četvrta igraonica pod nazivom „Projektivne igre“ imala je za cilj razvijanje mašte, upoznavanje vlastitih želja i potreba, planova. Peta igraonica „Igre za socijalno učenje“ sastojala se od igara kroz koje su učenici učili kako ostvariti što kvalitetnije međusobne odnose, te utjecati na učenike bez posebnih potreba da kroz naučeno i vlastitom inicijativom, neopterećeni predrasudama stvaraju odnose s učenicima „drugacijima“ od njih. Šesta igraonica pod nazivom „Igre za kraj“ sastojala se je od jedne igre kojoj je cilj bio izražavanje mišljenja o igraonicama i vlastitom napretku. Učenici su pismeno iznosili svoja mišljenja o radionicama, svoja pozitivna i negativna iskustva, te prijedloge ili poruke za kraj. Sve što su učenici napisali, zajednički je pročitano, prodiskutirano i stavljeno na pano.

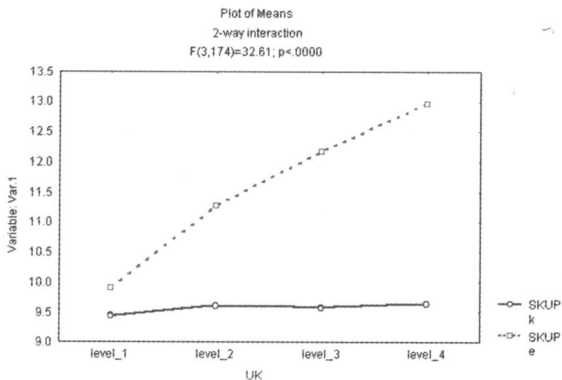
### Metode obrade podataka

Statističkom smo obradom željeli utvrditi je li eksperimentalno proveden „Program strukturiranih igara“ utjecao na promjenu stavova učenika bez teškoća u razvoju prema učenicima s teškoćama u razvoju koji su integrirani u redovne razrede osnovne škole, te je zanimalo je kakav je bio taj utjecaj, odnosno je li bio različit s obzirom na spol ispitanika.

Dobiveni podaci obrađeni su metodama deskriptivne statistike, promjene od inicijalnog do finalnog ispitivanja u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini uspoređivane su dvosmjernom analizom varijance, pri čemu su promjene od inicijalnog do finalnog ispitivanja utvrđene obrascem za zavisne uzorke. Kako bi se ustanovilo koje su razlike među skupinama odgovorne za dobivene razlike, testirali smo ih post hoc testom.

## Rezultati i diskusija

**Graf. 1.** Graficki prikaz promjena rezultata na sumarnoj varijabli Upitnika za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu kroz četiri vremenske točke.



Aritmetičke sredine i standardne devijacije eksperimentalne i kontrolne skupine u inicijalnoj točki mjerenja nisu se statistički značajno razlikovale, no promjene do kojih je došlo u eksperimentalnoj skupini pokazuju stalni trend rasta vrijednosti u svim ostalim vremenskim točkama. Istovremeno vrijednosti aritmetičkih sredina iskazanih stavova kontrolne skupine gotovo i nisu različite ako ih promatramo u ostalim vremenskim točkama. Takvi rezultati govore o tome da su učenici iz eksperimentalne skupine koji su bili uključeni u "Program strukturiranih igara" izražavali sve pozitivnije stavove prema učenicima s posebnim potrebama, dok su stavovi učenika iz kontrolne skupine gotovo nepromjenjeni. U Tablici 2. prikazani su rezultati analize varijance, iz kojih je vidljivo da je kod kombiniranog efekta (razlika

**Tablica 1.** Rezultati aritmetičkih sredina i standardnih devijacija za sumarnu varijablu Upitnika za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu kroz četiri vremenske točke.

X i SD Skupina	UK1	UK1	UK2	UK2	UK3	UK3	UK4	UK4	N
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
K	9.433	3.441	9.600	3.307	9.567	3.510	9.633	3.429	30
E	9.900	3.863	11.267	3.947	12.167	3.878	12.967	3.779	30

Legenda:

K – kontrolna skupina

E – eksperimentalna skupina

X – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

UK1 – Sumarna varijabla za prvu vremensku točku

UK2 – Sumarna varijabla za drugu vremensku točku

UK3 – Sumarna varijabla za treću vremensku točku

UK4 – Sumarna varijabla za četvrtu vremensku točku

**Tablica 2.** Rezultati analize varijance na sumarnoj varijabli Upitnika za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu

MSE	MSe	F	p-razina
22.994	.706	32.613	.000

Legenda:

MSE – srednji kvadrat efekta

MSe – srednji kvadrat pogreške

F – F test

p – razina značajnosti

promjena za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu na sumarnoj varijabli) F omjer statistički značajan na razini manjoj od 0.01. To nas navodi na zaključak da je razlika promjena stavova tijekom četiri vremenske točke statistički značajno različita u eksperimentalnoj skupini učenika u odnosu na kontrolnu, što znači da je "Program strukturiranih igara" u kojeg je bila uključena eksperimentalna skupina izvršio pozitivan utjecaj na učenike bez teškoća u smislu njihovih pozitivnijih stavova prema integriranim suučenicima.

Nakon što su analizom varijance utvrđene statistički značajne razlike među skupinama na sumarnoj varijabli Upitnika, proveden je Sheffeov post hoc test\*\*\* kako bismo utvrdili koje su to razlike za to odgovorne. U eksperimentalnoj skupini statistički značajne razlike javile su

\*\*\*Tablice s ovim vrijednostima nalaze se kod autora, jer zbog

se između prve i druge vremenske točke, tj. nakon što je provedena prva igraonica iz Programa. Tijekom te igraonice učenici su se međusobno bolje upoznavali, a svaki je učenik dobio priliku da nešto o sebi kaže. Statistički značajne razlike pojavile su se i između prve i treće, te druge i treće vremenske točke, kada se u okviru "Programa strukturiranih igara" provode "Igre za bolju povezanost" razreda. U svim tim igrama učenici sudjeluju u manjim skupinama, te se kroz kreativne igre ("Grupni nadimak", "Godišnja doba", "Zajedničko slaganje mozaika") stvara pozitivna grupna dinamika, jer tempo rada u tim igraonicama omogućava aktiviranje svih učenika u grupi.

**Tablica 3.** Rezultati Sheffe-ovog post hoc testa za sumarnu varijablu. Upitnik za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu kroz četiri vremenske točke

	K1	K2	K3	K4
E1	0.704	0.964	0.000	0.000
E2	0.000	0.000	0.000	0.000
E3	0.000	0.000	0.963	0.000
E4	0.000	0.000	0.000	0.981

Legenda:

- K1 – kontrolna skupina, sumarna varijabla Upitnika za prvu vremensku točku
- K2 – kontrolna skupina, sumarna varijabla Upitnika za drugu vremensku točku
- K3 – kontrolna skupina, sumarna varijabla Upitnika za treću vremensku točku
- K4 – kontrolna skupina, sumarna varijabla Upitnika za četvrtu vremensku točku
- E1 – eksperimentalna skupina, sumarna varijabla Upitnika za prvu vremensku točku
- E2 – eksperimentalna skupina, sumarna varijabla Upitnika za drugu vremensku točku
- E3 – eksperimentalna skupina, sumarna varijabla Upitnika za treću vremensku točku
- E4 – eksperimentalna skupina, sumarna varijabla Upitnika za četvrtu vremensku točku

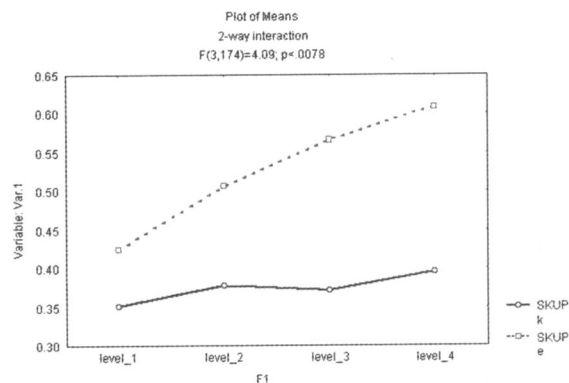
Analiza razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine, pokazala je statistički značajne razlike između prve i četvrte, druge i četvrte, te treće i četvrte vremenske točke (Tablica 3.). Tijekom navedenih vremenskih perioda provedene su sljedeće igraonice: "Projektivne igre" i "Igre za socijalno učenje", a njihov je cilj bio razvijanje svijesti o vlastitim željama i planovima (učenici pokušavaju zamisliti što će biti s njima i njihovim suučenicima nakon 10 godina). Također su situacije socijalnog učenja pružale priliku učenja primjerenog načina rješavanja nekih socijalnih situacija, kao što su na primjer kako nešto primati

i davati, kako se predstavljati kroz različite likove, te kako upoznati druge osobe kroz svoje osjećaje.

Zaključak koji slijedi iz ovakvih rezultata, je da je eksperimentalno proveden "Program strukturiranih igara" uzrokovao statistički značajne pozitivne razlike u stavovima učenika eksperimentalne skupine prema učenicima s posebnim potrebama tijekom sve četiri vremenske točke mjerenja.

Faktorska struktura Upitnika za mjerenje stavova učenika bez teškoća prema učenicima s posebnim potrebama analizirana metodom glavnih komponenti (Gash, 1983; Fulgosi Masnjak, Dalić Pavelić, 2001.) pokazuje da primjenjeni mjerni instrument ima dva faktora. Dobivene smo rezultate analizirali i u odnosu na te faktore.

**Graf. 2.** Grafički prikaz promjena rezultata za kontrolnu i eksperimentalnu skupinu na faktoru koji se odnosi na stavove prema školovanju učenika s posebnim potrebama kroz četiri vremenske točke.



Prvi faktor, faktor koji se odnosi na stavove o školovanju učenika s posebnim potrebama čine varijable: "Da li bi se brinuo o učeniku s posebnim potrebama kada bi mu se druga djeca izrugivala?"; "Da li misliš da učenik s teškoćama u razvoju može rješavati iste zadatke iz matematike kao i ti?"; "Da li učenik s teškoćama u razvoju može imati jednake hobije kao i ti?"; "Da li se djeca s teškoćama u razvoju trebaju školovati u istom razredu s tobom?"; "Da li bi učenici s teškoćama u razvoju trebali imati poseban razred u tvojoj školi?"; "Da li bi se učenici s teškoćama u razvoju trebali školovati u posebnim školama?"

**Tablica 4.** Aritmetičke sredine i standardne devijacije za faktor koji mjeri stavove prema školovaju učenika s posebnim potrebama, a eksperimentalnu i kontrolnu skupinu u četiri vremenske točke.

Skup.	F1,1	F1,1	F1,2	F1,2	F1,3	F1,3	F1,4	F1,4	N
	X	SD	X	SD	X	SD	X	SD	
K	.351	.480	.378	.4599	.3779	.457	.396	.458	30
E	.424	.496	.506	.479	.566	.384	.6082	.324	30

Legenda:

K – kontrolna skupina

E – eksperimentalna skupina

X – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

F1,1 – Faktor koji mjeri stavove o školovanju učenika s posebnim potrebama u prvoj vremenskoj točki

F1,2 – Faktor koji mjeri stavove o školovanju učenika s posebnim potrebama u drugoj vremenskoj točki

F1,3 – Faktor koji mjeri stavove o školovanju učenika s posebnim potrebama u trećoj vremenskoj točki

F1,4 – Faktor koji mjeri stavove o školovanju učenika s posebnim potrebama u četvrtoj vremenskoj točki

Kako je vidljivo iz Tablice 4. eksperimentalna skupina pokazivala je inicijalno nešto pozitivnije stavove prema školovanju učenika s posebnim potrebama, no ta razlika nije statistički značajna, kao što se vidi iz Tablice 5. Eksperimentalna sku-

**Tablica 6.** Rezultati Sheffe-ovog post hoc testa za faktor koji mjeri stavove o školovanju učenika s posebnim potrebama za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu kroz četiri vremenske točke.

	K1	K2	K3	K4
E1	0.620	0.002	0.000	0.000
E2	0.951	0.025	0.000	0.000
E3	0.901	0.014	0.000	0.000
E4	0.997	0.000	0.000	0.000

Legenda:

E1 – eksperimentalna skupina za faktor koji mjeri stavove o školovanju učenika s posebnim potrebama u prvoj vremenskoj točki

E2 – eksperimentalna skupina za faktor koji mjeri stavove o školovanju učenika s posebnim potrebama u drugoj vremenskoj točki

E3 – eksperimentalna skupina za faktor koji mjeri stavove o školovanju učenika s posebnim potrebama u trećoj vremenskoj točki

E4 – eksperimentalna skupina za faktor koji mjeri stavove o školovanju učenika s posebnim potrebama u četvrtoj vremenskoj točki

K1 – kontrolna skupina za faktor koji mjeri stavove o školovanju učenika s posebnim potrebama u prvoj vremenskoj točki

K2 – kontrolna skupina za faktor koji mjeri stavove o školovanju učenika s posebnim potrebama u drugoj vremenskoj točki

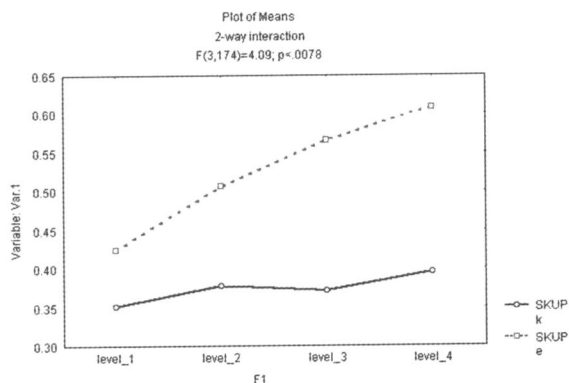
K3 – kontrolna skupina za faktor koji mjeri stavove o školovanju učenika s posebnim potrebama u trećoj vremenskoj točki

K4 – kontrolna skupina za faktor koji mjeri stavove o školovanju učenika s posebnim potrebama u četvrtoj vremenskoj točki

pina učenika je zbog porasta u pozitivnosti stavova, kojeg možemo pripisati utjecaju "Programa strukturiranih igara" pokazala veći napredak, te veće i pozitivnije razlike u iskazanim stavovima, nego što je to bio slučaj u kontrolnoj skupini. Tako se već u drugoj vremenskoj točki vide zamjetne razlike rezultata između eksperimentalne i kontrolne skupine ispitanika. Iz Grafa 2. je također vidljivo da eksperimentalna skupina pokazuje kontinuirani trend sve pozitivnijih stavova kroz sve točke mjerenja, dok promjene do kojih nastupa u kontrolnoj skupini nisu gotovo nikakve.

Kako bismo utvrdili koje su to razlike unutar eksperimentalne i unutar kontrolne skupine koje su odgovorne za takve rezultate, proveli smo post hoc test\*\*\* za svaku skupinu i za obje skupine međusobno. Iz Tablice 6. Vidljivo je da su se na prvom faktoru statistički značajne promjene stavova eksperimentalne skupine dogodile u drugoj, trećoj i četvrtoj točki mjerenja. Općenito rečeno, pozitivne promjene stavova mogu se pripisati "Programu strukturiranih igara". Poznato je da se stavovi najlakše mijenjaju kroz osobno iskustvo, pa su tako učenici bez posebnih potreba, kroz radionice koje su se tada provodile mogli upoznati interese, hobije i želje učenika s posebnim potrebama. Zbog opuštene atmosfere koju pruža svaka, pa tako i strukturirana igra, učenicima s posebnim potrebama omogućeno je izražavanje njihove životne ravnopravnosti. Slične su rezultate dobili u svojim istraživanjima Acton i Zarbatany, (1953, prema Kiš-Glavaš, 1999.).

**Graf. 3.** Graficki prikaz promjena rezultata na faktoru koji se odnosi na stavove o direktnim kontaktima s učenicima s posebnim potrebama za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu kroz četiri vremenske točke.



Drugi faktor, nazvan faktorom koji se odnosi na stavove o kontaktima s učenicima s posebnim potrebama čine varijable: "Da li bi s učenicom s teškoćama u razvoju popričao pod odmorom?"; "Da li bi ti učenik s teškoćama u razvoju mogao biti najbolji prijatelj?"; "Da li bi učenika s teškoćama u razvoju pozvao k sebi doma na igru?"; "Da li bi učenika s teškoćama u razvoju pozvao na rođendan?"; "Da li bi učeniku s teškoćama u razvoju postavljao pitanja o njemu samom?".

Kao što je vidljivo iz Grafa 3. eksperimentalna skupina pokazuje stalnu tendenciju sve pozitivnijih stavova. Sukladno tim rezultatima, vidljivo je da je na faktoru koji se odnosi na stavove o direktnim kontaktima s učenicima s posebnim potre-

**Tablica 8.** Rezultati analize varijance za faktor koji mjeri stavove prema direktnim kontaktima s učenicima s posebnim potrebama za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu kroz četiri vremenske točke.

MSE	MSe	F	p-razina
.261	.018	14.467	.000

Legenda:  
 MSE – srednji kvadrat efekta  
 MSe – srednji kvadrat pogreške  
 F – F test  
 p – razina značajnosti

bama došlo do statistički značajnih razlika promjena (Tablica 7. i Tablica 8.)

Rezultati analize varijance prikazani u Tablici 8., pokazuju statistički značajnu razliku između eksperimentalne i kontrolne skupine učenika za faktor direktnih kontakata s učenicima s posebnim potrebama, što znači da je i na ovom faktoru došlo do pozitivnog utjecaja eksperimentalno provedenog "Programa strukturiranih igara" na učenike koji su u njega bili uključeni. Post hoc testom \*\*\*utvrdili smo koje su to promjene u eksperimentalnoj skupini odgovorne za dobivene rezultate, a proveli smo ga i na rezultatima kontrolne skupine.

Post hoc test proveli smo i za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu kroz sve četiri točke mjerenja, te smo utvrdili (vidi Tablicu 9.) da su se te pozitivne promjene dogodile između prve i druge,

**Tablica 7.** Aritmetičke sredine i standardne devijacije za faktor koji mjeri direktne kontakte za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu kroz četiri vremenske točke.

Skupine	F2,1	F2,1	F2,2	F2,2	F2,3	F2,3	F2,4	F2,4	N
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
K	.620	.521	.647	.502	.631	.510	.630	.512	30
E	.683	.448	.844	.414	.910	.412	1.00	.382	30

Legenda:  
 K – kontrolna skupina  
 E – eksperimentalna skupina  
 M – aritmetička sredina  
 SD – standardna devijacija  
 F2,1 – Faktor koji mjeri stavove prema direktnim kontaktima s učenicima s posebnim potrebama, prva vremenska točka  
 F2,2 – Faktor koji mjeri stavove prema direktnim kontaktima s učenicima s posebnim potrebama, druga vremenska točka  
 F2,3 – Faktor koji mjeri stavove prema direktnim kontaktima s učenicima s posebnim potrebama, treća vremenska točka  
 F2,4 – Faktor koji mjeri stavove prema direktnim kontaktima s učenicima s posebnim potrebama, četvrta vremenska točka



**Tablica 9.** Rezultati Sheffe-ovog post hoc testa za faktor koji mjeri stavove o direktnim kontaktima prema učenicima s posebnim potrebama za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu kroz četiri vremenske točke.

	K1	K2	K3	K4
E1	0.857	0.994	0.946	0.938
E2	0.000	0.000	0.000	0.000
E3	0.000	0.000	0.000	0.000
E4	0.000	0.000	0.000	0.000

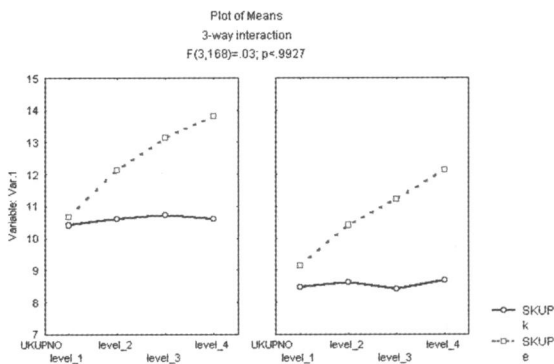
**Legenda:**

E1 – Eksperimentalna skupina za faktor koji mjeri stavove prema direktnim kontaktima s učenicima s posebnim potrebama u prvoj vremenskoj točki  
 E2 – Eksperimentalna skupina za faktor koji mjeri stavove prema direktnim kontaktima s učenicima s posebnim potrebama u drugoj vremenskoj točki  
 E3 – Eksperimentalna skupina za faktor koji mjeri stavove prema direktnim kontaktima s učenicima s posebnim potrebama u trećoj vremenskoj točki  
 E4 – Eksperimentalna skupina za faktor koji mjeri stavove prema direktnim kontaktima s učenicima s posebnim potrebama u četvrtoj vremenskoj točki  
 K1 – Kontrolna skupina za faktor koji mjeri stavove prema direktnim kontaktima s učenicima s posebnim potrebama u prvoj vremenskoj točki  
 K2 – Kontrolna skupina za faktor koji mjeri stavove prema direktnim kontaktima s učenicima s posebnim potrebama u drugoj vremenskoj točki  
 K3 – Kontrolna skupina za faktor koji mjeri stavove prema direktnim kontaktima s učenicima s posebnim potrebama u trećoj vremenskoj točki  
 K4 – Kontrolna skupina za faktor koji mjeri stavove prema direktnim kontaktima s učenicima s posebnim potrebama u četvrtoj vremenskoj točki

prve i treće, prve i četvrte vremenske točke, te između druge i četvrte vremenske točke. Iako pozitivne, razlike promjena koje govore o pozitivnijim stavovima eksperimentalne skupine učenika između druge i treće vremenske točke nisu statistički značajne, što se može pripisati zimskim praznicima koji su bili tijekom tog perioda zbog čega učenici nisu kontinuirano bili pod utjecajem "Programa strukturiranih igara".

Povučemo li paralelu između radionica iz "Programa strukturiranih igara i vremenskih točaka u kojima je došlo do statistički značajnih promjena, možemo zaključiti da su "Igre upoznavanja", "Igre za bolju povezanost", te "Igre za socijalno učenje" doprinjele poboljšavanju stavova učenika bez teškoća prema učenicima s posebnim potrebama. Razlike promjena na faktoru koji se odnosi na stavove o direktnim kontaktima s učenicima s posebnim potrebama u kontrolnoj skupini koja nije bila pod utjecajem nikakvog dodatnog rada, nisu statistički značajne. Ovaj rezultat pokazuje da bez dodatnog rada koji

**Graf. 5.** Grafički prikaz promjena rezultata nastalih pod utjecajem Programa strukturiranih igara na standardnoj varijabli Upitnika za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu učenika u četiri vremenske točke. Grafički prikaz rasta promjena nastalih pod utjecajem "Programa strukturiranih igara" između eksperimentalne i kontrolne skupine dječaka u četiri vremenske točke.



omogućava iskustvenu interakciju s učenicima s posebnim potrebama, ne može doći do poboljšanja stavova učenika bez teškoća prema njima.

Rezultati analiza razlika po spolu među skupinama ispitanika, pokazali su da dječaci eksperimentalne skupine inicijalno imaju lošije stavove prema učenicima s posebnim potrebama od djevojčica iz iste skupine, no pod utjecajem "Programa strukturiranih igara" razlike promjena stavova imale su tendenciju kontinuiranih pozitivnih promjena (vidi Graf 4.). Analiza varijance, pokazala je da kod kombiniranog efekta (efekt Programa na eksperimentalnu i kontrolnu skupinu s obzirom na spol) dobiveni F omjer nije statistički značajan. Iz ovakvih rezultata možemo zaključiti da je "Program strukturiranih igara" imao jednak utjecaj na pozitivnu promjenu stavova prema učenicima s posebnim potrebama kod djevojčica kao i kod dječaka. Rezultati post hoc testa\*\*\* provedenog za eksperimentalnu skupinu djevojčica i eksperimentalnu skupinu dječaka, pokazali su da se razlike u pozitivnim promjenama stavova u obje skupine događaju u istim vremenskim točkama (između prve i treće, te prve i četvrte vremenske točke), što znači da su djevojčice i dječaci jednako reagirali na eksperimentalni program rada.

Za razliku od eksperimentalne skupine, kod kontrolne skupine učenika nije došlo gotovo do nikakvih promjena u stavovima mjerenim primje-

**Tablica 10.** Aritmetičke sredine i standardne devijacije za varijablu ukupno u odnosu na spol u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini u četiri vremenske točke

Skupina	UK1	UK1	UK2	UK2	UK3	UK3	UK4	UK4	N
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
K Ž	7.267	2.987	7.333	2.743	7.533	2.850	7.467	3.021	15
K M	5.400	3.501	5.600	3.562	5.467	3.563	5.600	3.602	15
E Ž	7.533	3.563	9.000	3.665	10.067	3.348	10.667	3.086	15
E M	5.867	3.852	7.267	3.863	8.267	4.008	9.133	3.461	15

Legenda:

K-Z – kontrolna skupina djevojčica

K-M – kontrolna skupina dječaka

E-Ž – eksperimentalna skupina djevojčica

E-M – eksperimentalna skupina dječaka

N – broj ispitanika

UK1 – varijable "Ukupno" u prvoj vremenskoj točki

UK2 – varijable "Ukupno" u drugoj vremenskoj točki

UK3 – varijable "Ukupno" u trećoj vremenskoj točki

UK4 – varijable "Ukupno" u četvrtoj vremenskoj točki

**Tablica 11.** Rezultati analize varijance za sumarnu varijablu Uпитnika za eksperimentalnu i kontrolnu skupinu s obzirom na spol u četiri vremenske točke

MSE	MSe	F	p-razina
.0222	.7216	.0307	.9927

Legenda:

MSE – srednji kvadrat efekta

MSe – srednji kvadrat pogreške

F – F test

p – razina značajnosti

njenim mjernih instrumentom. Identična je situacija u kontrolnoj skupini učenica, kod koje kroz sve četiri vremenske točke nije došlo do nikakve promjene u mjerenim stavovima. Iz svih prikazanih rezultata očito je da je na promjenu stavova učenika i učenica eksperimentalne skupine utjecao "Program strukturiranih igara". U kontrolnoj skupini koja nije bila uključena u nikakav dodatni oblik rada nije došlo gotovo do nikakvih promjena u stavovima prema djeci s posebnim potrebama, što znači da samo svakodnevno školsko druženje i susreti s učenicima s posebnim potrebama nisu dovoljni za poboljšanje stavova prema njima. Igraonice koje su značajno pozitivno utjecale na učenike eksperimentalne skupine i to

kako na djevojčice, tako i na dječake, bile su one kojima je za cilj bilo uspostavljanje bolje grupne povezanosti, igre za socijalno učenje, te projekтивne igre. S obzirom na strukturu igara unutar "Programa" možemo zaključiti da je većina izabranih igara primjenjiva u različitim situacijama, te da njihova primjena može utjecati na promjenu stavova učenika bez teškoća, prema učenicima s posebnim potrebama.

## Zaključak

Osnovna namjera ovog rada bila je utvrditi utjecaj "Programa strukturiranih igara" na promjenu stavova učenika bez teškoća prema učenicima s posebnim potrebama u integracijskim uvjetima odgojno-obrazovnog procesa. Ispitane skupine učenika (eksperimentalna, N=30 i kontrolna, N=30), izjednačene su po varijablama spol, dob, stručna sprema majki, te po broju integriranih učenika s posebnim potrebama u razredu. Istraživanje je provedeno u jednoj osnovnoj školi na području grada Zagreba. "Program strukturiranih igara" sastojao se od dvedeset igara koje su bile podijeljene u šest skupina-igraonica ("Igra upoznavanja različitosti"; "Igre upoznavanja"; "Igre za bolju povezanost"; "Igre za socijalno učenje"; "Projektivne igre" i "Igre za kraj"), a provodjen je za eksperimentalnu skupinu ispitanika tijekom deset tjedana, po dva puta tjedno. Svaka je igra trajala jedan školski sat. Utjecaj "Programa strukturiranih igara" na promjenu stavova učenika bez teškoća ispitivan je Uпитnikom (Gash, 1993) koji je za potrebe ovog ispitivanja preveden i prilagođen upotrebi na hrvatskom jeziku. Ispiti-

vanje je provedeno u četiri vremenske točke. Kontrolna skupina učenika nije bila uključena u "Program strukturiranih igara", kao niti u bilo kakav oblik dodatnog rada.

Postavljene hipoteze samo su djelomično potvrđene, što znači da su stavovi učenika bez teškoća u razvoju prema učenicima s posebnim potrebama, postali statistički značajno bolji u eksperimentalnoj skupini uključenoj u dodatni, eksperimentalni rad u odnosu na kontrolnu skupinu učenika s kojom se nije ništa radilo. Stoga možemo prihvatiti prvu postavljenu hipotezu i zaključiti da se taj pozitivan pomak može pripisati utjecaju dodatnog rada s učenicima eksperimentalne skupine kroz "Program strukturiranih igara". Ovaj je Program omogućio djeci bez teškoća dobivanje novih spoznaja o integriranim učenicima s posebnim potrebama kroz neposrednu međusobnu interakciju, što naravno uključuje vlastito iskustvo, koje se je u dosadašnjim istraživanjima pokazalo kao najučinkovitiji način mijenjanja stavova, jer djeluje na sve komponente stava.

Utvrđeno je nadalje da dječaci općenito imaju lošiji stav prema učenicima s posebnim potre-

bama, pa se u pristupu tim učenicima razlikuju od djevojčica. Napredak koji je nastupio u eksperimentalnoj skupini djevojčica, i u eksperimentalnoj skupini dječaka vrlo je sličan, što ukazuje da je "Program strukturiranih igara" jednako pozitivno utjecao na djevojčice i na dječake. Iz tog razloga ne možemo prihvatiti drugu postavljenu hipotezu o različitom utjecaju Programa u odnosu na spol učenika, jer on jednako pozitivno utječe na promjene stavova iskazane od strane djevojčica i dječaka.

Prema tome možemo zaključiti da je ovaj eksperimentalno proveden "Program strukturiranih igara" postigao svoju osnovnu najmenu, a to je pozitivna promjena stavova učenika i učenica bez teškoća u razvoju prema učenicima s posebnim potrebama. Ovi rezultati su naravno samo početak u pripremi učenika bez teškoća u razvoju za prihvaćanje učenika s posebnim potrebama, a svaki učitelj koji radi u integracijskim uvjetima redovne škole može takav dodatni oblik rada s učenicima provesti u vlastitom razredu kako bi se proces integracije učenika s posebnim potrebama u aspektu subjektivnih čimbenika olakšao.

## LITERATURA

- Adelman, H.S., (1972): The Resource Concept: Bigger Than a Room. *The Journal of Special Education*, 6, 4: 361-368.
- Britton, E. (1979): Warmock and Integration, *Educational Research*, 21, 1.
- Budoff, M., Gottlieb, J. (1976): Social Acceptability of Retarded Children in Nongraded Schools Differing in Architecture, *American Journal of Mental Deficiency*, 78, 1.
- Bunčić, K., Iveković, Đ., Janković, J., Penava, A., (1994): *Igrom do sebe, 102 igre za rad u grupi*, Alinea, Zagreb.
- Fulgosi-Masnjak, R., (1989): Ispitivanje stavova roditelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja u redovnu osnovnu školu, *Defektologija*, 25, 2, 195-204.
- Fulgosi-Masnjak, R., (1989): Efekti različitih modela integracije djece usporenog kognitivnog razvoja u stavovi učenika i roditelja. *Magistarski rad*, Zagreb.
- Fulgosi Mansnjak, R., Dalić Pavelić, S. (2001): neke metrijske karakteristike Upitnika za mjerenje stavova učenika bez teškoća u razvoju prema učenicima s posebnim potrebama, *revija za rehabilitacijska istraživanja*, 1 (u tisku)
- Gash, H. (1993): A Constructivist Attempt to Change Attitudes Toward Children With Special Needs, *European Journal of Special Needs Education*, 8, 106-105.
- Guerin, G.R., Szatlocky, K., (1974): Integration Programs for Mildly Retarded, *Exceptional Children*, 3, 40, 173-179.
- Haerberlin, U., Bless, G., Moser, U., Klaghofer, R., (1991): *Die Integration Lernbehinderten*, Ber; Stuttgart; Haupt.
- Haring, G.N. and Krug, D.A., (1975): Placement in Regular Programs: Procedures and Results, *Exceptional Children*, 41, 6:413-417.
- Hunt, P., Staub, D., Alwell, M., Goetz, (1994): Achievement by All Students Within the Context of Cooperative Learning Groups, *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*
- Kiš-Glavaš, L., (1999): Promjena stavova učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja, *Disertacija*, Zagreb.
- Kovačević, V., Stanić, V., Mejovšek, M., (1988): *Osnovne teorije defektologije*, Fakultet za defektologiju, Sveučilište, Zagreb.
- McConkey, R., McCormack, B., Naughton, M., (1983): A National Survey of Young People's Perceptions of Mental Handicap, *Journal of Mental Deficiency Research*, 27, 171-183.
- Speck, O., (1988): *System Heilpädagogik. Eine Ekologische reflexive Grundlegung*, München/Basel.
- Turnbull, A.P., Shultz, (1979): *Mainstreaming Handicapped Students: A Guide for the Class-Room Teacher*, Allyn and Bacon, Inc., Boston-London-Sydney.

## THE INFLUENCE OF STRUCTURED GAMES ON PEER ATTITUDES TOWARD LEARNING DISABLED PUPILS

### ABSTRACT

**Background:** Integration is creating the least restrictive environment for the each learning disabled child which enables him/her to develop through a number of alternatives. Educational integration should primarily facilitate social integration of the learning-disabled pupil by eliminating peer segregation mechanisms.

**Aim:** To test the influence of structured games on peer attitudes toward learning- disabled pupils integrated into primary schools.

**Methods:** Participants were primary school pupils of both sexes aged 10-14 years in whose classrooms learning-disabled pupils were integrated. Once a week during the school year, all classes were included in a program of structured games, which took place after the regular school schedule. The investigation was conducted on two occasions in order to check for possible changes in peer attitudes toward learning- disabled pupils created through their involvement in the structured games.

**Results:** The initial results showed unfavorable peer attitudes toward learning-disabled pupils integrated into the classroom. After the program of structured games statistically significant positive changes in attitudes toward integrated pupils were noted.

**Conclusion:** Primary school pupils have significantly improved attitudes toward their learning-disabled peers after involvement in the program of structured games. Therefore, such a program should be broadly used to facilitate psychological attachment in the social environment of learning-disabled children.

**Keywords:** Structured games, Peer attitudes, Learning-disabled pupils.