

Pregledni članak/
Review paper
Prihvaćeno: 1. listopada 2018.

Valentina Martan

Osnovna škola Nedelišće, Nedelišće
valentina.martan@skole.hr

PREGLED ISTRAŽIVANJA INKLUZIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA IZ PERSPEKTIVE UČITELJA I STUDENATA

Sažetak: *Inkluzija je sveobuhvatan i složen proces koji, u okviru socijalnog modela, potiče i usmjerava razvoj društva u kojem je svatko tretiran kao njegov jednakopravan član. Učenicima s teškoćama inkluzivna obrazovna politika osigurava dostupnost redovnog odgojno-obrazovnog sustava, uvažavanjem individualnih potreba i pružanjem podrške koja će osigurati razvoj njihovih potencijala. Uspješna implementacija inkluzivne politike u velikoj mjeri ovisi o pozitivnim namjerama učitelja prema inkluzivnom obrazovanju. Stoga je cilj ovog rada dati pregled cjelovitih znanstvenih radova koji su analizirali stavove, mišljenja i osposobljenost hrvatskih učitelja za provedbu inkluzivnog obrazovanja te utvrditi čimbenike koji su s njima povezani. Uz generalno proinkluzivne stavove prema inkluzivnom obrazovanju, istraživanja su identificirala i brojne prepreke, među kojima su najizraženiji nedostatna educiranost učitelja za provedbu inkluzivne prakse, nedostatna stručna podrška te nedovoljna materijalna opremljenost škola. Istraživanja jednoznačno ukazuju da postoji velika potreba za osiguranjem kvalitetnijih programa obrazovanja učitelja o poučavanju u inkluzivnim razredima tijekom formalnog obrazovanja, ali i kvalitetnija stručna pomoć u svakodnevnom radu s učenicima s teškoćama.*

Ključne riječi: *inkluzija; istraživanja; osposobljenost; stavovi; učenici s teškoćama; učitelji*

UVOD

Inkluzivno obrazovanje jedno je od najznačajnijih izazova i inicijativa u obrazovanju s kojim se susreću obrazovne zajednice širom svijeta (Sharma, Forlin i Loreman, 2008), pa tako i u Hrvatskoj, saznatnim povećanjem zahtjeva prema školama da osiguraju jednake mogućnosti za sve učenike (Reynolds, 2001).

Obrazovanje učenika s teškoćama u redovnim sustavima odgoja i obrazovanja realizirano je kroz procese integracije i inkluzije. Stariji, integracijski procesi odnose se na uključivanje djece s uglavnom manjim teškoćama, koja uz manje prilagodbe u učenju i poučavanju mogu pratiti obrazovni proces redovnog odgojno-obrazovnog sustava (Igrić, 2015; Ivančić i Stančić, 2013; Žic Ralić i Šifner, 2015). U podlozi takvog pristupa leži medicinski model invaliditeta koji polazi od djetetove teškoće, a modelom integracije učenike s teškoćama pokušavalo se uklopiti u „normalan“ svijet bez teškoća (Griffin, 2008). Kako je svako dijete, bez obzira na vrstu teškoća, individualno i ima svoje individualne potrebe, integracija učenika s teškoćama pokazala se sama

po sebi nedovoljnom i tek je kap u moru svih preduvjeta koji trebaju biti zadovoljeni za njihov uspješan razvoj i školovanje. Nakon 25 godina integracijske obrazovne politike i uviđanja njezinih ograničenja, donesena je Salamanca deklaracija (UNESCO, 1994) koja promovira pravo svakog učenika na obrazovanje u redovnom sustavu s izjednačenim mogućnostima. Za razliku od integracije, inkluzija je daleko širi koncept te usmjerava i potiče razvoj društva u kojem se mijenja položaj osoba s posebnim potrebama (Söder, 1997; Stangvik, 1997). Prema inkluzivnim načelima svatko treba biti tretiran kao jednakopravni član društva, a u svjetlu te perspektive osobe s teškoćama više nisu primarno definirane terminima njihovih teškoća i ograničenja već kao građani sa svojim pravima (Meijer, Pijl i Hegarty, 1997). Inkluzija je povezana sa socijalnim modelom obrazovanja koji prepoznaje da su diskriminacija prema osobama s invaliditetom i njihova segregacija kreirane u društvu te nisu uzrokovane nečijim teškoćama ili osobnim karakteristikama (Griffin, 2008). Inkluzivni pristup u odgoju i obrazovanju znači da se škole trebaju prilagoditi svoj djeci bez obzira radi li se o djeci s teškoćama ili darovitim učenicima te usprkos socijalnim, emocionalnim, kulturnim, jezičnim i drugim razlikama. Upravo se inkluzivno obrazovanje smatra najučinkovitijim načinom borbe protiv rasizma i diskriminacije te promovira građanstvo, različitost u mišljenju, uvjerenjima i životnom stilu (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016).

Sa zakonsko-pravnog aspekta, prava osoba s invaliditetom i djece s teškoćama u razvoju na europskoj razini podupire niz pravnih i zakonskih dokumenata (Ivančić i Stančić, 2013), među kojima se ističu: Konvencija o pravima djeteta (UN, 1989), Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom (UN, 1993), Europska socijalna povelja (Vijeće Europe, 1996), Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (UN, 2006), Nacionalna strategija za izjednačavanje prava osoba s invaliditetom (2017) i druge. Republika Hrvatska potpisnica je navedenih dokumenata, dok je temeljno pravo svakog djeteta na obrazovanje deklarirano Ustavom Republike Hrvatske (1990). Socijalni model inkluzivnog obrazovanja osobito je naglašen u Konvenciji Ujedinjenih naroda o pravima osoba s invaliditetom (Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom, 2008), koja apostrofira da obrazovanje treba biti uključujuće, dostupno svakom učeniku u okolini u kojoj stanuje, uz osiguranje mjera prilagodbi i individualiziranih postupaka od strane educiranih odgojno-obrazovnih stručnjaka. Svako neosiguravanje prilagodbi osobama s invaliditetom (i djeci s teškoćama u razvoju) smatra se diskriminacijom (Zakon o suzbijanju diskriminacije, 2008).

Značaj inkluzivnog obrazovanja i utjecaj koji ono ima na društveni razvoj prepoznat je od strane obrazovnih sustava razvijenih zemalja, a načela inkluzije postaju sastavni dio obrazovnih dokumenata (Karamatić Brčić, 2012). I u hrvatskom je školskom sustavu u posljednjih petnaestak godina vidljivo snažno djelovanje u smjeru uključivanja učenika s teškoćama u redovne škole (Igrić, 2015). Prema podacima Ministarstva znanosti i obrazovanja koji su objavljeni u posljednjem izvješću o radu pravobraniteljice za djecu (2017), u 2016. godini 21 542 učenika s teškoćama u ra-

zvoju pohađalo je osnovne škole prema redovitim i posebnim programima, što čini 6,7% učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. Odrednice inkluzivnog obrazovanja ugrađene su u sve zakonske, provedbene, strateške i kurikularne dokumente hrvatskog obrazovnog sustava (Državni pedagoški standard, 2008; Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011; Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014; Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), kao temeljni zakonski dokument hrvatskog obrazovnog sustava predviđa sustavan način poučavanja učenika u skladu s njegovim sposobnostima i sklonostima te odgoj i obrazovanje zasnovani na jednakosti obrazovnih prilika. Način provođenja inkluzivnog obrazovanja reguliran je Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015), čijim je donošenjem sa zakonskog aspekta zaokružen koncept inkluzivnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Pravilnik ima uporište u ranije spomenutim međunarodnim dokumentima i Konvencijama, opisujući načela na kojima se temelji odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju². Priprihvatanje socijalnog modela inkluzije vidljivo je u načinu na koji je definiran pojam „učenik s teškoćama“, naglašavajući važnost okolinskih čimbenika koji mogu ograničiti učenika s teškoćama u potpunom sudjelovanju u odgojno-obrazovnom procesu na ravnopravnoj osnovi s drugima. Pravilnik regulira kako se prava učenika s teškoćama ostvaruju kroz različite oblike programske i profesionalne potpore te pedagoško-didaktičke prilagodbe, koje su sažeto prikazane na Slici 1.

PROGRAMSKA POTPORA	PROFESIONALNA POTPORA	PEDAGOŠKO - DIDAKTIČKA PRILAGODBA
<ul style="list-style-type: none"> • primjereni programi odgoja i obrazovanja • dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi • privremeni oblici odgoja i obrazovanja 	<ul style="list-style-type: none"> • educirani učitelji / nastavnici • stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila • stručni suradnici škole • nadležni školski liječnik • stručnjaci Zavoda za zapošljavanje i drugi stručnjaci iz ustanova socijalne skrbi, zdravstvenih i drugih ustanova • savjetnici Agencije za odgoj i obrazovanje • stručni timovi i centri potpore • pomoćnici u nastavi i stručni komunikacijski posrednici • stručnjaci iz civilnog sektora 	<ul style="list-style-type: none"> • prilagođena informatička oprema • specifična didaktička sredstva i pomagala • udžbenici prilagođeni posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika • elektroakustička oprema • prilagođeni oblici komunikacije i dr.

Slika 1. Vrste potpore i prilagodbe kojima se ostvaruju primjereni programi i oblici odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/15)

Učitelji pružaju profesionalnu potporu i nositelji su inkluzivnog obrazovanja, stoga provedba zakonskih odredbi te kvaliteta i uspjeh obrazovne inkluzije neupitno

2 Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015), načela inkluzivnog obrazovanja su: prihvaćanje različitosti, školovanje što bliže mjestu stanovanja učenika, osiguravanje uvjeta za postizanje najvećeg mogućeg potencijala i što višeg stupnja obrazovanja učenika.

ovise o njihovim stavovima prema učenicima s različitim teškoćama, ali i stručnosti temeljenoj na potrebnim kompetencijama i vještinama (Čepić i sur., 2015; Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015; Lindsay, 2007). U pregledima inozemnih istraživanja o inkluzivnom obrazovanju iz perspektive učitelja često se spominje metaanaliza koju su proveli Scruggs i Mastropieri (1996), a čiji zaključci ukazuju da oko dvije trećine učitelja podupire inkluzivno obrazovanje i da su voljni uključiti učenike s teškoćama u nastavu. Međutim, inozemna istraživanja jednako tako potvrđuju da njihov stupanj spremnosti za prihvaćanjem inkluzije ovisi o čimbenicima, kao što su obrazovanje, stručno usavršavanje, iskustvo, stručna podrška, vrsta teškoće i obilježja samih učenika, obveze učitelja i stupanj uključenosti, zadovoljstvo uvjetima rada, itd. (Avramidis i Norwich, 2002; de Boer, Pijl i Minnaert, 2011; Sosu, Mtika i Gray, 2010).

Prva istraživanja u našoj zemlji koja su se bavila uključivanjem učenika s teškoćama u redovne škole bila su usmjerena na integracijske procese, a opsežan pregled ranijih hrvatskih istraživanja pretpostavki za odgojno-obrazovnu integraciju provedenih osamdesetih i devedesetih godina prošloga stoljeća dostupan je u literaturi autora (Stančić, 2001) i autorice Igrić (2015). Paralelno s razvojem uključujuće obrazovne politike, u našoj su zemlji u posljednjih dvadesetak godina istraživanja o procesima integracije, a kasnije i inkluzije usmjerena na različite sudionike i aspekte ključne za njihovu provedbu. Osim učitelja i studenata, istraživanja su obuhvaćala odgajatelje (npr. Rudelić, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić, 2013), ravnatelje (npr. Kiš-Glavaš, Ljubić i Jelić, 2003), roditelje (npr. Oberman-Babić i Joković-Turalija, 1997), učenike s teškoćama i njihove vršnjake (npr. Igrić, Cvitković i Wagner Jakab, 2009), evaluaciju različitih modela podrške u inkluziji (npr. Igrić, Kobetić i Lisak, 2008) itd. U novije vrijeme postoji značajan porast istraživanja o inkluziji koja su relevantna za obrazovne znanosti, a u čijem su fokusu učitelji. Stoga je svrha ovog rada dati pregled hrvatskih empirijskih istraživanja o stavovima i mišljenjima osnovnoškolskih i srednjoškolskih učitelja i nastavnika te studenata Učiteljskih studija prema inkluziji učenika s teškoćama, njihovoj osposobljenosti za provedbu inkluzivnog obrazovanja te utvrditi čimbenike koji na to utječu.

METODOLOGIJA ANALIZE

Procedura prikupljanja istraživanja koja će se analizirati započela je pretraživanjem mrežnih stranica Hrvatske znanstvene bibliografije i Portala znanstvenih časopisa Republike Hrvatske (HRČAK) te pregledom referenci postojeće literature o inkluzivnom obrazovanju. Uzimajući u obzir važnost znanstvene utemeljenosti rezultata koji će se analizirati, u sljedećem koraku izdvojeni su autorici dostupni cjeloviti znanstveni radovi koji uključuju empirijska istraživanja s primanim fokusom na osnovnoškolske i srednjoškolske učitelje i nastavnike te studente Učiteljskih studija, a koji su objavljeni u posljednjih dvadesetak godina (1997. - 2017.). U analizu su uključena ukupno 24 cjelovita znanstvena rada, od kojih je 21 objavljen u domaćim i stranim znanstvenim časopisima relevantnim za područje obrazovanja i edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti, 2 u zbornicima radova, a 1 kao poglavlje u knjizi. U

daljnjoj analizi znanstvenih radova izdvojeni su ključni rezultati istraživanja vezani uz stavove i kompetencije učitelja prema inkluzivnom obrazovanju općenito, kao i prema inkluzivnom obrazovanju skupina učenika s različitim vrstama teškoća. Također, iz istraživanja su izdvojeni relevantni i ponavljajući čimbenici za koje se pokazalo da utječu na stavove, mišljenja i osposobljenost učitelja za provedbu inkluzivnog obrazovanja. Iako je u fokusu rada inkluzivni odgoj i obrazovanje iz perspektive učitelja, u analizu će biti uključena i istraživanja koja reflektiraju integracijske obrazovne procese.

REZULTATI

PREGLED ISTRAŽIVANJA STAVOVA I MIŠLJENJA STUDENATA O INTEGRACIJI I INKLUZIVNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

Stavovi učitelja prema inkluzivnom obrazovanju odraz su njihove spremnosti da prihvate učenike s teškoćama, kao i izazove koje inkluzivno obrazovanje donosi, pri čemu se ističe važnost prepoznavanja pozitivnog utjecaja inkluzije na socijalni, intelektualni i emocionalni razvoj djece (Skočić Mihić, 2011). S obzirom da su u fokusu ovog rada studenti te osnovnoškolski učitelji i srednjoškolski nastavnici, slijedi pregled dobivenih rezultata istraživanja koji se odnose na njihove stavove, mišljenja i uvjerenja.

Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) ispitivale su stavove osnovnoškolskih učitelja (N=261) i srednjoškolskih nastavnika (N=232) s područja Grada Zagreba, Zagrebačke, Koprivničko-križevačke i Međimurske županije prema odgojno-obrazovnom uključivanju primjenom „Upitnika mišljenja o integraciji“ i dobile generalno pozitivne stavove, no s razlikama između ove dvije grupe ispitanika. Nastavnici srednjih škola postigli su viši ukupni rezultat na upitniku, smatraju se spremnijima za rad s ovim učenicima, u većoj mjeri uočavaju pozitivne učinke uključivanja na socijalizaciju, ne smatraju učenike s teškoćama smetnjom u razredu te su im primjereni svi oblici školovanja učenika s teškoćama u redovnim školama. Autorice pozitivnije stavove nastavnika srednjih škola povezuju s manjkom praktičnog iskustva rada s učenicima s teškoćama te vrstom i težinom teškoća učenika koje poučavaju. S druge strane, osnovnoškolski učitelji smatraju da je školu moguće pripremiti za rad s učenicima s teškoćama, ne smatraju da učenici s teškoćama loše djeluju na ostale učenike u razredu te naglašavaju važnost stručne podrške edukacijskih rehabilitatora.

Koristeći kvalitativnu i kvantitativnu metodologiju temeljenu na McGill Inclusive Questionnaire, Bouillet (2013) je u okviru šireg projekta koji istražuje različite sastavnice inkluzivne prakse u hrvatskim osnovnim školama, analizirala stavove osnovnoškolskih učitelja (N=69) Grada Zagreba i Zagrebačke županije prema inkluzivnom obrazovanju i aspekte suradnje u inkluziji s obzirom na različita obilježja učitelja i razreda. Što se tiče mišljenja učitelja o inkluzivnom obrazovanju, rezultati su pokazali da tek vrlo mali broj učitelja ima negativne stavove prema procesu inkluzije, što autorica smatra dobrim indikatorom veće razine tolerancije u školama. Rezultati su također pokazali da većina učitelja, u gotovo podjednakom omjeru raspodjele rezul-

tata pruža ili potpunu i uvjetnu podršku procesu inkluzije. Učitelji koji u potpunosti podržavaju inkluziju, svoju podršku objašnjavaju s aspekta dječjih prava, dok nedovoljnu spremnost škola na različitost kojudonosi inkluzijauglavnom smatraju glavnim razlogom pružanja uvjetne podrške.

Bukvić (2014) je u okviru manjeg istraživanja provedenog na području Varaždinske županije dobio rezultate koji upućuju na pretežno negativne stavove osnovnoškolskih učitelja(N=100)premapoučavanju učenika s teškoćama, a neki od učitelja koji su iskazali pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju, osobnog su mišljenja da ne bi prihvatili učenika s teškoćama u svoj razred da im se pruži mogućnost odabira.

U istoj županiji, Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) kvalitativnom su metodologijom istraživale promišljanja učitelja (N=39) o inkluziji metodom intervjuua. Za razliku od prethodnog istraživanja, učitelji, sudionici ovog istraživanja u svojim su iskazima dali načelnu potporu procesu inkluzije, smatrajući je pozitivnom i dobrom ne samo za učenike s teškoćama, već i za njihove vršnjake.

Skočić Mihić, Gabrić i Bošković (2016) na uzorku od 274 učitelja iz Primorsko-goranske i Međimurske županije, procjenjivale su učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja, polazeći od pretpostavke da uvjerenja određuju spremnost učitelja za korištenje prilagodbi u poučavanju i stvaranje inkluzivnog razrednog ozračja. U istraživanju je korišten „Upitnik učiteljskih uvjerenja o inkluziji učenika s teškoćama“, a rezultati su ukazali na pozitivna uvjerenja učitelja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja: učitelji se slažu da inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju učenika s teškoćama, a djelomičnose slažu oko njegovog utjecaja na razvoj učenika bez teškoća.

Bouillet i Bukvić (2015)proveli su istraživanje koje je bilo usmjereno na ispitivanje razlika u mišljenjima o inkluziji studenata različitih godina Učiteljskog studija na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te zaposlenih učitelja (N=733) primjenom „Skale mišljenja o inkluziji učenika s teškoćama“. Promatrane dimenzije odnosile su se na stavove o dobrobiti inkluzije za učenike s teškoćama i ostale učenike, probleme učenika s teškoćama i utjecaju teškoća na upravljanje razredom.Mišljenja studenata prve i treće godine Učiteljskog studija povoljnija su od mišljenja studenata pete godine i zaposlenih učitelja. Studenti treće godine, neposredno nakon slušanja kolegija Inkluzivna pedagogija, iskazivali su najpovoljnije stavove prema inkluziji, što autori povezuju s pozitivnimutjecajem educiranosti o inkluzivnom obrazovanju. S obzirom na promatrane dimenzije i na temelju analize prosječnih rezultata, studenti treće godine studija slažu se s tvrdnjama u procjeni dobrobiti inkluzije,u procjeni problema učenika s teškoćama iskazuju neslaganje s ponuđenim tvrdnjama, dok su neodlučni u procjeni utjecaja teškoća učenika na vođenje razreda. Mišljenja studenata prve godine studija ukazuju na neodlučnost, uz višu razinu prepoznavanja dobrobiti inkluzije za učenike bez teškoća. Studenti pete godine također iskazuju neodlučnost u stavovimate dobrobiti inkluzije uočavaju rjeđe nego studenti ranijih godina. Najnepovoljnije stavove iskazivali su učitelji, s najnižim rezultatima na procjeni dobrobiti inkluzije, a najvišim na procjeni teškoća vezanih uz inkluzivno obrazovanje, što autori povezuju sbrojnim preprekama s kojima se učitelji suočavaju u svakodnevnoj praksi.

Pojedina istraživanja bavila su se stavovima i mišljenjima učitelja prema uključujućem obrazovanju učenika s različitim vrstama teškoća i rezultati su pokazali da na njihova mišljenja ima utjecaj vrsta teškoće učenika. Što se tiče učenika s intelektualnim teškoćama, među ranijim istraživanjima koja uključuju integracijske procese, ističe seradautora Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić (1997) o stavovima učitelja (N=194) osnovnih škola grada Zagreba o uključivanju učenika s intelektualnim teškoćama. Primjenom upitnika „Stavovi prema integraciji“ dobiveni su rezultati koji ukazuju da učitelji uočavaju da učenici s intelektualnim teškoćama ne djeluju nepovoljno na ostale učenike u razredu. Bez obzira na generalno pozitivne stavove prema socijalnom aspektu uključivanja i mišljenju da ne postoji negativan utjecaj učenika s teškoćama na ponašanje i uspjeh ostalih učenika u razredu, autori zaključuju da stavovi prema učenicima s intelektualnim teškoćama i njihovom uključivanju nisu bili povoljni. Dobiveni zaključci proizlaze iz rezultata koji ukazuju da učitelji ne uočavaju prednosti uključivanja za ovu skupinu učenika te nedostatan poznaju njihove osobitosti i potrebe, imaju nepovoljne stavove prema stručnoj ekipiranosti redovnih škola te pozitivniji stav prema djelomičnom uključivanju naspram potpunog.

Kada se učitelje konkretno pitalo o mogućnosti prihvaćanja učenika s obzirom na različite vrste teškoća, prema istraživanju koje je proveo Bukvić (2014), 38,2 % njih prihvatilo bi učenika s motoričkim teškoćama, 23,4% učenika s ADHD poremećajem, 20,1 % učenika s intelektualnim teškoćama, 10,5 % učenika s autizmom, a 7,7 % učitelja nije se izjasnilo.

Rezultati drugih istraživanja ukazuju da prema učenicima s teškoćama jezično-govorne komunikacije, specifičnim teškoćama učenja, oštećenjem sluha i njihovom poučavanju učitelji imaju pretežno pozitivne stavove. Tako učitelji povijesti Zagrebačke županije (N=78) imaju pozitivne stavove prema korisnosti i uspješnosti uključivanja učenika s teškoćama govorno-jezične komunikacije, oštećenjem sluha i specifičnim teškoćama učenja (Dulčić i Bakota, 2008). Jednako tako, rezultati istraživanja Bosnar i Bradarić-Jončić (2008) o stavovima prema uključivanju djece i mladih s oštećenjem sluha u redovne škole, koje je uključivalo učitelje i odgajatelje Grada Zagreba (N=449), ukazuju na povoljne stavove prema djeci i mladima s oštećenjem sluha, njihovim osobitostima, potencijalima, utjecaju uključivanja na njihov razvoj te prema znakovnom jeziku za koji smatraju da je jednakovrijedan jezik i koristan za gluhu djecu. Stavovi osnovnoškolskih učitelja (N=233) s područja Primorsko-goranske, Istarske i Karlovačke županije prema poučavanju učenika s disleksijom izrazito su povoljni, pri čemu učitelji podržavaju individualizirani pristup u poučavanju te uviđaju važnost prilagodbi nastavnih materijala i postupaka vrednovanja, stvaranja pozitivnog razrednog ozračja za učenike s disleksijom i kontinuirane i kvalitetne suradnje između škole, učenika i roditelja (Martan, Skočić Mihić i Matošević, 2017). Stavove srednjoškolskih nastavnika strukovnih škola Grada Zagreba (N=568) prema uključivanju učenika s različitim vrstama tzv. „nevidljivih teškoća“ (intelektualne teškoće, specifične teškoće učenja, problemi u ponašanju i ADHD poremećaj) istraživale su Vlah, Međimorec Grgurić i Baf-tiri (2017), a prema rezultatima srednjoškolski nastavnici pokazuju osrednji optimizam po pitanju uspješnosti inkluzije ove skupine učenika.

PREGLED ISTRAŽIVANJA O OSPOSOBLJENOSTI STUDENATA I UČITELJA ZA PROVEDBU INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Za kvalitetnu i potpunu implementaciju inkluzivnog obrazovanja, osim prihvaćanja inkluzije i uviđanja njezine dobrobiti od svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, potrebno je osigurati primjerene uvjete za njeno provođenje. To se ponajprije odnosi na kompetentne i osposobljene učitelje koji će se znati nositi s izazovima inkluzije te kojima su unutar i izvan svake škole, gdje za to postoji potreba, osigurani i dostupni različiti oblici profesionalne i metodičko-didaktičke potpore te potrebni materijalni resursi. Stručnjaci se slažu da implementacija inkluzije u hrvatski obrazovni sustav nailazi na brojne prepreke te da se zbog uvjeta u kojima se odvija obrazovanje učenika s teškoćama u redovnim školama, u nedostatnoj mjeri mogu zadovoljiti potrebe učenika i njihovih roditelja (Bouillet, 2013; Stančić, Kiš-Glavaš i Nikolić, 2015).

Skočić Mihić i suradnici (2014) istraživali su kompetencije studentica (N=302) Učiteljskog studija Sveučilišta u Rijeci za rad u inkluzivnim uvjetima primjenom „Skale samoprocjenjene kompetentnosti za rad u inkluzivnoj nastavi“. Na temelju osobnih procjena studentica, utvrđeno je da se one osjećaju osrednje kompetentnima za rad u inkluzivnoj nastavi, a studentice koji imaju višu razinu kognitivnih kompetencija (formalno obrazovanje o inkluzivnom odgoju i obrazovanju) osjećaju i veću emocionalnu sigurnost za rad s učenicima s teškoćama, čemu pridonosi i iskustvo volontiranja.

Studenti Učiteljskog fakulteta u Zagrebu (N=314) sudjelovali su u istraživanju koje se bavilo uvjerenjima o ulozi učitelja u inkluzivnom obrazovanju (Domović, Vizek Vidović i Bouillet, 2016) i čiji rezultati pokazuju koliko se kompetentnima studenti (budući učitelji) osjećaju u poučavanju učenika sa i bez teškoća. U istraživanju je korištena tehnika izvedena iz kognitivne teorije metafore, a analiza rezultata ukazala je da postoje razlike u doživljaju uloge učitelja u podučavanju učenika sa i bez teškoća. Dok je dominantno uvjerenje studenata vezano uz podučavanje učenika bez teškoća tradicionalno i vezano uz ulogu učitelja kao prijenosnika znanja, kod podučavanja učenika s teškoćama reflektira se doživljaj nesigurnosti i sumnje u vlastite sposobnosti, kao i nedostatak samopouzdanja da zadovolje buduću ulogu inkluzivnog učitelja.

Kudek Mirošević (2016) je putem „Skale procjene kompetencija za inkluzivno obrazovanje“ istraživala kako studenti različitih godina Učiteljskog studija Sveučilišta u Zagrebu (N=339) te učitelji redovnih škola (N=151) samoprocjenjuju osobne kompetencije za odgojno-obrazovnu inkluziju. Istraživanjem su obuhvaćena sljedeća područja kompetencija: (1) sposobnost identificiranja učenika s teškoćama, (2) poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i pružanje individualne podrške, (3) komunikacijske kompetencije u odnosima s roditeljima te (4) spremnost na suradnički i timski rad. Autorica je utvrdila da postoje razlike u procjeni stečenih kompetencija u odnosu na različite skupine sudionika istraživanja. Studenti su se osjećali spremnijima pružiti potporu učenicima s teškoćama u skladu za zakonskim odrednicama te

uvažiti njihova prava, dok su učitelji procijenili višu razinu kompetencija u komunikacijskom i savjetodavnom radu s roditeljima te u suradnji sa stručnjacima. Učitelji i studenti treće godine studija koji su slušali kolegij o inkluzivnom obrazovanju iskazivali su viši stupanj kompetentnosti u planiranju nastave, programskoj podršci (izradi Individualiziranih odgojno-obrazovnih programa) i izradi specifičnih nastavnih materijala, dok su se studenti završne godine studija osjećali kompetentnijima za primjenu više razine etičnosti i profesionalnosti.

I istraživanja koja su obuhvaćala samo učitelje različitih profila i razina koje poučavaju pokazuju da se oni ne smatraju dovoljno kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama, a čak oko 70 % njih smatra da nema znanja o poučavanju učenika s teškoćama ili da su ona manjkava (Bukvić, 2014). Skočić Mihić (2017) je u okviru komparativne studije „Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transversalne kompetencije“ provela istraživanje o osposobljenosti za inkluzivno poučavanje slovenskih (N=794) i hrvatskih učitelja (N=1195). Primjenom „Skale osposobljenosti učitelja za izvedbu individualizirane nastave“ ispitala se razina osposobljenosti učitelja za izradu, realizaciju i evaluaciju Individualiziranih odgojno-obrazovnih programa, implementaciju savjeta stručnih suradnika, primjenu individualiziranih postupaka, suradnju i stvaranje razrednog ozračja, podizanje učeničkih socijalnih vještina i stvaranje pozitivne razredne discipline. Najvišu razinu osposobljenosti hrvatski učitelji imaju u upravljanju razrednom disciplinom i razvoju socijalnih vještina učenika, a najnižu u izradi i vrednovanju programske podrške za učenike s teškoćama.

Rezultati istraživanja osposobljenosti i informiranosti učitelja za rad s učenicima s oštećenjem sluha (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008) potvrđuju nedostatnu osposobljenost i nedostatna znanja za rad s ovom populacijom učenika. Više od polovice anketiranih učitelja tijekom inicijalnog obrazovanja nije steklo znanja za rad s učenicima s oštećenjem sluha, a preko 90 % njih niti kasnije stručnim usavršavanjem.

ČIMBENICI KOJI UTJEČU NA STAVOVE I MIŠLJENJA STUDENATA I UČITELJA TE NJIHOVU OSPOSOBLJENOST ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

Istraživanja potvrđuju da na stavove i mišljenja učitelja, njihovu osposobljenost za individualizirano poučavanje i upotrebu specifičnih metoda rada utječu pojedini čimbenici, među kojima se najčešće spominju spol, dob i godine radnog staža, iskustvo rada s učenicima s teškoćama, stručna sprema, obrazovna razina koju poučavaju, profesionalni razvoj te dostupna stručna podrška i materijalni resursi.

Što se tiče utjecaja varijable spol na stavove učitelja o inkluzivnom obrazovanju, u hrvatskim, kao i u stranim istraživanjima dobiveni su nekonzistentni nalazi. Pojedina istraživanja ukazuju da sudionici istraživanja ženskog spola imaju tolerantnije stavove prema učenicima s teškoćama i njihovom uključivanju u redovne škole (Igrić, Cvitković i Wagner Jakab, 2009; Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997), kao i prema individualiziranom poučavanju (Martan, Skočić Mihić i Matošević, 2017) u odnosu na sudionike muškog spola. S druge strane, srednjoškolske nastavnice u većoj mjeri iskazuju pesimizam prema uspješnosti inkluzije, potrebu za stručnom podrškom te

poteškoće u poučavanju učenika s teškoćama u odnosu na srednjoškolske nastavnike (Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri, 2017).

Dob i godine radnog staža učitelja također utječu na mišljenja i stavove o inkluzivnom obrazovanju. Iako ne jednoznačno, istraživanja uglavnom potvrđuju da mlađi učitelji i oni s manje staža imaju pozitivnije stavove vezane uz inkluzivno obrazovanje. Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić (1997) utvrdili su da učitelji do 5 godina radnog staža i 36 godina života imaju povoljnije stavove prema učenicima s intelektualnim teškoćama i njihovom uključivanju u redovne škole u odnosu na starije učitelje. Učitelji mlađi od 40 godina i s manje od 20 godina radnog staža imaju pozitivnija uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja te se u većoj mjeri slažu da inkluzivno obrazovanje doprinosi ne samo učenicima s teškoćama, već i njihovim vršnjacima, za razliku od učitelja koji su stariji od 50 godina i imaju više od 20 godina radnog staža (Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016). S druge strane, učitelji s više radnog iskustva u većoj mjeri naglašavaju teškoće povezane s karakteristikama učenika s teškoćama (Bouillet, 2013). Stariji srednjoškolskinastavnici, s više radnog iskustvatakođer u većoj mjeri iskazuju pesimizam prema inkluziji i više naglašavaju problemesuradnje s roditeljima (Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri, 2017). Malogorski Jurjević (2014) ispitala je razinu motivacije učitelja za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama učenja i ustanovila da učitelji s manje iskustva mogu uspješnije zadovoljiti motive za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama učenja, dok su iskusniji manje zadovoljni uvjetima u kojima se njihovo poučavanje provodi. Oprečne nalaze dobile su Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2015)ukazavši da je više radnog iskustva učiteljastatički značajno pozitivno povezano s pozitivnim stavovima o prihvaćanju djece i učenika s teškoćama u redoviti sustav.

Za razliku od starijih istraživanja u kojima se stručna sprema nije pokazala kao varijabla koja razlikuje učitelje u stavovima o integraciji (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997), sva novija istraživanja prikazuju suprotne rezultate. Tako učitelji s višom razinom obrazovanja imaju pozitivnija uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja, u većoj mjeri se slažu da inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju svih učenika (Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016), u većoj mjeri iskazuju optimizam i kompetentnost za uspješnu inkluziju (Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri, 2017) i za rad s učenicima s teškoćama i njihovim roditeljima, a u manjoj se mjeri osjećaju kompetentnimaza kreiranje i realizaciju programske podrške (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015).

S aspekta osnovnoškolske razine obrazovanja, učitelji koji predaju u razrednoj nastavi iskazuju pozitivnije stavove prema učenicima s teškoćama te njihovom uključivanju u redovne škole (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997), osjećaju se kompetentnijima za inkluzivno poučavanje i izvedbu individualizirane nastave (Skočić Mihić, 2017), iskazuju višu razinu motiviranosti za rad s učenicima (Malogorski Jurjević, 2014) te samim time učestalije koriste specifične postupke u poučavanju (Martan, Skočić Mihić i Puljar, 2016).

Među obilježjima koja privlače značajnu pozornost u inkluzivnom obrazovanju tekontinuirano i jednoznačno u različitim istraživanjima imaju značajan utjecaj na

oblikovanje stavova, uvjerenja i osjećaj kompetentnosti, znanja o teškoćama, načinu rada s učenicima i neposrednu inkluzivnu praksu, svakako su obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja. Studenti Učiteljskih studija kompetencije za poučavanje u inkluzivnim razredima stječu uglavnom kroz jedan kolegij različitih naziva (npr. Inkluzivni odgoj i obrazovanje, Inkluzivna pedagogija, Odgoj djece s posebnim potrebama), koji se obično realizira tijekom 2. ili 3. godine studija. Kontinuirani profesionalni razvoj učitelja uključuje formalna stručna usavršavanja te samostalno učenje. Studenti koji su slušali kolegij o djeci s posebnim potrebama procjenjuju se osposobljenijima za rad s učenicima s govornim teškoćama (Jukić i Elez, 2013). Učitelji koji su slušali kolegij o inkluzivnom obrazovanju tijekom inicijalnog obrazovanja u većoj mjeri smatraju da inkluzivno obrazovanje doprinosi razvoju učenika s teškoćama (Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016), a oni koji su slušali kolegij, stručno se i neformalno usavršavali, imaju pozitivnije stavove prema individualiziranom poučavanju (Martan, Skočić Mihić i Matošević, 2017).

Iskustvo rada i volontiranja s učenicima s teškoćama tijekom rada ili studiranja također se pokazalo utjecajnim za oblikovanje učiteljskih stavova i doživljaja kompetentnosti. Učitelji koji imaju veće iskustvo u radu s učenicima s teškoćama te studenti i učitelji koji su imali iskustvo volontiranja s njima (Martan, Skočić Mihić i Puljar, 2016; Skočić Mihić, Lončarić i Rudelić, 2011; Skočić Mihić i sur., 2014; Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri, 2017) iskazuju višu razinu kompetentnosti za inkluziju.

Osim navedenog, dostupnost sustava podrške unutar i izvan škola te drugi čimbenici u obrazovnoj okolini mogu imati značajan utjecaj na oblikovanje učiteljskih stavova prema inkluzivnom obrazovanju. Sustavi potpore mogu biti materijalni resursi (npr. materijali za poučavanje, IKT oprema, restrukturirana fizička okolina) i ljudski (npr. stručni suradnici, asistenti, mobilni stručni timovi). Za razliku od generalno pozitivnih stavova prema inkluziji, učitelji često iskazuju nepovoljnije stavove prema uvjetima u kojima rade i načinu na koji se inkluzija provodi (Dulčić i Bakota, 2008). Kao glavne prepreke inkluzivnom obrazovanju u Hrvatskoj, uz već navedeno nedostatno obrazovanje, učitelji navode: neadekvatne materijalne uvjete i nedostatak didaktičkih materijala, nedostatak profesionalne potpore (premali broj stručnih suradnika i asistenata u nastavi), nedostatak potpore specijaliziranih ustanova, prevelik broj učenika u razredu itd. (Bouillet, 2013; Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016; Stančić, Horvatić i Nikolić, 2011; Stančić, Kiš-Glavaš i Nikolić, 2015).

Upravo srednjoškolski učitelji koji imaju profesionalnu pomoć iskazuju višu razinu doživljaja kompetentnosti za inkluziju, dok se problemi suradnje s roditeljima mogu predvidjeti izostankom pomoći stručnjaka (Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri, 2017). S druge strane, učitelji koji uz dostupnu stručnu podršku potječu iz pozitivnog razrednog ozračja i koji su bili uključeni u dodatne edukacije povoljnije procjenjuju kvalitetu inkluzivne organizacije škole, inkluzivnog pristupa u razredu i objektivnih pokazatelja kvalitete inkluzije (Wagner Jakab, Lisak i Cvitković, 2016).

RASPRAVA

Inkluzivni pristup reformski je proces koji zahtijeva temeljne promjene u organizaciji i strukturi svake školske ustanove s ciljem promicanja različitosti, cjelovitog razvoja djeteta i ostvarenja jednakih obrazovnih prilika (Karamatić Brčić, 2012; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014; Urton, Wilbert i Hennemann, 2014). U ovom se radu na temelju pregleda hrvatskih istraživanja objavljenih u izvornim znanstvenim radovima dao prikaz stavova i mišljenja učitelja i studenata Učiteljskih studija o inkluzivnom obrazovanju, osposobljenosti za njegovo provođenje te čimbenika koji na njih utječu. Analiza je obuhvatila ukupno 24 autoru dostupna cjelovita izvorna znanstvena rada, objavljena u proteklih dvadesetak godina.

Prema rezultatima većine analiziranih radova, generalni stavovi i uvjerenja učitelja prema učenicima s teškoćama i inkluzivnom obrazovanju mogu se okarakterizirati pozitivnima. To se ponajprije odnosi na spremnost učitelja za prihvaćanje učenika s teškoćama, tolerantni pristup i uvažavanje dječjih prava te uviđanje i razumijevanje pozitivnog učinka inkluzije na socijalni razvoj učenika s teškoćama, ali i na ostale učenike. Međutim, učitelji u svojim stavovima iskazuju i određeni stupanj neodlučnosti i davanja uvjetne podrške inkluzivnom obrazovanju, naglašavajući nedovoljnu pripremljenost škola na provođenje inkluzije, zabrinutost oko utjecaja teškoća učenika na vođenje razrednog odjela te pozitivniji stav prema djelomičnom uključivanju naspram potpunog. Podržavajući oblik djelomičnog uključivanja u redovne razrede, učitelji iskazuju nespremnost za potpuno preuzimanje odgovornosti za poučavanje učenika s teškoćama. Analizirajući stavove i mišljenja studenata te uspoređujući ih sa stavovima i mišljenjima učitelja, može se zaključiti da učitelji, za razliku od studenata češće uviđaju prepreke vezane uz inkluzivno obrazovanje, dok su studentski stavovi najpovoljniji neposredno nakon slušanja kolegija o inkluzivnom obrazovanju, što ukazuje na utjecaj edukacije na oblikovanje stavova i razvoj kompetencija.

Iz manjeg broja provedenih istraživanja, koja ne obuhvaćaju sve vrste teškoća, vidljivo je da na stavove učitelja i studenata utječe vrsta teškoće učenika. Učitelji su skloniji poučavati učenike s lakšim teškoćama od onih koji imaju složenije odgojno-obrazovne potrebe. Upravo stav da postoje učenici koje učitelji ne bi prihvatili, odražava njihovu nesigurnost, nespremnost i nedostatan poznavanje osobitosti i potreba učenika te nedostatak stručne podrške. S druge strane, učitelji i studenti prema učenicima s govorno-jezičnim teškoćama, specifičnim teškoćama učenja, oštećenjem sluha i njihovom poučavanju imaju pozitivnije stavove, uviđaju njihove potencijale i da teškoća ne mora biti prepreka punom razvoju mogućnosti ovih učenika. Vrsta teškoće učenika ne bi trebala imati utjecaj na stav učitelja. Prihvaćajući koncept inkluzije učitelj bi trebao prihvatiti činjenicu da je svaki učenik individua za sebe koja nije obilježena svojim teškoćama, što bi trebalo biti u skladu s inkluzivnim načelima o jednakopravnosti svih učenika u obrazovnom procesu. Studenti se osjećaju osrednje kompetentnima za inkluzivno poučavanje, čemu doprinosi osjećaj nesigurnosti za poučavanje učenika s teškoćama, kao i sumnje u vlastite sposobnosti.

Najvišu razinu kompetentnosti u planiranju, programskoj podršci i pripremi specifičnih nastavnih materijala iskazuju studenti neposredno nakon slušanja kolegija o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Spremni su pružiti potporu učenicima s teškoćama uvažavajući njihova prava, no za razliku od njih učitelji se osjećaju kompetentnijima u suradnji s roditeljima i stručnjacima, upravljanju razredom i stvaranju pozitivne razredne discipline, čemu doprinosi iskustvo.

Među često spominjanim čimbenicima koji utječu na stavove i osposobljenost učitelja, odnosno studenata za inkluzivno poučavanje su spol, dob i godine radnog staža, stručna sprema učitelja, profesionalni razvoj, iskustvo rada i volontiranja te čimbenici u obrazovnoj okolini. Što se tiče varijable spol, postoji tendencija da učiteljice iskazuju povoljnije stavove prema inkluziji, ali jednako tako i veću razinu potrebe za podrškom te bojazan za uspješnost njene provedbe. Međutim, često zbog neujednačenosti podgrupa muškog i ženskog spola ispitanika i općenito malog broja sudionika muškog spola pri tumačenju rezultata utjecaja varijable spol potreban je svojevrsan oprez. Iako ne jednoznačno, uočava se da postoji tendencija da mlađi učitelji i oni s manje godina radnog staža imaju povoljnije stavove prema vrijednostima inkluzije, dok stariji učitelji u većoj mjeri iskazuju probleme i nezadovoljstvo uvjetima u kojima se inkluzivno obrazovanje provodi, kao i probleme suradnje s roditeljima. Za pretpostaviti je da starijim učiteljima možda nedostaju kompetencije, koje su oni mlađi stekli inicijalnim obrazovanjem ili zbog većeg iskustva i svjesnosti prepreka i nedostatka podrške koju su iskusili tijekom svog rada s učenicima s teškoćama sumnjaju u uspješnost provedbe inkluzije.

Viši stupanj stručne spreme povezan je s pozitivnijim stavovima prema inkluziji, a u prilog tome govori činjenica da današnji učiteljski i odgojiteljski studijski programi traju duže i uključuju kolegij/e koji učiteljima i odgajateljima daju veće kompetencije za rad u inkluzivnoj praksi, dok su prijašnji kolegiji koji su se bavili ovom problematikom bili koncipirani na drugačiji način (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015).

Učitelji razredne nastave iskazuju povoljnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju, viši stupanj kompetencija te češće koriste prilagodbe u poučavanju. Razlozi tome mogu biti višestruki. Učitelji razredne nastave provedu gotovo cijeli školski dan s učenicima, bolje ih poznaju te razumiju njihove potencijale i potrebe, a ishodi pojedinih odgojnih i obrazovnih sadržaja u razrednoj nastavi manje su kompleksni od onih u predmetnoj nastavi te ih je lakše prilagoditi i individualizirati učeniku. Što se tiče razlika između osnovnoškolskih i srednjoškolskih učitelja, jedno je istraživanje nešto starijeg datuma pokazalo da srednjoškolski nastavnici iskazuju veću spremnost za prihvaćanje učenika s teškoćama, no kako navode i sami autori, takve razlike moguće je povezati s manje praktičnog iskustva s učenicima s teškoćama, što uključuje i složenije teškoće.

Za rad u inkluzivnim razredima učitelj treba posjedovati specifična znanja, vještine i kompetencije, a nedostatna osposobljenost te nedostatno razvijene kompetencije za inkluzivno obrazovanje studenata i učitelja identificiraju se među najznačajnije prepreke inkluzivnom obrazovanju. Istraživanja potvrđuju da učiteljima nedostaju znanja i vještine (Florian i Linklater, 2010) te se ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama. Rezultati međunarodnog TALIS

istraživanja, koje se bavi radnim uvjetima te okruženjima učenja u školama, govore da hrvatski učitelji iskazuju najveću potrebu za dodatnim usavršavanjem upravo u području poučavanja učenika s posebnim potrebama (Braš Roth, Markočić Dekanić i Ružić, 2014). Upravo inicijalno obrazovanje i kontinuirani profesionalni razvoj tome značajno doprinose. Učitelji iskazuju pozitivne stavove prema uključivanju u edukacije (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008), pritom učitelji koji imaju povoljnije stavove prema poučavanju tako da uspostavljaju povoljnije odnose sa svojim učenicima i zadovoljniji su svojim zanimanjem iskazuju veći interes za stjecanje novih znanja i kompetencija koje bi unaprijedile rad sa svim učenicima u razredu, što uključuje i učenike s teškoćama (Stančić, Kiš-Glavaš i Igrić, 2001). Uključivanje učitelja u stručno usavršavanje utječe na značajnu promjenu u učiteljskim stavovima, spremniji su prihvatiti učenike s teškoćama u razvoju i osjećaju se kompetentnijima za rad s njima (Igrić i Kiš-Glavaš, 1998). Svakako bi svim učiteljima tijekom inicijalnog obrazovanja i kontinuiranog profesionalnog razvoja trebalo omogućiti da steknu kompetencije ne samo u načinu rada s učenicima s teškoćama, već i u komunikaciji s roditeljima, stvaranju inkluzivnog razrednog ozračja i promoviranju inkluzivnih vrijednosti. Osjećaju kompetentnosti mogu doprinijeti prethodno iskustvo rada i volontiranja.

U inkluzivnim procesima i stvaranju inkluzivne kulture škole, koja uključuje orijentaciju škole prema inkluziji, inkluzivno djelovanje, praćenje i unapređivanje (Ivančić i Stančić, 2013) važnu ulogu imaju ravnatelji škola. Istraživanje provedeno s ravnateljima srednjih škola govore u prilog njihovim pozitivnim stavovima prema uključivanju učenika s teškoćama u redovne škole (Kiš - Glavaš, Ljubić, i Jelić, 2003). U Hrvatskoj nema istraživanja koja su se bavila utjecajem potpore ravnatelja na stavove učitelja prema inkluziji i osposobljenost za provedbu iste, no za pretpostaviti je da ravnatelji svojim proinkluzivnim stavovima i proinkluzivnim djelovanjem u osiguravanju adekvatnih materijalnih resursa, kao i stručne podrške mogu značajno utjecati na stavove učitelja i razvoj njihovih kompetencija.

Iako ovo nije potpuna analiza stanja provedbe inkluzije u našoj zemlji, može biti relevantna za naš obrazovni kontekst i pružiti smjernice svima koji se bave inkluzivnom politikom i praksom u pokušaju pronalaska boljih rješenja za poboljšanje uvjeta za provođenje inkluzije u školama. Generalno pozitivni stavovi i ograničenja vezana uz nedostatnu osposobljenost učitelja te nedostatnu stručnu i materijalnu podršku glavni su zaključci analiziranih istraživanja, no pri interpretaciji rezultata potrebno je uzeti u obzir neka ograničenja, stoga rezultate ne treba bezrezervno generalizirati. Jedno od njih je sklonost davanja socijalno poželjnih odgovora prilikom sudjelovanja u istraživanju, osobito kada su u pitanju osjetljive teme. Također nedostaju istraživanja opservacije učiteljeva ponašanja u inkluzivnom razredu od strane nezavisnih istraživača, koja bi dala širu sliku o načinu na koji se provodi inkluzivno obrazovanje. Većina istraživanja provedena je u većim gradovima i obuhvaćaju uglavnom učitelje na Učiteljskim fakultetima, dok nisu obuhvaćeni i drugi fakulteti koji obrazuju buduće nastavnike. U interpretaciji pojmova integracija i inkluzija potreban je svojevrsan oprez jer je uočeno da se ponekad ti termini prezentiraju kao sinonimi, iako je dobro poznato da su im određena potpuno drugačija.

ZAKLJUČAK

Inkluzivno obrazovanje zakonski je utemeljeno na pravu djeteta na primjerenu podršku, stoga je evidentna ključna uloga škola u osiguravanju prilagodbi programa, metoda rada i stručne potpore (Zrilić i Brzoja, 2013; Žic Ralić i Šifner, 2015).

Iz sažetog prikaza i interpretacije rezultata istraživanja proizlazi niz smjernica za daljnji razvoj inkluzivne prakse i podrške učenicima, roditeljima i učiteljima. Neupitna je važnost kvalitetnijeg i sveobuhvatnijeg razvoja kompetencija učitelja, počevši od inicijalnog obrazovanja, koje bi trebalo uključivati više kolegija s ovom tematikom na svim nastavničkim studijima s više praktičnog rada i volontiranja, kako bi budući učitelji pravodobno stekli potrebna iskustva, bili pripremljeni i s osjećajem sigurnosti započeli svoju karijeru u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. Obrazovanje učitelja trebalo bi se nastaviti kontinuiranim profesionalnim razvojem tijekom kojeg bi učitelji imali prilike stjecati dodatne kompetencije za inkluzivnu praksu u skladu sa suvremenim znanstvenim spoznajama i potrebama učenika koje trenutno poučavaju, kao i obrazovnih sadržaja koje predaju. Upravo Pintarić Mlinar i Romstein (2017) naglašavaju važnost korištenja znanstveno utemeljenih pristupa u radu s učenicima s teškoćama i kao kritiku navode nedostatak zakonski definirane obaveze učitelja da se o njima usavršavaju. Stoga je potrebno na razini svake ustanove identificirati potrebe te stvarati planove za njihovu realizaciju, kao i prepoznati obvezatnost stručnog usavršavanja učitelja. Proces inkluzije treba biti pažljivo planiran i implementiran, a uključuje i prestrukturiranje obrazovnog okruženja i različite sustave potpore unutar i izvan same škole. Inkluzivno poučavanje zahtijeva od učitelja oblikovanje takvih uvjeta, materijala i metoda koji će svakom učeniku, bez obzira na postojanje teškoća omogućiti i olakšati učenje te omogućiti stvaranje ozračja ravnopravnosti, tolerancije, uključivosti i jednakih mogućnosti. Istraživanja daju značajan doprinos razvoju procesa inkluzije stoga je potreban veći broj znanstvenih istraživanja o provedbi inkluzije, a smjernice koje proizlaze iz rezultata istraživanja potrebno je implementirati u procese razvoja inkluzivne prakse.

LITERATURA

1. Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2): 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
2. Bosnar, B., Bradarić-Jončić, S. (2008). Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2): 11–30.
3. Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education-teachers' experiences. *CEPS Journal*, 3(2): 93–117.
4. Bouillet, D., Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(1): 9–23.
5. Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., Ružić, D. (2014). TALIS 2013. Glas učitelja i ravnatelja za bolje ishode poučavanja. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja-PISA centar.
6. Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for Inclusive Education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 111(4): 1585–1590.
7. Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S., Lončarić, D., Anđić, D., Skočić Mihić, S. (2015). Considering Transversal Competences, Personality and Reputation in the Context of the Teachers' Professional development. *International Education Studies*, 8(2): 8–20. doi: 10.5539/ies.v8n2p8
8. Domović, V., Vizek Vidović, V., Bouillet, D. (2016). Student teachers' beliefs about the teacher's role in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2): 1–16. doi:10.1080/08856257.2016.1194571
9. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. (2008). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Pretraženo 15. kolovoza 2017. na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html
10. Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. (2008). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Pretraženo 15. kolovoza 2017. na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2130.html
11. Dulčić, A., Bakota, K. (2008). Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajim govorno-jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2): 31–50.
12. European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
13. Florian, L., Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4): 369–386. doi:10.1080/0305764X.2010.526588

- 14.Griffin, S. (2008). *Inclusion, Equality & Diversity in Working with Children*. Edinburgh Gate, Harlow, Essex, CM20 2JE: Heinemann.
- 15.Igrić, Lj.; Cvitković, D.; Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(1): 31–38.
- 16.Igrić, Lj., Kiš-Glavaš, L. (1998). Education of teachers for the acceptance of students with special needs. U: R. Fletcher (ur.), 15th Annual Conference Proceedings- Excellence from the Heart (str. 172-176). New York: NADD Press.
- 17.Igrić, Lj., Kobetić, D., Lisak, N. (2008). Evaluacija nekih oblika podrške edukacijskom uključivanju učenika s posebnim potrebama. *Dijete i Društvo*, 10(1/2): 179–195.
- 18.Igrić, Lj. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja - Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu - Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Školska knjiga.
- 19.Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2): 139–157.
- 20.Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu za 2016. godinu. (2017). Pretraženo 1. rujna. 2017 na: http://www.dijete.hr/www/?page_id=6243
- 21.Jukić, T., Elez, M. (2013). Osposobljenost studenata nastavničkih studija za rad s djecom s govornim teškoćama u redovitoj nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 10(1): 135–148.
- 22.Jurčević Lozančić, A., Kudek Mirošević, J. (2015). Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64(4): 541–560.
- 23.Karamatić Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra ladertina*, 7(7): 101–109.
- 24.Kiš-Glavaš, L., Nikolić, B., Igrić, Lj. (1997). Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 33(1): 63–75.
- 25.Kiš - Glavaš, L., Ljubić, M., Jelić, S. (2003). Stavovi ravnatelja srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39(2): 137–146.
- 26.Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65(Tematski broj): 233–247.
- 27.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.
- 28.Kudek Mirošević, J. (2016). The Assessment of the Competences of Students at the Department of Teacher Education Studies and of the Teachers for Inclusive Practice. *Croatian Journal of Education*, 18(1): 71–86. doi:10.15516/cje.v18i0.2181
- 29.Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the Effectiveness of Inclusive Education / Mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1): 1–24.

30. Ljubić, M., Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39(2): 129–136.
31. Malogorski Jurjević, M. (2014). Zadovoljenost motiva učitelja za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 63(4): 677–700.
32. Martan, V., Skočić Mihić, S., Matošević, A. (2017). Teachers' Attitudes toward Teaching Students with Dyslexia. *Croatian Journal of Education*, 19(Sp_Ed_No 3): 75-97.
33. Martan, V., Skočić Mihić, S., Puljar, A. (2016). Nastavne strategije učitelja u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(3): 139–150.
34. Meijer, C. J. W., Pijl, S. J., Hegarty, S. (1997). Introduction. U: S. J. Pijl, C. J. W. Meijer i S. Hegarty (ur.), *Inclusive Education. A Global Agenda* (str. 1–8). London & New York: Routledge.
35. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom 2017.-2020. godine. (2017). Posjećeno 5. listopada 2017. na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_04_42_967.html
36. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
37. Oberman-Babić, M., Joković-Turalija, I. (1997). Stavovi roditelja učenika redovne škole prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika oštećena vida. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 33(1): 13–22.
38. Pintarić Mlinar, Lj., Romstein, K. (2017). Znanstveno utemeljena rehabilitacijska praksa i zakonsko uređenje odgoja i obrazovanja u Republici Hrvaskoj. U: Z. Bukvić (ur.), *Suvremena edukacijska i rehabilitacijska praksa u kontekstu znanstveno utemeljenih pristupa* (str. 47–48). Zadar: Savez edukacijskih rehabilitatora Hrvatske.
39. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. (2015). Pretraženo 1. listopada 2017. na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
40. Reynolds, M. (2001). Education for Inclusion, Teacher Education and the Teacher Training Agency Standards. *Journal of In-Service Education*, 27(3): 465–476.
41. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji. *Napredak*, 1154(1–2): 131–148.
42. Scruggs, T.E., Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1): 59–74.
43. Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7): 773–785.
44. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Rudelić, A. (2011). Volontiranje studenata s djecom i mladima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(3): 579–600.
45. Skočić Mihić, S. (2011). *Mišljenje odgajatelja i faktori podrške za uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Doktorska disertacija). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

46. Skočić Mihić, S. (2017). Učiteljska osposobljenost za provedbu individualizirane nastave u inkluzivnim razredima. U: R. Čepić i J. Kalin (ur.), Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije (str. 139–156). Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
47. Skočić Mihić, S., Gabrić, I., Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 52(1): 30–41.
48. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M., Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Napredak, 154(3): 303–322.
49. Söder, M. (1997). A research perspective on integration. U S. J. Pijl, C. J. W. Meijer i S. Hegarty (ur.), Inclusive Education. A Global Agenda (str. 14–32). London & New York: Routledge.
50. Sosu, E. M., Mtika, P., Gray, L. C. (2014). Does initial teacher education make a difference? The impact of teacher preparation on student teachers' attitudes towards educational inclusion. Journal of Education for Teaching, 36(4): 389–405. doi:10.1080/02607476.2010.513847
51. Stančić, V. (2001). Promišljanja o edukacijsko-rehabilitacijskoj znanosti. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
52. Stančić, Z., Horvatić, S., Nikolić, B. (2011). Neki aspekti percipirane kompetencije za ulogu učitelja u inkluzivnoj školi. U: A. Jurčević Lozančić i S. Opić (ur.) 5. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima "Škola, odgoj i učenje za budućnost" (str. 343-354). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
53. Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L., Igrić, Lj. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 37(2): 143–152.
54. Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L., Nikolić, B. (2015). Some indicators of satisfaction with the support system for students with disabilities in Secondary Education in Croatia. Revista Electronica Interuniversitaria De Formacion Del Profesorado, 18(1): 123–140. doi:10.6018/reifop.18.1.214361
55. Stangvik, G. (1997). Beyond schooling: integration in a policy perspective. U: S. J. Pijl, C. J. W. Meijer i S. Hegarty (ur.), Inclusive Education. A Global Agenda (str. 32–51). London & New York: Routledge.
56. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
57. UN. (1989). Convention on the Rights of the Child. Posjećeno 10. kolovoza 2017. na <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=child>
58. UN. (1993). Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom. Pretraženo 10. kolovoza 2017. na: http://koordinacioniodbor-osi-usk.ba/wp-content/uploads/2013/10/Standardna_pravila_o_izjednacivanju_mogucnosti.pdf

- 59.UN. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Pretraženo 5. rujna 2017. na: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- 60.UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca. Pretraženo 5. rujna 2017. na: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- 61.Urton, K., Wilbert, J., Hennemann, T. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), str. 151–168.
- 62.Ustav Republike Hrvatske. (1990). Pretraženo 5. listopada 2017. na: <https://www.zakon.hr/z/94/Ustav-Republike-Hrvatske>
- 63.Vijeće Europe. (1996). Europska socijalna povelja. Pretraženo 3. listopada 2017. na: <https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/Presentation/ESCRBooklet/Croatian.pdf>
- 64.Vlah, N., Međimorec Grgurić, P., Baftiri, Đ. (2017). Demografske i profesionalne karakteristike srednjoškolskih učitelja u relaciji sa stavovima prema edukacijskom uključivanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(1): 86–100.
- 65.Wagner Jakab, A., Lisak, N., Cvitković, D. (2016). Učiteljska procjena pokazatelja kvalitete inkluzije / Teachers assessment of indicators for inclusion. U: M. Potić, S. Golubović i Š. Šćepanović (ur.), *Zbornik radova 8. međunarodne konferencije "Inkluzivna teorija i praksa: Vaspitano-obrazovni, (re)habilitacioni i savetodavni rad"* (str. 39–50). Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine.
- 66.Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. (2008). Pretraženo 25. kolovoza 2017. na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html
- 67.Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom. (2008). Pretraženo 25. kolovoza 2017. na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2007_06_6_80.html
- 68.Zakon o suzbijanju diskriminacije. (2008). Pretraženo 24. kolovoza 2017. na: <https://www.zakon.hr/z/490/Zakon-o-suzbijanju-diskriminacije>
- 69.Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra ladertina*, 8(1): 141–153.
- 70.Žic Ralić, A., Šifner, E. (2015). Poticanje zajedništva i tolerancije različitosti u razredu. *Napredak*, 156(1–2): 77–93.

A REVIEW OF RESEARCH ABOUT INCLUSIVE EDUCATION FROM PERSPECTIVES OF TEACHERS AND TEACHER STUDENTS

Abstract:*Inclusion is a comprehensive and complex process that, within the social model, encourages and directs the development of a society in which everyone is treated as an equal member. Inclusive education policy for students with disabilities ensures the availability of a regular education system, respecting individual needs and providing support that will ensure the development of their potential. The successful implementation of inclusive policy largely depends on the positive intentions of the teacher towards inclusive education. Therefore, the aim of this paper is to give an overview of the full range of scientific papers that analyzed attitudes, opinions and competences of Croatian teachers for the implementation of inclusive education and to identify the factors that are related to them. Along with generally pro-active attitudes towards inclusive education, research has also identified many obstacles, including insufficient teacher education for the implementation of inclusive practice, insufficient professional support, and insufficient material equipment of schools. Research shows unequivocally that there is a great need to provide higher quality education programs for teachers in inclusive classes during their formal education, as well as sufficient professional guidance in day-to-day work with students.*

Keywords:*competences; inclusion; opinions; research; students with disabilities; the teachers*