

*Izvorni znanstveni članak /
Original scientific paper*

Prihvaćeno: 14. rujna 2015.

izv.prof.dr.sc.Anka Jurčević Lozančić

Učiteljski fakultet u Zagrebu

dr. sc. Jasna Kudek Mirošević

Osnovna škola Dragutina Tadijanovića, Zagreb

KONSTRUKTIVIZAM U SUVREMENOM INKLUZIVNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

Sažetak: *Inkluzija podrazumijeva otvoreni obrazovni sustav, poštivanje osobnosti i različitosti drugoga, njegove etničke i kulturne pripadnosti, spremnost za suradnju, aktivno činjenje za dobrobit drugoga te donošenje prikladnih prosudbi i odluka. Kako bi se mogao ostvarivati navedeni pristup, odgojno-obrazovne ustanove trebaju stvarati organizacijske pretpostavke koje se temelje na shvaćanju djeteta kao socijalnog subjekta sa specifičnim potrebama, pravima i kulturom. Stavovi odgojitelja/učitelja reflektiraju se kroz njihove pozitivne, ali i negativne postupke i ponašanja što bitno određuje kvalitetu ukupnog ozračja i neposrednog rada s djecom s teškoćama. Stoga se ovim radom nastoji dobiti dodatni uvid u stavove odgojitelja i učitelja u poimanju inkluzivne prakse na ukupno 303 ispitanika (171 učitelj u redovitim osnovnim školama i 132 odgojitelja u redovitim predškolskim ustanovama).*

Ključne riječi: *dijete s teškoćom, inkluzija, odgojitelj, učitelj, (su) konstruktivizam*

1. Uvod

Dijete je potrebno prihvaćati kao vrijednost sa svim njegovim individualnim osobitostima kao i različitost obitelji iz koje dolazi, a odgojitelji, učitelji i roditelji trebaju biti ravnopravni partneri zainteresirani za djetetovu dobrobit (Booth i Ainscow, 1998., Lorenz, 2002., Elmore, 2007). Iz tih razloga potrebno je govoriti o suvremenim paradigmatima u inkluzivnom procesu koje podrazumijevaju i uvažavaju, kako to naglašavaju Kostelnik i sur., (2004), Elmore, (2007) različitost, kulturološku osjetljivost, dostupnost i otvorenost prema djeci i njihovim obiteljima. U skladu s ekološkom teorijom, samo pozitivna i podražavajuća okolina može djetetu s teškoćama omogućiti kvalitetniji život koji, između ostalog, podrazumijeva učenje koje je u skladu s njegovim razvojnim potrebama, mogućnostima i interesima (Jensen, 2004., Pennington 2004). Uključivanje djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja proizlazi iz stava da sva djeca mogu učiti, razvijati se i imati priliku participirati u obrazovanju u svojoj sredini. Upravo načelo participacije ukazuje na značenje socijalnih odnosa, a time i socijalne inkluzije jer sudjelujući u zajedništvu s drugima dijete s teškoćama dopunjuje i mijenja svoja znanja, ali na svoj osobiti način, naglašavaju Sebba i Sachdev, (1997), Elmore, (2007) i mnogi drugi suvremeni autori. Socijalna priroda procesa djetetova učenja polazi od toga da kroz vodstvo odraslih (odgojitelja/učitelja) i interakciju s naprednijim vršnjacima, dijete s teškoćama u razvoju doseže više razine razumijevanja na svoj osobni način i svojim prirodnim ritmom. Riječ je dakle, o teoriji konstruktivizma prema kojoj je potrebno potaknuti dijete da samostalno otkriva načela i zakone u sadržajima koje uče pri čemu informacije koje treba naučiti prethodno transformira u oblik koji je prilagođen razini već usvojenog njegovog znanja (Datnow i sur., 2002). U tom procesu naglašena je socijalna podrška procesu učenja koja djetetu omogućuje prijelaz s trenutačne razine znanja i razumijevanja na razinu onog što želi i može Sve što dijete može učiniti u suradnji s drugima uskoro će moći činiti samostalno (Ellis, 2004., Rogers, 2006., Boe i sur., 2007., Jurčević Lozančić, 2012). Pri tome se dijete koristi raznim alatima, kulturnim obrascima, tjelesnim iskustvima ili mentalnim predodžbama kako bi olakšalo stjecanje i razumijevanje svojih osobnih iskustva. U tom smislu Elmore (2007) naglašava da je važna uloga *učitelja pomoći djetetu s teškoćama u razvoju u konceptualnom razumijevanju koje slijedi nakon izravnih iskustava djeteta s konkretnim pojavama ili situacijama u kojima se nalazi. Rezultati procesa učenja djeteta (s teškoćama) uvjetovani time kako će ono prikupljene informacije interpretirati, razumjeti i organizirati za što je potrebna softicirana podrška odgojitelja/učitelja.*

2. Cilj istraživanja i hipoteza

Iako je posljednjih desetljeća prihvaćanje različitosti bitno unaprijeđeno, predrasude i dalje postoje u određenoj suptilnoj, a ponekad i vidljivoj formi. Iznimnu važnost u neutralizaciji negativnih stavova te internaliziranju vrijednosti tolerancije prema drugom i drugačijem ima formalni odgojno-obrazovni sustav. Brojna istraživanja potvrđuju da se rastom obrazovnog postignuća smanjuje razina netolerancije i predrasuda u pojedinca. Stoga, uz obitelj, predškolska ustanova i škola imaju društvenu odgovornost odgajati, poticati sustav vrijednosti, potpomagati osobni razvoj te utjecati na oblikovanje identiteta djeteta u skladu s načelima inkluzije. Govoreći o postojanju određenih društvenih i grupnih normi, o standardima ponašanja pojedinca i njegovom osjećaju pripadnosti određenoj zajednici njegovoj prihvaćenosti, sigurnosti, Kemple (2003) naglašava razvoj socijalne senzibilnosti koja podrazumijeva osjetljivost za drugog, razvijanje empatije i razumijevanje za potrebe i želje drugih bez stereotipa i predrasuda. Integriranje pojedinca u zajednicu ne znači jednostavno ujednačavanje, već istinsko poštivanje različitosti, kao i svijest o postojanju zajedničkih vrijednosti koje su primjerene čovjeku njegovim stavovima i ponašanjima što prethodi boljem međusobnom prihvaćanju (Sekulić-Majurec, 1997., Datnow i sur., 2002., Lorenz, 2002). Iz tih razloga potrebno je svakoj osobi osigurati jednake prilike postati osobom, građaninom dostojnim poštovanja koji može (i treba) napredovati i oblikovati svoje znanje u interakciji s drugim članovima određene kulture. U kontekstu odgoja i obrazovanja posljednjih desetljeća u zakonskim dokumentima, medijima, pedagoškoj literaturi učestalo se govori o vrijednostima i filozofiji inkluzije koja ne zastupa jedinstvene standarde, već individualizaciju, odnosno različito sudjelovanje u zajedničkim aktivnostima, što omogućuje razvoj pozitivnog identiteta svakog djeteta bez obzira na njegove postojeće mogućnosti. U tom smislu Acedo, (2008) naglašava da pažljiva i sustavna priprema treba prethoditi inkluziji djece jer razumijevanje i prihvaćanje različitosti postupni je proces koji se razvija i uči i u kojem se istodobno razvija i uči. Međutim, iako je inkluzivno obrazovanje prepoznato kao iznimno važna sastavnica u izgradnji demokratskog pluralnog društva, još uvijek postoji nesklad između inkluzivne teorije i prakse. Kompetencije odgojitelja i učitelja, njihova ukupna spremnost za primjenu novijih pristupa u obrazovanju djece različitih razvojnih razina i mogućnosti, smatraju se iznimno važnim za osiguravanje promjena u inkluzivnoj praksi (Freire i Cesar, 2003). S obzirom na prethodno opisana stajališta, predškolska i osnovnoškolska praksa temelji se na cjeloživotnom stjecanju kompetencija za prepoznavanje, planiranje i provođenje kvalitetne odgojno-obrazovne inkluzije u profesiji odgojitelja/učitelja. Stavovi odgojitelja/učitelja bitno određuju kvalitetu

neposrednog rada s djecom s teškoćama i ukupno ozračje koje znatno doprinosi socijalnoj uključenosti djece s teškoćama u razvoju. Stavovi su relativno trajna, često intimno prihvaćena emocionalna orijentacija koja objašnjava ponašanje pojedinca. Drugim riječima, to je usvojen sustav pozitivnog ili negativnog ocjenjivanja, osjećanja i reagiranja prema predmetima, osobama ili pojavama (Pennigton, 2004). Rezultati istraživanja provedenim u svijetu (i kod nas) pokazuju da su stavovi odgojitelja/učitelja uglavnom pozitivni te istodobno ukazuju na izraženu potrebu za podrškom edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka i dodatnom edukacijom (Kiš-Glavaš i Fulgosi-Masnjak, 2002., Kostelnik i sur., 2004., Acedo, 2008., Zrilić, 2011., Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014).

Temeljem svega navedenoga, **cilj** je ovoga istraživanja utvrditi postoje li razlike s obzirom na godine radnoga iskustva, kao i s obzirom na stručnu spremu odgojitelja u redovitim predškolskim ustanovama te učitelja u redovitim osnovnim školama u poimanju njihove realizacije inkluzivne prakse.

U istraživanju su postavljene dvije hipoteze:

H1: Postoji statistički značajna razlika s obzirom na godine radnoga iskustva odgojitelja i učitelja u poimanju realizacije inkluzivne prakse.

H2: Postoji statistički značajna razlika s obzirom na stupanj stručne spreme odgojitelja i učitelja u poimanju realizacije inkluzivne prakse.

3. Metode rada

Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno na uzorku od ukupno 303 ispitanika (171 učitelj u redovitim osnovnim školama i 132 odgojitelja u predškolskim ustanovama). U istraživanju su sudjelovali učitelji razredne i predmetne nastave iz devet osnovnih škola s područja grada Zagreba te odgojitelji iz tri predškolske ustanove s područja grada Zagreba i jedne predškolske ustanove s područja Sisačko-moslavačke županije. Sukladno Zakonu o ranom predškolskom odgoju i obrazovanju (Narodne novine 94/13) i Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj (Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13 i 152/14) uzorak je baziran na temelju uključivanja djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja i pružanju potrebne podrške djeci s teškoćama. Iako uzorak ispitanika nije izjednačen teritorijalno, odgojitelji i učitelji obuhvaćeni ovim istraživanjem u svojim odgojno-obrazovnim skupinama i razredima imaju uključenu djecu/učenike s teškoćama. Stoga se njihov odgojno-obrazovni rad temelji na zakonskoj regulativi koju moraju zadovoljiti za adekvatno pružanje podrške odgojno-obrazovnom uključivanju djece/učenika s teškoćama.

4. Mjerni instrument

Za potrebe istraživanja konstruiran je *Upitnik o procjeni inkluzivne odgojno-obrazovne prakse u predškolskom i osnovnoškolskom sustavu odgoja i obrazovanja* koji se sastoji od dva dijela. U prvom dijelu ispitanici su se anonimno izjasnili s obzirom na stupanj stručne spreme koju posjeduju te su odabirali mogućnosti visoka, viša, srednja, kao i koliko su godina radnog iskustva stekli u sustavu odgoja i obrazovanja, što su odabirali prema grupacijama godina staža (1 – 5, 5 – 10, 10 – 15, 15 – 20, 20 – 25, 25 – 30, 30 – 35 i više od 35).

Drugi se dio sastoji od 40 čestica, sukladno kojih su odgojitelji i učitelji odabirali vrijednosti 1 – nikada, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često, 5 – redovito, na peterostupanjskoj ordinalnoj skali. Osnovne deskriptivne vrijednosti skale prikazane su u tablici 1. Pouzdanost upitnika testirana je metodom interne konzistentnosti, Cronbach's alpha = 0,775.¹

1 Rad je napisan na temelju istraživanja provedenog u šk. god. 2012./2013., paralelno s istraživanjem Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014). *Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 50(2), 17-29.

Tablica 1 - Deskriptivne vrijednosti skale

| Šifre čestica | N | Min | Max | Arit.sre d. | Mod | Std. Devijacij a | Asimetričnost Skewness | | Spljoštenost Kurtosis | |
|--------------------|------|------|------|----------------|------|------------------------|---------------------------|----------------|--------------------------|----------------|
| | Stat | Stat | Stat | Stat | Stat | Stat | Stat | Std. greška | Stat | Std. greška |
| | V1 | 303 | 1 | 5 | 3,42 | 3 | ,921 | -,065 | ,140 | -,302 |
| V2 | 302 | 1 | 5 | 3,03 | 3 | 1,024 | -,048 | ,140 | -,393 | ,280 |
| V3 | 301 | 1 | 5 | 3,73 | 3 | ,979 | -,267 | ,140 | -,668 | ,280 |
| V4 | 304 | 1 | 5 | 3,53 | 3 | 1,027 | -,356 | ,140 | -,149 | ,279 |
| V5 | 305 | 2 | 5 | 4,10 | 4 | ,743 | -,408 | ,140 | -,376 | ,278 |
| V6 | 301 | 1 | 5 | 3,15 | 3 | ,956 | -,050 | ,140 | -,004 | ,280 |
| V7 | 300 | 2 | 5 | 3,90 | 4 | ,788 | -,269 | ,141 | -,442 | ,281 |
| V8 | 301 | 2 | 5 | 4,01 | 4 | ,744 | -,304 | ,140 | -,376 | ,280 |
| V9 | 301 | 2 | 5 | 4,19 | 4 | ,655 | -,365 | ,140 | -,107 | ,280 |
| V10 | 304 | 1 | 5 | 3,88 | 4 | ,806 | -,244 | ,140 | -,357 | ,279 |
| V11 | 302 | 1 | 5 | 3,15 | 3 | 1,014 | -,007 | ,140 | -,641 | ,280 |
| V12 | 303 | 1 | 5 | 3,94 | 4 | ,845 | -,609 | ,140 | ,411 | ,279 |
| V13 | 305 | 1 | 5 | 3,82 | 4 | 1,027 | -,502 | ,140 | -,574 | ,278 |
| V14 | 305 | 1 | 5 | 3,00 | 2 | 1,254 | ,212 | ,140 | -1,095 | ,278 |
| V15 | 299 | 1 | 5 | 4,04 | 5 | ,977 | -,769 | ,141 | -,050 | ,281 |
| V16 | 299 | 1 | 5 | 4,29 | 5 | ,814 | -1,025 | ,141 | ,704 | ,281 |
| V17 | 305 | 1 | 5 | 3,76 | 4 | 1,141 | -,644 | ,140 | -,557 | ,278 |
| V18 | 305 | 1 | 5 | 3,73 | 4 | ,902 | -,532 | ,140 | ,075 | ,278 |
| V19 | 305 | 1 | 5 | 3,03 | 3 | ,966 | ,331 | ,140 | -,509 | ,278 |
| V20 | 304 | 2 | 5 | 3,93 | 4 | ,895 | -,510 | ,140 | -,486 | ,279 |
| V21 | 304 | 1 | 5 | 3,82 | 4 | ,979 | -,742 | ,140 | ,400 | ,279 |
| V22 | 304 | 1 | 5 | 3,36 | 3 | ,991 | -,023 | ,140 | -,785 | ,279 |
| V23 | 303 | 1 | 5 | 3,94 | 4 | ,878 | -,652 | ,140 | ,136 | ,279 |
| V24 | 304 | 1 | 5 | 2,70 | 3 | ,923 | ,232 | ,140 | ,049 | ,279 |
| V25 | 304 | 2 | 5 | 3,54 | 3 | ,782 | ,056 | ,140 | -,417 | ,279 |
| V26 | 305 | 1 | 5 | 3,05 | 3 | ,843 | -,325 | ,140 | -,024 | ,278 |
| V27 | 304 | 1 | 5 | 3,68 | 4 | ,879 | -,416 | ,140 | ,210 | ,279 |
| V28 | 305 | 1 | 5 | 3,11 | 3 | 1,062 | -,131 | ,140 | -,358 | ,278 |
| V29 | 305 | 1 | 5 | 3,13 | 3 | 1,097 | -,045 | ,140 | -,511 | ,278 |
| V30 | 305 | 1 | 5 | 2,84 | 3 | ,970 | -,015 | ,140 | ,178 | ,278 |
| V31 | 305 | 1 | 5 | 2,80 | 3 | ,966 | ,174 | ,140 | -,205 | ,278 |
| V32 | 303 | 1 | 5 | 3,17 | 3 | 1,198 | -,217 | ,140 | -,789 | ,279 |
| V33 | 303 | 1 | 5 | 2,92 | 3 | ,941 | ,176 | ,140 | ,063 | ,279 |
| V34 | 303 | 1 | 5 | 3,00 | 3 | ,997 | -,162 | ,140 | -,524 | ,279 |
| V35 | 305 | 1 | 5 | 3,80 | 4 | ,943 | -,594 | ,140 | -,054 | ,278 |
| V36 | 305 | 1 | 5 | 3,82 | 4 | ,832 | -,245 | ,140 | -,383 | ,278 |
| V37 | 303 | 1 | 5 | 3,77 | 4 | ,898 | -,586 | ,140 | ,439 | ,279 |
| V38 | 304 | 1 | 5 | 3,59 | 4 | 1,113 | -,530 | ,140 | -,408 | ,279 |
| V39 | 304 | 1 | 5 | 2,98 | 3 | 1,026 | ,360 | ,140 | -,462 | ,279 |
| V40 | 304 | 1 | 5 | 2,99 | 3 | ,998 | ,274 | ,140 | -,413 | ,279 |
| Valid N (listwise) | 273 | | | | | | | | | |

Sukladno zakonskoj regulativi u sustavu predškolskoga i osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja, u upitniku su uvrštene čestice usmjerene na područja u odgoju i obrazovanju koja predstavljaju zahtjeve i potrebe za stalnim vrednovanjem i mijenjanjem pristupa, metoda i oblika rada odgojitelja i učitelja, u cilju jačanja odgovornosti i kompetentnosti za profesionalne promjene.

U skladu s navedenim, uspješno ostvarenje odgoja i obrazovanja vodi prema usvajanju kompetencija koje su u suprotnosti s provođenjem tradicionalnih oblika i metoda rada u sustavu odgoja i obrazovanja. Ponajprije, baziraju se na jednakosti sve djece sukladno njihovim sposobnostima i mogućnostima, na prepoznavanju i praćenju djece s teškoćama, u pružanju pomoći djeci i učenicima s teškoćama, kao i senzibiliziranju ostale djece za njihove potrebe, pružanje pomoći i suradnju (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2010). Navedeno opisuju sljedeće čestice upitnika (*Inkluzivni sustav odgoja i obrazovanja je primjeren kako za djecu s teškoćama, tako i za djecu bez teškoća (V1)*, *Planiram i pripremam svoj rad prema individualnim sposobnostima djece (V5)*, *Smatram da mi je potrebno još dodatnih edukacija za stjecanje kompetencija u radu s djecom s teškoćama (V12)*, *U svakodnevnom radu kreiram ozračje koje se temelji na međusobnom razumijevanju, uzajamnoj pomoći, poštivanju i poticanju zajedničkih aktivnosti djece (V16)*, *Podržavam roditelje djeteta s teškoćom da uključe svoje dijete u redovite odgojno-obrazovne ustanove (V21)*.

S obzirom na poticanje cjelovitoga i zdravoga rasta i razvoja djece s teškoćama te razvoja svih područja njihove osobnosti, odnosno tjelesnoga, emocionalnoga, socijalnoga i intelektualnoga razvoja, odgoj i obrazovanje djece s teškoćama temelji se na načelima individualizacije. Stoga je u radu odgojitelja i učitelja obavezno korištenje primjerene podrške djeci s teškoćama u skladu s inkluzivnim programima odgoja i obrazovanja. Prihvaćanje različitosti te osiguravanje adekvatnih uvjeta za ostvarivanje maksimalnog razvojnog potencijala djece s teškoćama temelji su Zakona o ranom predškolskom odgoju i obrazovanju (Narodne novine, 94/13) te Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj (Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13 i 152/14), što opisuju sljedeće čestice (*Smatram da djeca s teškoćama trebaju polaziti redovite odgojno-obrazovne ustanove s vršnjacima bez teškoća (V4)*, *Planiram i pripremam svoj rad prema individualnim sposobnostima djece (V5)*, *Odabirem, primjenjujem i prilagođavam metode rada pojedinačnim potrebama djece (V7)*, *Odabirem, primjenjujem i prilagođavam oblike rada pojedinačnim potrebama djece (V8)*, *Redovito izvješćujem roditelje djeteta s teškoćom o djetetovom napretku i razvoju (V23)*, *Smatram da djeca s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-*

obrazovnim skupinama u okviru redovitih vrtića i škola nego kad su potpuno uključena s vršnjacima bez teškoća (V28).

Način prikupljanja i obrade podataka

U provedbi istraživanja, prema dogovoru s ravnateljima, sudjelovali su stručni suradnici predškolskih i osnovnoškolskih ustanova (pedagozi i stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila).

Obrada podataka provedena je eksplanatornom faktorskom analizom, odnosno metodom glavnih komponenta. Dobiveni koeficijent, 0.797 ukazuje na podobnost matrice korelacija za faktorizaciju koja je testirana KMO testom adekvatnosti uzorka. Iz rezultata Bartlettovog testa sfericiteta ($\chi^2=4006.704$, $df=780$, $p=,000$) implicirana je matrica korelacija koja se statistički značajno razlikuje od matrice identiteta te je ispunjen preduvjet o omjeru broja ispitanika i broja varijabli (>5). Analiza je provedena statističkim paketom SPSS-19.

5. Rezultati I Rasprava

Prema Guttman Kaiserovu kriteriju zaustavljanja ekstrakcije glavnih komponenta, najprije je determinirano 11 glavnih komponenta kojima je objašnjeno 63,2% varijance. Nakon ponovljene faktorske analize, ekstrahirano je 6 glavnih komponenta. Stipuliranih 6 glavnih komponenta (9 iteracija) objašnjava 49,10% varijance. Pouzdanost faktora prema Cronbach alpha modelu ukazuje na niske vrijednosti pouzdanosti subskala; $\alpha_1=0,505$; $\alpha_2=0,656$; $\alpha_3=0,310$; $\alpha_4=0,685$; $\alpha_5=0,779$; $\alpha_6=0,689$. Matrica sklopa prikazana je u tablici 2.

Tablica 2 - Matrica sklopa

| | Komponente | | | | | |
|-----|------------|------|-------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| V1 | | | | | | |
| V2 | | | | | ,707 | |
| V3 | | | | ,431 | | |
| V4 | -,687 | | | | | |
| V5 | | ,653 | | | | |
| V6 | | | | | ,778 | |
| V7 | | ,655 | | | | |
| V8 | | ,783 | | | | |
| V9 | | ,714 | | | | |
| V10 | | ,528 | | | | |
| V11 | | | | | ,608 | |
| V12 | | | | ,424 | | |
| V13 | | | | | | ,662 |
| V14 | | | | | | ,557 |
| V15 | | | | | | ,463 |
| V16 | | ,543 | | | | |
| V17 | | | | ,549 | | |
| V18 | | | | ,655 | | |
| V19 | | | ,668 | | | |
| V20 | | | | ,468 | | |
| V21 | | | | ,418 | | |
| V22 | | | | ,479 | | |
| V23 | | | | | | |
| V24 | | | ,627 | | | |
| V25 | | | -,747 | | | |
| V26 | | | ,406 | | | |
| V27 | | | | ,620 | | |
| V28 | ,722 | | | | | |
| V29 | ,749 | | | | | |
| V30 | ,624 | | | | | |
| V31 | ,703 | | | | | |
| V32 | ,520 | | | | | |
| V33 | ,680 | | | | | |
| V34 | | | ,775 | | | |
| V35 | | | | | | |
| V36 | | | | | | ,673 |
| V37 | | | | | | ,679 |
| V38 | | | | | | ,430 |
| V39 | | | | | ,681 | |
| V40 | | | | | ,656 | |

Prvi faktor (komponentu) pod nazivom **Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja** čine tvrdnje koju se poimanje odgojitelja i učitelja o uključivanju djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja te njihova mišljenja o potrebi uključivanja djece s teškoćama među vršnjake bez teškoća kao i mišljenja o konvencionalnom odgoju i obrazovanju (tablica 2). Stoga ga čine čestice: *Smatram da djeca s teškoćama trebaju polaziti redovite odgojno-obrazovne ustanove s vršnjacima bez teškoća (V4), Smatram da djeca s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama u okviru redovitih vrtića i škola nego kad su potpuno uključena s vršnjacima bez teškoća (V8), Smatram da bi djeca s određenim teškoćama (primjerice, sa sniženim senzomotoričkim poremećajima poput gluhoće, sljepoće, motoričkih poremećaja) trebala pohađati posebne vrtiće i škole (V29), Djeca s teškoćom koja ne mogu savladavati aktivnosti kao druga djeca bez teškoća ne bi trebala biti uključena u redovite odgojno-obrazovne ustanove (V30), Konvencionalni odgoj i obrazovanje u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama ima više prednosti nego inkluzivni odgoj i obrazovanje (V31), Samo u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama djeca s teškoćama mogu dobiti punu pažnju i individualizirane postupke (V32), Neodgovorno je prema drugoj djeci toliko vremena u radu odvajati na dijete s teškoćom (V33).*

U formiranju drugog faktora (komponente) pod nazivom **Metodičko-didaktički aspekti rada (odabiranje adekvatnih metoda/načina rada)** odabrane su tvrdnje koje se odnose na poimanje o kompetentnosti svoga rada u cilju kvalitetnog planiranja, primjene i prilagodbe metoda i oblika rada sukladno sposobnostima i mogućnostima svakoga djeteta s teškoćom. Također se drugi faktor odnosi na samoevaluaciju realiziranih ciljeva i ishoda u svrhu kreiranja nastavnog ozračja koje se temelji na međusobnom razumijevanju, poštivanju i pružanju potrebne podrške kroz zajedničke aktivnosti sve djece te ga čine sljedeće čestice: *Planiram i pripremam svoj rad prema individualnim sposobnostima djece (V5), Odabirem, primjenjujem i prilagođavam metode rada pojedinačnim potrebama djece (V7), Odabirem, primjenjujem i prilagođavam oblike rada pojedinačnim potrebama djece (V8), Uvažavam neposredno iskustvo i od njega krećem pri odabiru načina rada s djetetom (V9), Ocjenjujem vlastiti rad u postavljanju odgojno-obrazovnih ciljeva, načina mog rada, ishoda i rezultata (V10), U svakodnevnom radu kreiram ozračje koje se temelji na međusobnom razumijevanju, uzajamnoj pomoći, poštivanju i poticanju zajedničkih aktivnosti djece (V16).*

Treći faktor (komponentu) formiraju tvrdnje koje se odnose na prihvaćanje djece s teškoćama od strane vršnjaka i njihovih roditelja pa je treći faktor nazvan **Prihvaćanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja** i čine ga sljedeće

čestice: *Djeca bez teškoća nisu tolerantna prema djeci s teškoćama (V19), Roditelji djece bez teškoća se žale na djecu s teškoćama (V24), Roditelji djece bez teškoća prihvaćaju dijete s teškoćama (V25), Djeca s teškoćama koja nisu polazila redovite vrtiće ne mogu biti uspješno uključena u osnovne škole (V26), Primjećujem da djeca s teškoćama često fizički uznemiravaju drugu djecu (V34).*

Četvrti faktor (komponentu) formiraju tvrdnje koje se odnose na poimanje kompetentnosti odgojitelja i učitelja u radu s djecom s teškoćama te njihova uspješna komunikacija i suradnja s roditeljima u cilju promicanja odgojno-obrazovne inkluzije te je četvrti faktor nazvan **Kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima**. Čine ga sljedeće čestice: *Dijete s teškoćom predstavlja izazov u mojem radu (V3), Smatram da mi je potrebno još dodatnih edukacija za stjecanje kompetencija u radu s djecom s teškoćama (V12), Do sada sam imao/la u neposrednom radu dijete s teškoćom (V17), Djeca bez teškoća prihvaćaju djecu s teškoćama u igri i druženju (V18), Uspješno surađujem s roditeljima djece s teškoćama (V20), Podržavam roditelje djeteta s teškoćom da uključe svoje dijete u redovite odgojno-obrazovne ustanove (V21), Većina roditelja djece s teškoćama ima realan stav prema teškoćama djeteta (V22), Djeca s teškoćama imaju više znanja i ostvaruju bolju socijalnu kompetenciju u redovnim školama ako su bila uključena u redovite vrtiće (V27).*

Peti faktor (komponentu) pod nazivom **Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa** formiraju tvrdnje koje se odnose na poimanje kompetentnosti za realizaciju i evaluaciju individualiziranih odgojno-obrazovnih programa, u primjeni adekvatnih metoda rada te sudjelovanja u redovitim stručnim usavršavanjima radi stjecanja novih znanja i vještina. Stoga peti faktor čine sljedeće čestice: *Smatram da sam dovoljno educiran/a za rad s djecom s teškoćama (V2), Smatram se kompetentnim za primjenu metoda rada s djecom s teškoćama (V6), Dovoljno se stručno usavršavam za rad s djecom s teškoćama (V11), Smatram se kompetentnom/im za izradu i realizaciju individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za djecu/učenike s teškoćama (V39), Smatram se kompetentnom/im za praćenje individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za djecu/učenike s teškoćama (V40).*

Drugim riječima, naglašena je potreba za timskim radom, cjeloživotnim učenjem i stručnim usavršavanjem stoga je šesti faktor (komponenta) nazvan **Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove** i čine ga sljedeće čestice: *U mojoj ustanovi organiziramo različite oblike cjeloživotnog obrazovanja (radionice, stručne skupove i ostalo) (V13), Smatram da ustanova u kojoj radim ima dovoljno potrebnih didaktičkih sredstava i pomagala za rad s djecom s teškoćama (V14), Ustanova u kojoj radim ima stručne suradnike s kojima ostvarujem uspješnu suradnju vezanu uz djecu s teškoćama (V15), U*

mojoj odgojno-obrazovnoj ustanovi unapređujemo inkluzivnu praksu (V36), Zadovoljan/na sam podrškom koju mi pružaju kolege/kolegice u mojoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, kada je inkluzija u pitanju (V37), Izrađujem individualizirane odgojno-obrazovne programe za djecu/učenike s teškoćama (V38).

U statističkoj obradi za testiranje hipoteza primijenjene su tehnike univarijatne (postoci) i bivarijatne korelacije (Pearson) (tablica 3 i 4). U korelacijskoj analizi naglasak je na mjerenju stupnja povezanosti između varijabli, tj. pojedinih faktora. Pearsonov koeficijent korelacije, kao parametrijski test mjeri smjer i intenzitet povezanosti faktora.

Tablica 3 - *Frekvencije korelacija prema godinama radnog iskustva odgojitelja i učitelja*

| Godine radnog iskustva odgojitelja i učitelja | Broj ispitanika | Frekvencije % | Valjan postotak | Kumulativno % |
|---|-----------------|---------------|-----------------|---------------|
| 1 – 5 godina | 29 | 9,5 | 9,6 | 9,6 |
| 5 – 10 godina | 60 | 19,7 | 19,8 | 29,4 |
| 10 – 15 godina | 38 | 12,5 | 12,5 | 41,9 |
| 15 – 20 godina | 36 | 11,8 | 11,9 | 53,8 |
| 20 – 25 godina | 38 | 12,5 | 12,5 | 66,3 |
| 25 – 30 godina | 39 | 12,8 | 12,9 | 79,2 |
| 30 – 35 godina | 41 | 13,4 | 13,5 | 92,7 |
| više od 35 godina | 22 | 7,2 | 7,3 | 100,0 |

Tablica 4.: *Frekvencije korelacija prema stupnju stručne spreme odgojitelja i učitelja*

| Stupanj stručne spreme | Broj ispitanika | Frekvencije % | Valjan postotak | Kumulativno % |
|------------------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|
| visoka | 124 | 40,7 | 41,2 | 41,2 |
| viša | 161 | 52,8 | 53,5 | 94,7 |
| srednja | 16 | 5,2 | 5,3 | 100,0 |

Korelacije su izračunate između svih šest faktora. Tablica 5 ukazuje na postojanje niske statističke značajnosti korelacija, tj. više godina radnoga iskustva ukazuje na višu procjenu ispitanika na faktoru *Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja*. Takvi rezultati pokazuju da više radnoga iskustva odgojitelja i učitelja u sustavu odgoja i obrazovanja kao posljedicu ima njihove pozitivne stavove za većim prihvaćanjem djece s teškoćama u redoviti sustav, naspram gledišta da je djecu s teškoćama potrebno uključivati u konvencionalni sustav, tj. segregacijski sustav, kao i spremnost odgojitelja i učitelja za uključivanjem djece s teškoćama među vršnjake bez teškoća.

Tablica 5 - Značajnosti korelacija na faktorima s obzirom na godine radnoga iskustva odgojitelja i učitelja

| Faktori | Odgojitelji i učitelji (N) | Pearsonov koeficijent korelacije | Statistička značajnost (Sig) |
|--|----------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| 1. Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja | 299 | ,114* | ,049 |
| 2. Metodičko-didaktički aspekti rada (odabiranje adekvatnih metoda/ načina rada) | 290 | ,058 | ,327 |
| 3. Prihvaćanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja | 299 | ,034 | ,562 |
| 4. Kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima | 295 | -,052 | ,374 |
| 5. Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa | 293 | -,046 | ,432 |
| 6. Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove | 294 | -,017 | ,777 |

*Razina značajnosti koeficijenta korelacije na intervalu pouzdanosti $p \leq 0,05$

Sukladno prikazanim rezultatima može se potvrditi prva hipoteza da postoji statistički značajna razlika s obzirom na godine radnoga iskustva odgojitelja i učitelja u poimanju realizacije inkluzivne prakse, s obzirom da postoji statistički značajna povezanost između godina radnoga iskustva odgojitelja i učitelja s vrijednostima na faktorima. Naime, rezultati prikazani u tablici 5 upućuju na to da se na veću spremnost za prihvaćanjem djece s teškoćama u redoviti sustav nadovezuju i metodičko-didaktički aspekti rada, odnosno njihovo kvalitetno

planiranje i pripremanje za rad, odabiranje adekvatnih metoda rada te evaluacija rezultata i ishoda također ovisi o većem radnom iskustvu odgojitelja i učitelja. Međutim, rezultati također pokazuju da se odgojitelji i učitelji, bez obzira na više godina radnoga iskustva, osjećaju nedovoljno kompetentni u samom radu, primjeni metodičko-didaktičkih načina rada, u primjeni individualiziranih odgojno-obrazovnih programa, kao i s roditeljima djece s teškoćama te smatraju da im je potrebno više stručnoga usavršavanja.

Tablica 6 - Značajnosti korelacija na faktorima s obzirom na stupanj stručne spreme

| Faktori | Odgojitelji i učitelji (N) | Pearsonov koeficijent korelacije | Statistička značajnost (Sig) |
|--|----------------------------|----------------------------------|------------------------------|
| 1. Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja | 298 | -,069 | ,238 |
| 2. Metodičko-didaktički aspekti rada (odabiranje adekvatnih metoda/ načina rada) | 287 | ,066 | ,265 |
| 3. Prihvatanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja | 297 | ,214** | ,000 |
| 4. Kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima | 294 | ,163** | ,005 |
| 5. Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa | 291 | -,116* | ,048 |
| 6. Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove | 292 | -,091 | ,120 |

*Razina značajnosti koeficijenta korelacije na intervalu pouzdanosti $p \leq 0,05$

**Razina značajnosti koeficijenta korelacije na intervalu pouzdanosti $p \leq 0,01$

Rezultati prikazani u tablici 6 pokazuju da postoji statistički značajna povezanost između stručne spreme i procjene na faktorima *Prihvatanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja* i *Kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima*. Sukladno tome, potvrđuje se druga hipoteza da postoji statistički značajna razlika s obzirom na stupanj stručne spreme odgojitelja i učitelja u poimanju realizacije inkluzivne prakse. Korelacijska analiza između varijabli utvrdila je da viša stručna sprema znači višu procjenu odgojitelja

i učitelja kada je u pitanju prihvaćanje i uključivanje djece s teškoćama uz njihove vršnjake bez teškoća, dakle u redoviti sustav odgoja i obrazovanja te se odgojitelji i učitelji s višom stručnom spremom osjećaju kompetentniji u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima. Takvi rezultati ukazuju na to da profesionalci s većim stupnjem obrazovanja u sustavu odgoja i obrazovanja mogu u znatnoj mjeri utjecati na kvalitetu odgojno-obrazovne inkluzije jer su im za to potrebne specifične kompetencije koje stječu u većem opsegu s obzirom na viši stupanj svoga obrazovanja. Koeficijent korelacije na faktoru *Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa* pokazuje negativan rezultat što znači da viši stupanj stručne spreme inicira nižu procjenu odgojitelja i učitelja za primjenu individualiziranih odgojno-obrazovnih programa. Takvi rezultati ukazuju na nedovoljan osjećaj kompetentnosti u kreiranju individualiziranih odgojno-obrazovnih programa u smislu kreiranja postupaka, pružanja potrebne individualne podrške, mogućnosti i uvjeta koji će osigurati najoptimalniji psihosocijalni razvoj i odgojno-obrazovni napredak djeteta s teškoćama u redovitim uvjetima. Rezultati drugih istraživanja također potvrđuju da se odgojitelji/učitelji ne osjećaju dovoljno kompetentnima za provedbu inkluzivne prakse te naglašavaju potrebu za dodatnim osposobljavanjem i usavršavanjem (Booth i Ainscow, 1998., Boe i sur., 2007). Spomenuti autori uvjereni su kako bi se mnoge prepreke za provedbu inkluzije uspješno uklonile kada bi zajednica adekvatno odgovarala na pitanja kvalitete, specijalizacije, odnosno zadovoljavanja posebnih potreba djece i prakse usmjerene na podršku roditeljima. Dakle, iako postoji osviještenost odgojno-obrazovnih ustanova o potrebi uključivanja djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja, potrebno je zadovoljiti brojne čimbenike za kvalitetnu inkluzivnu praksu, od kompetencija odgojitelja/učitelja, podrške stručnog tima kao i ostvarenja partnerstva s roditeljima

6. Zaključak

Sukladno cilju ovoga istraživanja o tome postoje li razlike s obzirom na godine radnoga iskustva, kao i s obzirom na stručnu spremu kod odgojitelja u redovitim predškolskim ustanovama te učitelja u redovitim osnovnim školama u poimanju njihove realizacije inkluzivne prakse, postavljene su dvije hipoteze. Temeljem postavljene prve hipoteze, rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika s obzirom na godine radnoga iskustva odgojitelja i učitelja u poimanju realizacije inkluzivne prakse. Rezultati pokazuju da o većem radnom iskustvu odgojitelja i učitelja ovisi njihova kompetentnost u realizaciji metodičko-didaktičkih aspekata rada uz veću kvalitetu planiranja i evaluacije rezultata rada i ishoda. Međutim, rezultati također ukazuju na to da im je bez obzira na dulje radno iskustvo potrebno više stručnoga usavršavanja.

Rezultati potvrđuju drugu hipotezu da postoji statistički značajna razlika s obzirom na stupanj stručne spreme odgojitelja i učitelja u poimanju realizacije inkluzivne prakse. Naime, stupanj više stručne spreme ukazuje na stjecanje većeg stupnja specifičnih kompetencija za odgojno-obrazovnu inkluziju. Pretpostavka je da je to zbog toga što su danas učiteljski i odgojiteljski sveučilišni studiji u trajanju od pet godina, dok su prije ti studiji trajali kraće. Također, u novim sveučilišnim programima uvedeni su kolegiji koji odgojiteljima i učiteljima daju veće kompetencije iz područja pedagogije djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te inkluzivne pedagogije. Odgojitelji i učitelji koji su završili studij prije dvadesetak i više godina, nisu imali takve kolegije, odnosno slični kolegiji nisu bili koncipirani na današnji način. Dobiveni rezultati također, pokazuju da viši stupanj stručne spreme inicira nižu procjenu odgojitelja i učitelja za primjenu individualiziranih odgojno-obrazovnih programa, što se odražava na njihov slabiji osjećaj kompetentnosti u kreiranju individualiziranih odgojno-obrazovnih programa. Upravo nedovoljno poznavanje specifičnih potreba djece s teškoćama smatra se primarnim razlogom zbog kojih se odgojitelji/učitelji osjećaju nekompetentno u primjeni prilagođenih programa i individualnih pristupa za djecu s teškoćama u razvoju (Datnow i sur., 2002., Boe i sur., 2007., Kudek Mirošević i Granić, 2014). Iz tih razloga smatramo opravdanim istaknuti da bi inkluzivnim modelom obrazovanja odgojitelji/učitelji svakako unaprijedili svoje profesionalne kompetencije u smislu boljeg poznavanja specifičnih potreba djece s teškoćama u razvoju. Dobiveni rezultati ovog istraživanja poticaj su kako organizacijski promicati ukupnu kompetentnost odgojitelja i učitelja za rad u inkluzivnim skupinama jer uspješnost inkluzivne prakse značajno je uvjetovana pozitivnim stavovima odgojno-obrazovnih djelatnika koji uvjetuju prihvaćanje djece s teškoćama i primjenu adekvatnih metoda odgoja i obrazovanja.

Litratúra

1. Acedo, C. (2008). Inclusive education: pushing the boundaries. *Prospects*, 38 (1): 5-13.
2. Boe, E., Shin., S. Cook, L. (2007). Does teacher preparation matter for beginning teachers in either special or general education? *The Journal of Special Education*, 41 (3): 158-170.
3. Booth, T., Ainscow, M. (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge Falmer.
4. Datnow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform, From One School to Many*. London and New York: Routledge Falmer.
5. Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of Curriculum Theory*. Larchmont. New York: Eye On Education.
6. Elmore, R. F. (2007). *School Reform from Inside Out*. Cambridge MA: Harvard Education Press.
7. Freire, S., Cesar, M. (2003). Inclusive ideas/inclusive practices: How far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3): 341-354.
8. Jensen, E. (2004). *Različiti mozgovi, različiti učenici*. Zagreb: Educa.
9. Jurčević-Lozančić, A. (2012). *Pedagogija zajedništva: oživotvorenje dijaloga u ustanovama ranog odgoja*. U. K. Posavec., M. Sablić, (ur.), *Pedagogija i kultura* (str.159-165) Zagreb: Pedagogija i kultura. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
10. Kemple, K. M. (2003). *Let's be friends: peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York: Teacher's College.
11. Kiš-Glavaš, L., Fulgosi-Masnjak, R. (2002). *Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama: priručnik za učitelje*. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama „IDEM“.
12. Kostelnik, M.J., Onaga, E., Rohde, B., Whiren, A. (2004). *Djeca s teškoćama: priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: Educa.
13. Kudek Mirošević, J., Granić, M. (2014). *Uloga edukacijskog rehabilitatora u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alfa.
14. Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014). *Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama*. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 50 (2): 17-29.

15. Lorenz, S. (2002). *First steps in Inclusion*. London: David Futton Publishers.
- Pennington, C. D. (2004). *Osnove socijalne psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
16. Rogers, B. (2006). *I get by with a Little Help – Colleague Support in Schools*. London. Paul Chapman Publishing, Thousand Oaks: Sage.
17. Sebba, J., Sachdev, D. (1997). *What Works in Inclusive Education?* Barnardo's: Barkingside.
18. Sekulić-Majurec, A. (1997). Integracija kao pretpostavka uspješne socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja*, br. 4-5 (30-31):537-550.
19. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj. *Narodne novine*, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13 i 152/14.
20. Zakon o ranom predškolskom odgoju i obrazovanju. *Narodne novine* 94/13.
21. Zrilić, S (2011). *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Čakovec: Zrinski d.o.o.

CONSTRUCTIVISM IN CONTEMPORARY INCLUSIVE EDUCATION

Summary: *Inclusion implies an open education system, respecting personality and diversity of the other, his ethnic and cultural background, willingness to cooperate, active doing for the benefit of another and passing appropriate judgments and decisions. In order to achieve the mentioned approach, educational institutions should create organizational assumptions that are based on the perception of the child as a social entity with specific needs, rights and culture. Attitudes of educators/teachers are reflected through their positive but also negative actions and behavior, which essentially determines the quality of the total climate and direct work with children with special needs. Thus, this paper aims to get additional insight into the attitudes of educators and teachers in understanding inclusive practice on a total of 303 participants (171 teachers in mainstream primary schools and 132 educators in regular kindergartens).*

Keywords: *children with disabilities, inclusion, attitudes, educator, teacher, co-constructivism*

