

# Učitelji u inkluziji

Karla MATIĆ

Centar za odgoj i obrazovanje Juraj Bonači, Split

Petra KASAP

Prometno-tehnička škola Šibenik, Šibenik

UDK: 376-056.26 (497.581.1)

376-056.36 (497.581.1)

DOI: 10.15291/ai.4213

STRUČNI ČLANAK

Primljeno: 28. 04. 2023.

## SAŽETAK

### KLJUČNE RIJEČI:

inkluzija, djeca s teškoćama, učitelji, razredna nastava, suradnja

U obrazovnom smislu inkluzija se definira kao aktivno uključivanje učenika s teškoćama u redovni nastavni proces (Subotić, 2014). U tom kontekstu učitelji predstavljaju najvažniju sponu između učenika i škole kao institucije, stoga se upravo oni smatraju jednim od ključnih faktora prilagodbe učenika s teškoćama na pohađanje školskog programa (Rajović i Jovanović, 2010). Cilj ovog rada ispitati je kako učitelji iz Zadra percipiraju inkluziju djece s teškoćama, kako procjenjuju vlastite kompetencije za taj oblik rada te s kojim se preprekama susreću. U tu svrhu provedeno je pet polustrukturiranih intervjua s učiteljima iz Zadra (OŠ Stanovi), nakon čega su prikupljeni podatci transkribirani i analizirani. Utvrđeno je da učitelji vide inkluziju kao obrazovnu praksu koja promiče toleranciju i suradničko ponašanje, procjenjuju je profesionalnim izazovom, ali ujedno i naglašavaju potrebu za profesionalnim usavršavanjem i stjecanjem dodatnih kompetencija. Dodatno, učitelji su istaknuli važnost suradnje s asistentima, stručnim suradnicima i roditeljima kako bi inkluzija bila uspješna, dok su nedovoljnu podršku školskog sustava (materijalne i financijske resurse) prepoznali kao značajnu prepreku u kvalitetnom radu.

## UVOD

### *Inkluzija – određenje*

Djeca i učenici razlikuju se po svojim osobinama, ali i sposobnostima koje su izravno relevantne za proces učenja. Među tim sposobnostima ističu se intelektualne, senzorne, motoričke, emocionalne, jezične, kulturne i ekonomske osobine. Kada različitost dosegne svoj krajnji oblik, ona postaje prepoznatljiva i u tom slučaju govorimo o učenicima s posebnim potrebama (Ivančić, 2010). Iako se, vrlo često, kada je riječ o posebnim potrebama misli prvenstveno na određene teškoće ili intelektualne deficite, zapravo se radi o mnogo širem spektru specifičnosti. U stručnoj literaturi pod pojmom posebne potrebe moguće je razlikovati sljedeće kategorije: daroviti učenici, učenici koji zaostaju u intelektualnom razvoju, učenici sa specifičnim teškoćama učenja (npr. disleksija, disgrafija, diskalkulija), učenici s poremećajem pažnje, impulzivnošću i hiperaktivnošću, učenici s emocionalnim i ponašajnim teškoćama, učenici s poremećajem autističnog spektra te učenici sa zdravstvenim teškoćama (npr. dijabetes, epilepsija, oštećenja sluha i vida) (Zrilić, 2011).

U tom smislu, od ključnog je pedagoškog, ali i društvenog značaja upravo pitanje odgojno-obrazovnog procesa djece s teškoćama. Prema nekim autorima kao najbolje moguće rješenje nameće se inkluzija (Wang, 2009). Inkluzija se može definirati kao praksa aktivnog uključivanja učenika u redovni nastavni proces ili kao maksimiziranje participacije učenika u redovne obrazovne programe (bez obzira na njihove sposobnosti, spol, jezik, etničku pripadnost, religijsko opredjeljenje, socioekonomski status, zdravstveni status, seksualnu orijentaciju i razvojne teškoće) (Subotić, 2014).

Karamatić Brčić (2013) razlikuje inkluziju u širem i užem smislu. U širem smislu obrazovna inkluzija pretpostavlja uključivanje djece i odraslih koji su zbog socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih, etničkih i drugih razloga podložni društvenoj isključenosti, izloženi društvenoj marginalizaciji, a samim time obespravljani i ranjivi. S druge strane, u užem smislu obrazovna inkluzija predstavlja zahtjev kojim se naglašava obrazovanje svakog djeteta u skladu s vlastitim individualnim mogućnostima unutar škole kao primarne odgojno-obrazovne institucije. U ovome radu naglasak je upravo na inkluziji u užem smislu, točnije na uključivanju djece s teškoćama u redovnu nastavu.

Vican (2013) inkluziju definira kao uozbiljenje prakticiranja jednakopravnog uključivanja svake osobe u obrazovanje, naglašavajući pritom temeljnu

društveno-vrijednosnu orijentaciju inkluzivne obrazovne prakse – pravednost. Iz nje se dalje deriviraju ključne vrijednosti poput tolerancije, solidarnosti, poštivanja nacionalnih, etničkih i osobnih identiteta kao i ljudskog dostojanstva. Promatrano iz ove perspektive, inkluzija ima dodatne neosporive prednosti jer otvara prostor razvoju i ostvarenju čitavog niza pozitivnih pedagoških koncepata poput inkluzivnog, interkulturnog, građanskog obrazovanja i obrazovanja za mir. Na tragu toga, Kearney (2011) nudi vrlo zanimljivo razmatranje po pitanju koncepta različitosti. Naime, polazeći od premise da „različitost nije osobina koja obitava u osobi nego u društvenoj, kulturnoj i političkoj konstrukciji“, sugerira kako takva konstrukcija može biti i promijenjena, naravno, u smjeru otvorenosti prema različitostima, prihvaćanju „družačijih“ i toleranciji.

Inkluzivno obrazovanje prvi put jasno se opisuje u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (NOK, 2011) kao načelo „uključenosti svih učenika u odgojno-obrazovni sustav – uvažavanje odgojno-obrazovnih potreba svakoga djeteta, učenika i odrasle osobe, napose onih koji su izloženi marginalizaciji i isključenosti“ (NOK, 2011). Inkluzija osigurava djeci i učenicima s teškoćama uvjete za učenje u skladu s njihovim mogućnostima i potrebama, a ključni cilj je omogućiti svim polaznicima na razini predškolskog, osnovnog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja stjecanje najviše razine znanja i sposobnosti konzistentno njihovim mogućnostima za samostalan i uspješan život ispunjen učenjem, radom, samopoštovanjem i općim zadovoljstvom.

Iako se, iz etičke perspektive, inkluzija čini najispravnijom obrazovnom praksom za djecu s teškoćama, u praksi je otvoreno pitanje o njenoj stvarnoj efikasnosti. Subotić (2014), koji se u svom radu primarno fokusirao na pitanje inkluzije u kontekstu moralnosti, upozorava kako istraživanja u velikoj mjeri upućuju na generalnu neuvjerljivost inkluzije u smislu loših rezultata. U tom kontekstu navodi primjer Italije kojoj, iako glasi za primjer zemlje koja je na kvalitetan način provela inkluziju, nedostaje jasnih dokaza i činjenica koje bi svjedočile u prilog istoj. Nadalje, Kavale i Forness (2000) također upozoravaju kako usprkos snažnoj političkoj i ideološkoj potpori koju uživa, empirijski ishodi inkluzije nisu obećavajući niti uvjerljivi. Drugim riječima, nema jasno pozitivnih efekata inkluzije, a ako i postoje, oni su uglavnom samo marginalno pozitivni. Iz tog razloga neki se autori pitaju je li inkluzija uopće poželjan pristup u obliku ishoda te kako bi ju zapravo trebalo implementirati (Lindsay, 2007).

## *Uloga inkluzije za učenike s teškoćama*

Značajan dio istraživanja u ovom području usmjerio se društvenom statusu učenika s teškoćama u redovnom programu, a rezultati ukazuju na loš društveni status ovih učenika. Oni su, naime, manje prihvaćeni i češće odbačeni od vršnjaka, imaju slabije razvijene socijalne vještine, zbog čega teže sklapaju, ali i zadržavaju prijateljstva (Žic Ralić i Ljubas, 2013). Također, često pokazuju i određene probleme u ponašanju što dodatno otežava njihovo integriranje u razredno okruženje, vodi usamljenosti i povećanoj vjerojatnosti postojanja žrtvama vršnjačkog nasilja (Nazor i Nikolić, 1991).

Žic Ralić i Ljubas (2013) detaljnije analiziraju upravo problematiku prihvaćenosti i prijateljstava djece i mladih s određenim teškoćama u razvoju te navode niz vrlo zanimljivih nalaza iz literature. Tako, primjerice, Guralnick i sur. (1996) ističu kako djeca s intelektualnim teškoćama doživljavaju osobite poteškoće u korištenju socijalnih vještina kao što su sudjelovanje u recipročnoj komunikaciji, procesiranje socijalnih informacija, prilagodba na nove socijalne okolnosti te interpretacija važnih socijalnih znakova. Osim toga, mladi s većim teškoćama mogu pokazivati i značajnije govorne i komunikacijske teškoće, imati nedovoljan trening augmentativnoga ili alternativnog sustava komunikacije ili jednostavno pokazivati stereotipna ponašanja (Carter i Hughes, 2005). Nadalje, osobite probleme u društvenom životu imaju i djeca/mladi s poremećajima autističnog spektra. Naime, u njihovom slučaju nedostatak socijalnih i komunikacijskih teškoća odražava štetne posljedice upravo na razvoj prijateljstava zbog čega se ova djeca mogu osjećati usamljeno (Žic Ralić i Ljubas, 2013).

S druge strane, jedan dio dosadašnjih istraživanja ipak je ukazao i na određene pozitivne posljedice inkluzija na djecu s teškoćama. Neka istraživanja, primjerice, sugeriraju mali do umjereno pozitivan efekt inkluzije s obzirom na akademski i/ili društveni napredak, ali samo uz postojanje adekvatnog individualiziranog programa. Nadalje, relevantno je osvrnuti se i na nalaze istraživanja koji upućuju na pozitivno uspostavljanje vršnjačkih odnosa i interakcija onda kada su djeca s intelektualnim teškoćama integrirana među svoje vršnjake od najranije dobi (Kemp i Carter, 2002). Za pretpostaviti je da djeca u takvom okruženju bivaju motivirana i ohrabrena za usvajanje socijalnih vještina, u čemu u konačnici i uspijevaju. Povrh toga, Kemp i Carter (2002) uočavaju dodatne prednosti inkluzivnog odgojno-obrazovnog procesa sugerirajući da

interakcija s vršnjacima uobičajenog razvoja ima pozitivan utjecaj na usvajanje akademskih, funkcionalnih i socijalnih vještina, pridonosi ostvarivanju obrazovnih ciljeva, razvoju prijateljstava, kao i podizanju kvalitete života učenika s intelektualnim teškoćama. U tom svjetlu, Black i Landau Fine (1995, cit. u: Kiš-Glavaš, 1999) naglašavaju da djeca bez teškoća u razvoju imaju ključnu ulogu za djecu s teškoćama jer im pružaju podršku, ohrabruju ih i model su primjerenog ponašanja. Također, u inkluzivnom razredu učenik s teškoćama stječe osjećaj pripadanja zajednici, stvara prijateljstva i jača samopoštovanje (Raschke i Bronson, 1999, cit. u: Cerić, 2004).

### *Uloga inkluzije za učenike urednog razvoja*

Iduće relevantno pitanje u kontekstu inkluzije jest njezin utjecaj na učenike urednog razvoja. Na tragu toga, različita istraživanja govore o različitoj prirodi odnosa između učenika s teškoćama i njihovih vršnjaka urednog razvoja (Ivančić i Stanić, 2013). Takvi odnosi variraju od negativnih preko neutralnih do pozitivnih, a ovise o dobi, spolu, razini percipirane kompetentnosti vršnjaka ili učitelja, dužini integracije i učestalosti socijalnih kontakata (Ivančić i Stančić, 2013). Špelić, Zuliani i Krizmanić (2009) navode kako učenici urednog razvoja imaju određene dobiti od razreda u kojem se nalazi jedan ili više učenika s teškoćama. Naime, takvi učenici razvijaju toleranciju, razumijevanje i prihvaćanje drugih i drugačijih u odnosu na učenike u čijem razredu nema učenika s teškoćama. Leutar (2003) je također utvrdio da osnovnoškolska djeca koja su bila u kontaktu s djecom s invaliditetom pozitivno doživljavaju druženje s njima, prihvaćaju ih te se usmjeravaju na njihove pozitivne strane. Prijateljski odnosi učenika urednog razvoja prema učenicima s teškoćama, koji se temelje na pomaganju, dovode do razvoja *self-koncepta* i socijalnog rasuđivanja (Murray-Seegert, 1989). Jednako tako, zajedničko druženje s učenicima s teškoćama u razvoju pospješuje razvoj socijalne kompetentnosti (Shevlin i O'Moore, 2000). Prema Biklen, Corrigan i Quicka (1989, cit. u: Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009), u razredima u kojima su uključena djeca s teškoćama vidljivo je veće razumijevanje razlika u fizičkim, ponašajnim i emocionalnim aspektima tih učenika. Unatoč tome što istraživanja ne pokazuju jasne razlike u akademskom funkcioniranju učenika urednog razvoja u inkluzivnim razredima, tj. školama u odnosu na neinkluzivne, utvrđeno je da inkluzivna kultura škole poboljšava kvalitetu odnosa, komunikaciju, rješavanje sukoba, prihvaća-

nje različitosti i toleranciju, razumijevanje tuđih potreba i teškoća te povećava osjećaj vlastite vrijednosti (Chabot i Chabot, 2009).

Usprkos brojnim dobitima koje proizlaze iz odnosa djece s teškoćama s njihovim vršnjacima bez teškoća i svakodnevnog poticanja inkluzivne politike od obrazovnih ustanova i društva općenito, i dalje je prisutan problem neprihvatanja te djece unutar razrednog i školskog okruženja. Moguće objašnjenje ovog problema jest to da učenici urednog razvoja osjećaju nelagodu ili uznemirenost u prisutnosti učenika s teškoćama u razvoju koja može biti izazvana njihovim fizičkim izgledom ili netipičnim i neprimjerenim oblicima ponašanja (Murray-Seegert, 1989). Osim toga, na prihvatanje djece s teškoćama od vršnjaka utječe i vrsta teškoće (Ivančić i Stančić, 2013). Neka istraživanja pokazuju kako su naglašeni negativni stavovi vršnjaka o djeci usporenog kognitivnog razvoja, kao i djeci s ADHD-om, posebno hiperaktivno-impulzivnog tipa (Žic i Igrić, 2001). Istraživanja provedena u Hrvatskoj pokazuju da se u redovnim školama u skupini odbačenih u razredu nalazi 68 % djece s teškoćama u psihofizičkom razvoju koje uključuju ADHD, kombinirane teškoće i usporeni kognitivni razvoj (Žic, 2002). Važnu ulogu u razvijanju prijateljskih odnosa između učenika s teškoćama i njihovih vršnjaka imaju učitelji koji bi svakako trebali poticati takve odnose (Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009).

## TEORIJSKO POLAZIŠTE

Učitelji i nastavnici smatraju se jednim od ključnih faktora pri prilagodbi učenika s teškoćama na pohađanje redovnog školskog programa (Rajović i Jovanović, 2010). Prema tome, stavovi učitelja i nastavnika o inkluziji učenika s teškoćama u redovni školski program mogu biti presudni čimbenik funkcionalne i uspješne inkluzije. Uvođenje inkluzivnog obrazovanja razmatrano je u brojnim studijama koje su za cilj imale ispitati upravo mišljenje učitelja o inkluziji. Tako, primjerice, Rajović i Jovanović (2010) navode da stav koji učitelji imaju o inkluziji učenika s teškoćama utječe na njihov trud i posvećenost prilikom uspostavljanja kvalitetnih odnosa s tim učenicima te na odnose vršnjaka i njihovih roditelja prema njima. Jednako tako, odnos djece s teškoćama s učiteljem utječe na djetetov akademski, kognitivni i socijalni razvoj i prilagodbu te povećava motivaciju za učenjem (Maldonado-Carreno i Votruba-Drzal, 2011). Uvjerenja o ograničenjima, stavovi i brige učitelja utječu na

praksu inkluzivnog obrazovanja, kvalitetu edukativnog materijala i podučavanja učenika (Sharma i Desai, 2002).

Nadalje, istraživanja koja su se bavila ovom tematikom utvrdila su da se stavovi srednjoškolskih i osnovnoškolskih nastavnika prema prihvaćanju učenika s teškoćama značajno razlikuju, s tim da nastavnici iz srednjih škola imaju pozitivnije stavove, nego njihove kolege u osnovnim školama (Schmidt i Vrhovnik, 2015). Također, Schmidt i Vrhovnik (2015) u svom su istraživanju došli do rezultata koji sugeriraju da su mlađi nastavnici, u dobi između dvadeset i trideset godina, kao i nastavnici koji su u razredu imali jednog ili više učenika s teškoćama, izrazili veću spremnost pružanja podrške tim učenicima. Navedeni rezultati sukladni su rezultatima dobivenim u istraživanju koje su proveli Skočić, Mihić, Gabrić i Bošković (2016), a prema kojima mlađi učitelji smatraju kako inkluzija doprinosi kvaliteti obrazovanja učenika s teškoćama, ali i razvoju ostalih učenika.

Nažalost, zabrinjavajuća je činjenica da studenti koji se obrazuju za učiteljsko zanimanje na početku školovanja imaju negativne stavove prema inkluziji učenika s intelektualnim i senzornim teškoćama te su skloniji mišljenju kako bi se takvi učenici trebali obrazovati u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama (Macura-Milovanović i Vujisić-Živković, 2011). Osim toga, Zrilić i Brzoja (2013) navode da su stavovi učitelja također negativni u smislu vjerovanja kako djeca s teškoćama u razvoju ne mogu napredovati u većoj mjeri u redovnom programu u odnosu na posebne odgojno-obrazovne ustanove. De Boer, Pijl i Minnaert (2011) metaanalizom dvadeset i šest istraživanja utvrdili su kako većina učitelja ima neutralne do negativne stavove o inkluziji naglašavajući pritom kako u niti jednom istraživanju nisu utvrđeni isključivo pozitivni stavovi. Moguće je da učitelji imaju negativne stavove o inkluziji prvenstveno zbog toga što se ne osjećaju kompetentnima i samopouzdanima poučavati djecu s teškoćama (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Ovakvi rezultati mogu se objasniti i time što je inkluzija u velikom broju slučajeva uvedena naglo, odnosno bez prethodnih sistematskih priprema i prilagodbe škole i samih nastavnika. Ono oko čega učitelji osobito brinu jest hoće li posvetiti dovoljno pažnje svakom djetetu u razredu (Ahsan, Sharma i Deppeler, 2012). Nadalje, stav učitelja je posebno negativan kada su u pitanju učenici s ponašajnim teškoćama i specifičnim teškoćama učenja, dok je stav pozitivan kada su u pitanju učenici s fizičkim i senzornim teškoćama (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Istraživanja također pokazuju da učitelji u redovnim školama koji

nisu imali nikakvog iskustva s podučavanjem djece s teškoćama, imaju izrazito negativne stavove prema inkluzivnom obrazovanju (Vaughn i sur., 1996), dok oni učitelji koji su imali izravno iskustvo s inkluzijom izvještavaju o pozitivnijim stavovima (Avramidis, Bayliss i Burden, 2000). Također, kao značajni čimbenik koji utječe na kognitivnu, konativnu i emocionalnu komponentu stava prema inkluziji, pokazalo se osobno iskustvo/direktan kontakt s osobama sa smetnjama u razvoju (Rajović i Jovanović, 2010).

Ono što se u literaturi često izdvaja kao bitna determinanta stavova o inkluziji i njene kvalitetne provedbe, a što dosljedno potvrđuju i primjeri iz prakse, jesu obrazovanje i edukacija učitelja i nastavnika o učenicima s teškoćama. Na tragu toga, uvođenje dodatnih kolegija čiji su programi usmjereni na učenje i razumijevanje specifičnosti djece s teškoćama, a čiji je krajnji cilj povećanje osjećaja kompetencije i samoefikasnosti, nužan je preduvjet za ostvarivanje inkluzije kojoj se teži (Skočić Mihić, Gabrić i Bošković 2014). Naime, sama edukacija pozitivno utječe na spremnost učitelja pružanju podrške i pomoći takvim učenicima unutar redovnog razreda (Schmidt i Vrhovnik, 2015). To posebno dolazi do izražaja ako uzmemo u obzir činjenicu da su učitelji u inkluzivnom razredu suočeni s dodatnim zahtjevima što iziskuje i višu razinu kompetencija. U prilog tome idu i nalazi istraživanja koje su proveli Wagner Jakab, Lisak i Cvitković (2016), a utvrđeno je da učitelji koji potječu iz pozitivnog radnog okruženja imaju stručnu podršku te su bili uključeni u dodatne edukacije – značajno povoljnije procjenjuju kvalitetu inkluzije u školi. Također, Vijeće Europe (2009, cit. u: Bouillet i Bukvić, 2015) navodi neke od kompetencija učitelja za inkluzivno obrazovanje: znanje i razumijevanje teškoća, komunikacijske vještine, sposobnost motiviranja svih učenika na učenje, sposobnost upravljanja konfliktnim situacijama, poučavanje učenika nenasilnom rješavanju sukoba, usmjerenost stvaranju inkluzivnog razrednog ozračja i poučavanja te druge kompetencije. Rodriguez (2012, cit. u: Bouillet i Bukvić, 2015) tvrdi kako bi učitelj u inkluzivnoj praksi trebao biti stručnjak predan svojoj zajednici, tolerirati različitosti i uzimati ih u obzir u planiranju i realizaciji odgojno-obrazovnih aktivnosti, a svojom kreativnošću sudjelovati u kolektivnom učenju. Učitelj bi prvenstveno trebao imati razumijevanja za učenike i strpljenja u procesu poučavanja. Zahtjeve koje postavlja pred učenike trebao bi uskladiti s njihovim mogućnostima te bi im pri njihovom postizanju trebao u primjerenom mjeri pomagati (Milenović, 2011). Svjesni važnosti učitelja u procesu inkluzije, cilj ovoga rada ispitati je kako učitelji iz Zadra percipiraju



inkluziju djece s teškoćama u razrednoj nastavi, kako procjenjuju vlastite kompetencije za rad s njima i utvrditi s kojim se preprekama susreću. S obzirom na rezultate ranijih istraživanja u ovom području, pretpostavlja se da zadarski učitelji inkluziju percipiraju zahtjevnom i izazovnom odgojno-obrazovnom praksom. Nadalje, može se očekivati i da procjenjuju nedostatak profesionalnih znanja i kompetencija za rad s učenicima s teškoćama, kao i to da se uopće suočavaju s nizom prepreka u radu, prvenstveno u obliku nedovoljne educiranosti i manjka podrške za rad u okviru školskog sustava.

## METODA

### *Sudionici*

U ispitivanju je sudjelovalo 5 učiteljica razredne nastave iz Osnovne škole *Stanovi* u gradu Zadru. Dobni raspon sudionica istraživanja kretao se između 33 i 50 godina, a prosječna dob iznosila je 41 godinu ( $M = 40,8$ ;  $SD = 5,91$ ). Sve ispitanice imaju visoku stručnu spremu. Prosječno radno iskustvo u godinama iznosi 12, dok prosječno radno iskustvo, kada je u pitanju inkluzija i generalno rad s djecom s teškoćama, iznosi 7 godina.

**TABLICA 1.** Prikaz nekih sociodemografskih podataka sudionica ( $N = 5$ )

<b>Dob</b>	
M	40,8
SD	5,91
<b>Ukupno radno iskustvo</b>	
M	11,8
SD	2,56
<b>Radno iskustvo s djecom s teškoćama/u inkluziji</b>	
M	7,2
SD	4,17

### *Mjerni instrumenti*

Ispitivanje je provedeno metodom polustrukturiranog intervjua. Riječ je o popularnoj istraživačkoj metodi kako u pedagogiji tako i u srodnim društvenim znanostima, koja za cilj ima prikupljanje podataka o nekoj, za znanost i

praktični rad, relevantnoj temi. Polustrukturirani ili vođeni intervju posjeduje značajke strukturiranog, ali i nestrukturiranog intervju – određeni plan postoji, ali se prilagođava tijekom samog intervju i time ispitivač ostavlja prostor za ispitanikove spontane opise i odgovore. Intervju se sastojao od ukupno 16 pitanja (radno iskustvo, vrsta teškoća učenika, nužne kompetencije za rad, potreba za dodatnim edukacijama, suradnja s roditeljima, stručnim suradnicima i asistentima u nastavi, prednosti inkluzije, prilagođenost uvjeta rada inkluziji).

### *Postupak*

Za početak je zatražena i pribavljena privola ravnatelja škole za provedbu ispitivanja. Prije provođenja intervju sudionici su bili obaviješteni o cilju istraživanja, dobrovoljnosti sudjelovanja, mogućnosti odustajanja u bilo kojoj fazi istraživanja, načinu obrade podataka te izvještavanju o rezultatima. Sudionici su dali pristanak za sudjelovanje tako što su, nakon dobivene informacije o samom istraživanju, pristali sudjelovati u intervjuima. Sudjelovanje u intervjuu prosječno je trajalo četrdeset i pet minuta. Svaki od učitelja bio je individualno intervjuiran radi osiguravanja osjećaja anonimnosti i veće ugone.

## REZULTATI I RASPRAVA

Podatci prikupljeni polustrukturiranim intervjuima s učiteljicama transkribirani su i analizirani metodom analize okvira. Riječ je o metodi koja se koristi kada istraživači žele, na osnovi dosadašnjih spoznaja, unaprijed izabrati određene teme koje će predstavljati svojevrsni „okvir“ prikupljanja i analize kvalitativne građe (Ajduković i Urbanc, 2010). Analitički postupak se temelji na procesu koji su opisali autori Ritchie i Spencer (1994), a uključuje sljedeće korake: proces upoznavanja s građom, postavljanje tematskog okvira, kodiranje, unošenje podataka u tablice, povezivanje i interpretacija. Dakle, u sklopu opisane metode unaprijed se definiraju teme za koje želimo dobiti odgovore u svojem istraživanju. U ovom istraživanju unaprijed su definirana tri tematska područja, a to su: *proces inkluzije djece s teškoćama, profesionalne kompetencije i prepreke u provedbi inkluzije*. Za navedena tri tematska područja oblikovane su specifične teme koje se pojavljuju u svakom tematskom području, a interpretirane su uz pomoć imenovanih kategorija za svaku specifičnu temu.

**TABLICA 2.** Analiza percepcije procesa inkluzije djece s teškoćama kod učitelja razredne nastave

TEME	KATEGORIJE
Prednosti inkluzije za djecu s teškoćama i njihove vršnjake	Veća prihvaćenost djece s teškoćama, bolji socioemocionalni razvoj, razvoj tolerancije i prihvaćanja različitosti.
Inkluzija kao dodatni trud i vještine	Bolja priprema i organizacija, više vremena posvećeno učeniku s teškoćom, individualizirani pristup.
Neophodni preduvjeti za provedbu inkluzije	Educiran i dobar učitelj, pozitivna razredna klima, uzajamno prihvaćanje, suradnja s roditeljima i stručnim suradnicima, adekvatni financijski uvjeti.
Vrsta djetetove teškoće kao faktor kvalitete rada	ADHD, dijabetes, malformacija 20-og kromosoma, epilepsija, dispraksija, disleksija i disgrafija, snižene intelektualne sposobnosti, različiti zahtjevi kod različitih teškoća.
Inkluzija kao izazov ili opterećenje	Profesionalni izazov, zadovoljstvo i osjećaj o korisnosti, učenje novih stvari, velika odgovornost, dodatni angažman.
Uloga učitelja u inkluzivnom procesu	Učiteljeva uloga je velika, prijenos znanja, uključivanje djece s teškoćama u nastavu, stvaranje atmosfere prihvaćanja, pomoć djetetu s teškoćama.

Jedna od ključnih dobiti inkluzije koju su prepoznale učiteljice u ovom radu odnosi se na veću prihvaćenost djece s teškoćama u inkluzivnom razredu te - budući da upravo inkluzivni razred predstavlja jednu prirodnu i autentičnu sredinu za dijete, njihov bolji socioemocionalni razvoj. Navedeno se može potkrijepiti izjavom: „Pa ja bih izdvojila da je glavna dobit inkluzije za djecu s teškoćama njihova veća prihvaćenost od vršnjaka, bolji razvoj jer je inkluzivan razred jedna dobra i prirodna sredina za njih...“ Kada je riječ o dobitima inkluzije za djecu urednog razvoja, učiteljice su konzistentno izdvajale kako inkluzija promiče razvoj tolerancije te potiče prihvaćanje različitosti kod djece vršnjaka, što najbolje ilustriraju sljedeće izjave: „Ta različitost im je super! Kako djeca to lijepo prihvaćaju, ma to je čudo.“ te: „A njihovi vršnjaci s druge strane imaju primjer nekakve razlike, različitosti.“ Nadalje, učiteljice su gotovo jednoglasno izjavile kako za njih inkluzija predstavlja dodatni rad i trud budući zahtijeva bolju pripremu i organizaciju nastave, više vremena posvećenog učeniku s određenom teškoćom, odnosno individualizirani pristup. Navedeno

je vidljivo iz izjave: „Rad u inkluzivnom razredu iziskuje puno više pripreme i organizacije nastave. Trebam posebnu pažnju posvetiti učeniku s teškoćom za što mi svakako treba više vremena.“ Koliko važnom učiteljice procjenjuju svoju ulogu u procesu inkluzije vidi se iz toga što percipiraju da je upravo educiran i dobar učitelj neophodan preduvjet za provedbu inkluzije. Osim toga, među neophodnim preduvjetima izdvajaju se i pozitivna razredna klima te uzajamno prihvaćanje. Navedeno je potkrijepljeno i idućom izjavom: „Važno je da se učenici međusobno dobro slažu i da prihvaćaju dijete koje je drugačije od njih.“ Izuzev toga, za uspješnu inkluziju, prema promišljanjima učiteljica iz ovog rada, potrebna je i suradnja s roditeljima i školskim stručnim timom (u većini škola – pedagog i psiholog), što je evidentno iz izjave: „Mislim da je potrebna dobra volja i želja učitelja, suradnja s roditeljima i stručnim suradnicima.“ Naravno, i u ovom slučaju prepoznat je značaj povoljnih financijskih uvjeta. Naime, učiteljice su dosljedno izvještavale o nedostatku potrebnih nastavnih sredstava i pomagala, što se negativno odražava na nastavni proces. U tom pogledu, znakovita je sljedeća izjava: „Slabi su nam uvjeti, nemamo adekvatna pomagala...imamo Internet, ali ako on šteka, cijeli sat je propao. Djeci stvarno treba materijala, uvijek ih treba zabavljati, a pogotovo djecu koja imaju teškoće.“ Nadalje, iz odgovora učiteljica moglo se iščitati i to da vrstu djetetove teškoće doživljavaju relevantnim faktorom za kvalitetu samog rada. Naime, učiteljice su navodile kako su se u svojem dosadašnjem radu susrele s različitim nizom teškoća kao što su ADHD, dijabetes, malformacija 20-og kromosoma, epilepsija, dispraksija, disleksija, disgrafija, snižene intelektualne sposobnosti te naglasile kako različite teškoće zahtijevaju različit tretman, što je vidljivo i iz odgovora: „Kvaliteta rada stvarno puno ovisi o teškoći...problemi s vidom i autizam se jednostavno ne mogu uspoređivati.“ Također, zanimljivo je kako je nekoliko učiteljica u svojim odgovorima izrazilo strah kada je u pitanju poučavanje učenika/ica s autizmom. Drugim riječima, upravo su autizam spominjale u kontekstu izrazite zahtjevnosti i nedostatka za rad potrebnih kompetencija. Ipak, većina učiteljica inkluziju smatra jednim oblikom profesionalnog izazova naglašavajući pritom zadovoljstvo i osjećaj korisnosti, kao i učenja novih stvari, ali istovremeno uočavaju i zahtjevnost u obliku velike odgovornosti i dodatnog angažmana. Stoga je moguće zaključiti kako istovremeno vide inkluziju kao izazov, ali i opterećenje. Navedeno najbolje ilustrira sljedeća izjava: „Meni je inkluzija opterećenje s jedne strane jer traži od mene da puno toga radim i odlučujem sama, a ipak su to važne odluke, tiču se nekog djeteta i ja ne želim

pogriješiti... A s druge strane, izazov mi je jer je to prilika da nekome pomognem, olakšam, da mu je lijepo u školi.“. U konačnici, učiteljice su svoju ulogu u inkluzivnom razredu procijenile važnom, izdvajajući pritom ključne zadatke: prijenos znanja, uključivanje djece s teškoćama u nastavu, stvaranje atmosfere prihvaćanja te općenito pomoć djetetu s teškoćama. Navedeno potvrđuje odgovor: „Učitelj mora prepoznati probleme i potrebe tih učenika, prilagoditi im svoj cjelokupan rad, on je taj koji vodi inkluziju...ostali su više kao neki pomagači.“ Dakle, jasno je kako one osim obrazovne funkcije nastave uočavaju i onu odgojnu, usmjerenu na cjeloviti razvoj učenika kao osobe.

**TABLICA 3.** Analiza percepcije učitelja o profesionalnim kompetencijama relevantnim za proces inkluzije djece s teškoćama

TEME	KATEGORIJE
Emocije u inkluzivnom radu na početku i danas	Strah, stres, neizvjesnost, sigurnost proizašla iz većeg iskustva, zadovoljstvo zbog pružanja pomoći.
Temeljne kompetencije i percepcija istih kod sebe	Znanje o teškoćama i tretmanu, strpljenje, želja pomoći učeniku, neposjedovanje temeljnih kompetencija, potreba za dodatnim usavršavanjem.
Dodatne kompetencije za provedbu inkluzije	Formalno neposjedovanje dodatnih kompetencija, neformalno učenje, čitanje stručne literature, istraživanje na internetu, nedovoljna priprema tijekom fakultetskog obrazovanja.
Željena dodatna znanja i vještine	Generalno više seminara i radionica, više znanja o autizmu, više znanja općenito o teškoćama.
Sigurnost u vlastite sposobnosti i znanja	Situacijski uvjetovano, relativna sigurnost, želja za potpunom sigurnošću.

Iz navedene analize odgovora učiteljica proizlazi da su emocije, koje su one osjećale u inkluzivnom radu na početku svoje karijere, varirale od straha i stresa do neizvjesnosti, no s vremenom i većim radnim iskustvom one izvještavaju o većoj sigurnosti u radu te o većem zadovoljstvu, najprije zbog osjećaja korisnosti te pružanja podrške i pomoći djeci s teškoćama. Navedeno se može potkrijepiti izjavama učiteljica: „U početku sam bila u strahu, pod stresom jer mi je sve to bilo novo, sve sam analizirala, svako malo zvala pedagoginju ili psihologinju... Danas sam sigurnija u sebe...“ U daljnjoj analizi vidljivo je da učiteljice kao

osnovne kompetencije koje posjeduju navode određeno znanje o teškoćama i tretmanu istih, zatim strpljenje koje pokazuju prema djeci s teškoćama i želju da im pomognu. No, s druge strane, one svoje temeljne kompetencije i percepciju istih procjenjuju nedovoljnim te smatraju kako bi se trebale dodatno usavršavati u svojoj struci. Primjer izjave koja navedeno dokazuje: „Ja mislim da sam dobra u svom radu, ali mi definitivno fali više znanja o djeci s teškoćama, na tome trebam još učiti.“ Kao dodatne kompetencije za uspješnu provedbu inkluzije učiteljice navode neki oblik informalnog obrazovanja poput čitanja stručne literature izvan radnog vremena te istraživanja o teškoćama na internetu. Osim toga, u kategoriji dodatnih željenih znanja i vještina ističu potrebu za većim brojem seminara i radionica te konkretna znanja o određenim teškoćama s kojima će se ubuduće susresti. U prilog navedenome izjava je jedne učiteljice: „Mislim da recimo nemam sad dovoljno znanja o autizmu.“ Zaključna stavka i kategorija u percepciji učiteljica o profesionalnim kompetencijama relevantnim za proces inkluzije djece s teškoćama jest procjena sigurnosti u iste, za koju pak smatraju da je situacijski uvjetovana ili poprilično relativna. Također je među učiteljicama značajni naglasak i na želji za potpunom sigurnošću. Navedeno je potkrijepljeno izjavama poput: „Pa u ovakvom radu teško da ćete ikad biti potpuno sigurni.“; „Ne mogu reći da pucam od samopouzdanja, ali mislim da je ovo što radim okej.“ te „Pa ne znam, rekla bih kako-kad. Ovisno o kojim se stvarima radi.“

**TABLICA 4.** Analiza percepcije učitelja o preprekama u provedbi inkluzije

TEME	KATEGORIJE
Uloga asistenta u nastavi	Velika pomoć, suradnja, poticanje i usmjeravanje učenika, davanje dodatnih uputa, olakšavanje rada učitelju.
Suradnja sa stručnim suradnicima	Pedagog, psiholog, logoped, defektolog, potreba za logopedom na puno radno vrijeme, suradnja, dobar stručni tim, pružanje podrške i stručnih savjeta.
Suradnja s roditeljima	Pozitivna suradnja, velika zainteresiranost roditelja, dodatni angažman, previsoke aspiracije roditelja, roditeljska nerealna očekivanja od učitelja.
Faktori školskog okruženja	Loši financijski uvjeti, nedostatak nastavnih pomagala i opreme, neprilagodene učionice i kabineti, nezadovoljstvo ulaganjima države.

Kada je riječ o potencijalnim preprekama s kojima se susreću u inkluzivnom radu učiteljice, prvo su se osvrnule na ulogu asistenata u nastavi, odnosno na njihovu funkciju i pomoć u radu s djecom s teškoćama. Ono što su istaknule jest da im asistent uvelike pomaže u radu, olakšava im nastavu individualnim radom s djetetom, pomaže mu te ga usmjerava na zadatak ako dijete izgubi pažnju. Navedeno je moguće potkrijepiti rečenicom: „Smjernice im daju, znaju im odvući pažnju kad malo ‘odlutaju’, znaju kad treba početi s nekim zadatkom, kad stati...“ Obzirom na to da su učiteljice u prijašnjim odgovorima istaknule kako nemaju dovoljno vremena individualno se posvetiti učeniku s teškoćama, čini se kako im u tom slučaju asistenti uvelike pomažu te istovremeno olakšavaju rad. Nadalje, učiteljice su odgovarale na pitanja o suradnji sa stručnim suradnicima, kao i postojanju stručnog tima unutar škole. Ono što su naglasile jest da unutar škole zaista postoji stručni tim koji se sastoji od pedagoga, psihologa, defektologa i logopeda, ali nažalost navele su kako logoped dolazi u školu samo jednom tjedno što je zaista premalo kako bi adekvatno radio s djecom: „Istaknula bih da je ova suradnja zaista dobra i da si međusobno jako puno pomažemo. Iako bi nam logoped na puno radno vrijeme svakako dobrodošao, jer nažalost dolazi samo jednom tjedno i u tom vremenu nije moguće raditi sa svom djecom.“ Također, učiteljice su navele kako im suradnja s ostalim stručnim suradnicima uvelike olakšava posao: „Nama su pedagoginja, psihologinja i defektologinja okosnica, mi njih sve maltretiramo za bilo što ha ha. Uvijek su spremne pomoći, dobri su ljudi i super tim! Ne osjećam se loše ako nešto pitam psihologinju, dapače, osjećam se dobro jer znam da će mi pomoći i neće me zbog toga podcjenjivati...“ Iz navedenog odgovora vidljivo je da ostali stručni suradnici učiteljicama pružaju podršku i oslonac, odnosno pomažu im i savjetuju ih oko djece s teškoćama, što zasigurno učiteljicama pruža nešto veći osjećaj sigurnosti u radu. Što se pak tiče suradnje s roditeljima, učiteljice su bile podijeljenog mišljenja, odnosno ovaj odgovor uvelike je ovisio o njihovim dosadašnjim iskustvima. Primjerice, neke su navele kako imaju izrazito pozitivnu suradnju s roditeljima te su oni sami jako zainteresirani za napredak svoje djece. Suprotno tome, jedna učiteljica nema ugodna iskustva s roditeljima, odnosno istaknula je kako roditelji nisu previše zainteresirani za rad s djetetom, a istovremeno stavljaju veliki naglasak na učiteljicu: „Iskreno, nisam zadovoljna suradnjom s njima jer smatram da se ne trude dovoljno i da prevelik naglasak stavljaju na mene i školu, a kod kuće ne rade puno s djetetom.“ Dakle, čini se kako je učiteljicama iznimno važna suradnja s

roditeljima te kako je ključno da su roditelji i sami svjesni teškoće koju njihovo dijete ima te zajedno s učiteljima i ostalim stručnjacima rade na djetetovu napretku. Posljednje pitanje na koje su učiteljice odgovarale bilo je pitanje prilagođenosti školskog okruženja djeci s teškoćama. Na tragu toga, uglavnom su dale jednoglasne odgovore o tome da je školsko okruženje nedovoljno prilagođeno djeci s teškoćama te postoji povećana potreba za pomagalima i opremom koja je nužna učenicima s teškoćama: „Slabi su nam uvjeti, nemamo adekvatna pomagala...Imamo internet, ali ako on šteka, cijeli sat je propao.“, „...a znate i sami kakvo je stanje u našim školama, fali nam financija, a to znači da fali i nastavnih pomagala, opreme, učionice nisu prilagođene tim učenicima, sve to umanjuje kvalitetu rada...“ Jasno je kako su u pozadini ovih odgovora učiteljica zapravo nezadovoljavajući financijski uvjeti i nedovoljna potpora države, odnosno nedovoljna ulaganja u samo školstvo, ali i prilagođavanje okruženja djeci s teškoćama. Posljednji dio posebno je značajan jer je izuzetno važno da učitelji osjećaju kako imaju potporu od nadležnog ministarstva i države te da je njihov rad prepoznat i cijenjen što bi nadalje povećavalo njihovu motivaciju za daljnji rad i trud.

U skladu s ovim, u budućim istraživanjima ove vrste vrijedilo bi ispitati zadovoljstvo poslom učitelja te razinu stresa koju doživljavaju u provedbi inkluzivne nastave kako bi se utvrdilo jesu li uopće zadovoljni i motivirani raditi u inkluzivnim razredima. Osim toga, značajno je i osvrnuti se na emocionalne doživljaje nastavnika i učitelja, kao i njihovu sveukupnu radnu angažiranost u provedbi inkluzivne nastave. Izuzev kvalitativnog ispitivanja, bilo bi poželjno ove rezultate potkrijepiti i rezultatima kvantitativnih testova kako bi opravdanije mogli donositi zaključke. Također, bilo bi dobro uključiti veći broj nastavnika, ali i nastavnike sa šireg geografskog područja pa usporediti rezultate dobivene u različitim geografskim cjelinama te ispitati moguće uzroke tih razlika. Istraživanja ovakvog tipa izuzetno su korisna i potrebna kako bi se obrazovanje moglo razvijati u pozitivnom smjeru. Naime, učitelji i nastavnici predstavljaju stup obrazovnog sustava i njihovim razmišljanjima i potrebama trebalo bi se pridati više značenja te uzeti u obzir ono što oni ističu kao glavne nedostatke inkluzivne nastave.



## ZAKLJUČAK

Učitelji u ovom radu inkluziju percipiraju kao izazovnu, ali istovremeno poticajnu i pozitivnu praksu za djecu s teškoćama, kao i za njihove vršnjake, odnosno djecu urednog razvoja. Prednosti koje ističu u prvom su redu veća prihvaćenost djece s teškoćama, razvoj tolerancije i socio-emocionalni razvoj. Učitelji uvelike ističu i važnost obrazovanja i dostatnih kompetencija za kvalitetan rad s ovom skupinom djece. Na tragu toga, iz njihovih odgovora, jasno se može iščitati kako osjećaju potrebu za dodatnim znanjima i vještinama te u tom pogledu izražavaju spremnost na profesionalno usavršavanje i učenje. Osim toga, prepoznaju značaj timskog rada i suradnje sa stručnim suradnicima te naglašavaju njihovu neizostavnu ulogu u inkluzivnom procesu. S obzirom na to da inkluzivna škola treba biti prilagođena djeci s teškoćama, učitelji smatraju važnost nužnosti ulaganja u adekvatna nastavna sredstva i pomagala, didaktičku opremu te stručni kadar – prvenstveno stručnjake edukacijsko-rehabilitacijskog profila, kao i druge profile stručnih suradnika. Upravo su manjak kvalificiranih stručnjaka, velik broj učenika u razredu i nedostatna financijska sredstva neki od temeljnih problema s kojima se učitelji susreću. Ipak, svi oni istaknuli su osjećaj osobnog zadovoljstva i višeg smisla kao produkt rada u inkluzivnom razredu. U konačnici, učitelji su ključni akteri u odgojno-obrazovnom procesu, stoga je njihovo zadovoljstvo poslom važna determinantna kvalitete rada.

Kako bi inkluzija bila efikasna, nužno je ići ukorak s vremenom te raditi na osuvremenjivanju nastavnih planova i programa za djecu s teškoćama, kao i na razvoju programa rehabilitacije i prevencije. Povrh svega, poželjna je interdisciplinarnost, odnosno suradnja različitih stručnjaka, komunikacija s drugim vladinim organizacijama te lokalnom zajednicom kako bi učenici s teškoćama ostvarili svoj maksimum u odgojno-obrazovnom sustavu. Učiteljima i nastavnicima potrebna je podrška iz različitih obrazovnih kadrova, a u okviru obrazovnog sustava poželjna su izdašnija financijska sredstva usmjerena području inkluzije. U konačnici, kako bi ideja integracije i inkluzije postala svakodnevica, cjelokupno društvo trebalo bi sudjelovati promicanjem ideje jednakosti i pravednosti, tolerancije i solidarnosti.

**LITERATURA**

- ADILOVIĆ, M. (2012). Stavovi roditelja o uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovne škole. U: Softić, M. (ur.). *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*. (21-36). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
- AHSAN, M. T., U. SHARMA, J. M. DEPPELER. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh, *International Journal of whole schooling*. 8 (2): 1-20.
- AJDUKOVIĆ, M., K. URBANC. (2010). Kvalitativna analiza iskustva stručnih djelatnika kao doprinos evaluaciji proces uvođenja novog modela rada u centre za socijalnu skrb, *Ljetopis Socijalnog Rada*. 17 (3): 319-352.
- AVRAMIDIS, E., P. BAYLISS, R. BURDEN. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority, *Educational Psychology*. 20 (2): 191-211.
- BOUILLET, D., Z. BUKVIĆ. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 51 (1): 9-23.
- CARTER, E. W., C. HUGHES. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: effective interventions, *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 30 (4), 179-193.
- CHABOT, D., M. CHABOT. (2009). *Emocionalna pedagogija, osjećati kako bi se učilo – Kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje*. Zagreb: EDUCA.
- CERIĆ, H. (2004). Definiranje inkluzivnog obrazovanja, *Naša škola*. 50 (29): 87-95.
- DANIELS, E. R., K. STAFFORD. (2003). *Kurikulum za inkluziju: razvojno primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.
- DE BOER, A., S. J. PIJL, A. MINNAERT. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*. 25 (2): 165-181.
- DE BOER, A., S. J. PIJL, A. MINNAERT. (2011). Regular primar schoolte-

- achers' attitudes towards inclusive education: a review of literature, *International Journal of Inclusive Education*. 15 (3): 331-353.
- GREENHAM, S. L. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review, *Child Neuropsychology*. 5 (3): 171-196.
- GURALNICK, M. J., R. T. CONNOR, M. HAMMOND, J. M. GOTTMAN K. KINNISH. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children, *American Journal on Mental Retardation*. 100 (4): 359-377.
- IVANČIĆ, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi - Priručnik za učitelje*. Zagreb: Alka script.
- IVANČIĆ, Đ., Z. STANČIĆ. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 49 (2): 139-157.
- KARAMATIĆ BRČIĆ, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola, *Magistra Iadertina*. 7 (1): 101-109.
- KAVALE, K. A., S. R. FORNESS. (2000). History, rhetoric, and reality: analysis of the inclusion debate, *Remedial and Special Education*. 21 (5): 279-296.
- KEARNEY, A. (2011). *Exclusion from and within school, issues and solutions*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- KEMP, C., M. CARTER. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities, *Educational Psychology*. 22 (4): 391-411.
- KIŠ-GLAVAŠ, L. (1999). *Promjena stavova učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja*. Disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- KUDEK MIROŠEVIĆ, J., A. JURČEVIĆ LOZANČIĆ. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 50 (2): 17-29.
- LEUTAR, Z. (2003). Odnos vršnjaka prema djeci s invaliditetom, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 39 (2): 233-244.
- LINDSAY, G. (2007). Annual review: educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming, *British Journal of Educational Psychology*. 77 (1): 1-24.
- MACURA-MILOVANOVIĆ, S., N. VUJISIĆ-ŽIVKOVIĆ. (2011). Stavovi budućih učitelja prema inkluziji - implikacije za inicijalno profesionalno ob-

- razovanje. *Pedagogija*. 66 (4): 633-647.
- MALDONADO CCARREÑO, C., E. VOTRUBA-DRZAL. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: a within-and between-child analysis, *Child Development*. 82 (2): 601-616.
- MILENOVIĆ, Ž. (2011). Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. 57 (25): 154-166.
- MURRAY-DEEGERT, C. (1989). Nasty girls, thugs, and humans like us: Social relations between severely disabled and non-disabled students in high school. Baltimore: Brookes.
- NAZOR, M., M. NIKOLIĆ. (1991). Djeca s teškoćama u razvoju u redovnim školama, *Primijenjena psihologija*. 12 (4): 123-27.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- RAJOVIĆ, V., O. JOVANOVIĆ. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji, *Psihološka istraživanja*. 13 (1): 91-106.
- RITCHIE, J., L. SPENCER. (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. U: Bryman, A., R. G. Burgess (ur.). *Analysing qualitative data*. (173-194). London: Rutledge.
- SCHMIDT, M., K. VRHOVNIK. (2015). Stavovi nastavnika prema inkluziji djece s posebnim potrebama u osnovne i srednje škole, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 51 (2): 16-30.
- SHARMA, U., I. DESAI. (2002). Measuring concerns about integrated education in India, *Asia and Pacific Journal on Disability*. 5 (1): 2-14.
- SHEVLIN, M., A. M. O'MOORE. (2000). Creating opportunities for contact between mainstream pupils and their counterparts with learning difficulties, *British Journal of Special Education*. 27 (1): 16-21.
- SKOČIĆ MIHIĆ, S., I. GABRIĆ, S. BOŠKOVIĆ. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 52 (1): 30-41.
- SKOČIĆ MIHIĆ, S., D. LONČARIĆ, M. KOLOMBO, S. PERGER, M. NASTIĆ, E. TRGOVČIĆ. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, *Napredak*. 154 (3): 303-322.

- SUBOTIĆ, S. (2014). Inkluzija, moralnost i realnost: Odgovori na teška pitanja, *Primenjena psihologija*. 7 (4): 515-529.
- ŠPELIĆ, A., D. ZULIANI, M. KRIZMANIĆ. (2009). Socijalizacija učenika s posebnim potrebama u razrednim sredinama. U: Kadum, V. (ur.). *Monografija međunarodnog znanstvenog i stručnog skupa Dani Mate Demarina 'Škola po mjeri'*, (175-195). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- VAUGHN, S., J. SCHUMM, B. JALLAD, J. SLUSHER, L. SAUMELL. (1996). Teachers' views of inclusion, *Learning Disabilities Research and Practice*. 11 (2): 96-106.
- VICAN, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. 59 (30): 17-36.
- ZRILIĆ, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- ZRILIĆ, S., K. BRZOJA. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, *Magistra Iadertina*. 8 (1): 141-153.
- ŽIC, A. (2002). Struktura ponašanja djece u obitelji, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 38 (2): 165-186.
- ŽIC, A., LJ. IGRIĆ. (2001). Self-assessment of relations with peers in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 45 (3): 202-211.
- ŽIC RALIĆ, A., M. LJUBAS. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju, *Društvena istraživanja*. 22 (3): 435-453.
- WAGNER JAKAB, A., N. LISAK, D. CVITKOVIĆ. (2016). Učiteljska procjena pokazatelja kvalitete inkluzije. U: Potić, S., Golubović, Š., Šćepanović, M. (ur.). *Inclusive Theory and practise international thematic collection of papers*. (39-50). Novi Sad: Society of defectologists of Vojvodina, Novi Sad.
- WANG, H. L. (2009). Should all students with special educational needs (SEN) be included in mainstream education provision? – A critical analysis, *International Education Studies*. 2 (4): 154-161.

## PRILOZI

### *Polustrukturirani intervju*

1. *Koliko dugo radite u školi, a koliko dugo radite u inkluzivnom razredu/s djecom s teškoćama?*
2. *O kakvim se posebnim potrebama radi, odnosno kakve teškoće ima/ju Vaš(i) učenik/ci?*
3. *Zahtijeva li rad u inkluzivnom razredu dodatni trud i vještine?*
4. *Koji su neophodni uvjeti u odgojno-obrazovnom procesu za uspješnu provedbu inkluzije?*
5. *S kojim se teškoćama najčešće susrećete u svojem radu?*
6. *Predstavlja li Vama inkluzija izazov ili pak opterećenje u radu? Obrazložite.*
7. *Koja je uloga učitelja u inkluzivnom procesu, odnosno u radu s djecom s teškoćama?*
8. *Koje su, prema Vama, temeljne kompetencije učitelja za inkluzivni rad? Smatrate li da ih i sami posjedujete?*
9. *Izuzev fakultetskog obrazovanja, posjedujete li kakve dodatne kompetencije potrebne za rad s djecom s teškoćama? Osjećate li da su Vam potrebne?*
10. *Postoje li kakve vještine ili znanja za koja trenutno procjenjujete da ih ne posjedujete, a koristila bi Vam u inkluzivnom procesu?*
11. *Koliko ste sigurni u vlastite sposobnosti i znanja kad je u pitanju rad s djecom s teškoćama?*
12. *U kojoj mjeri surađujete sa stručnim suradnicima škole? Postoji li u Vašoj školi stručna služba koja se bavi problematikom inkluzivnog procesa?*
13. *Koja je uloga asistenta/pomoćnika u nastavi te kakva je Vaša suradnja s njima ako ih imate u razredu?*
14. *Surađujete li s roditeljima djece s teškoćama i kakav je njihov stav o inkluziji?*
15. *Kakvim procjenjujete školsko okruženje, odnosno koliko je ono prilagođeno djeci s teškoćama?*
16. *Koje su prednosti inkluzije za djecu s teškoćama, a koje za njihove vršnjake?*

## TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION

**Karla MATIĆ**

*Center for Education Juraj Bonači, Split*

**Petra KASAP**

*Transport and technical school Šibenik, Šibenik*

### ABSTRACT

**KEYWORDS:**  
*inclusion, children with disabilities, teachers, classroom teaching, cooperation*

*In the educational sense inclusion is defined as active inclusion of pupils with disabilities in the regular teaching process (Subotić, 2014). In this context, teachers represent the most important bond between students and the school as an institution, therefore they are considered as one of the key factors in adapting children with disabilities to attend the school program (Rajović and Jovanović, 2010). The aim of this work was to examine how teachers from Zadar perceive the inclusion of children with disabilities, how they perceive their own competences for this form of work and what obstacles they encounter. For this purpose, 5 semi-structured interviews were conducted with teachers from Zadar (Primary school Stanovi), after which the collected data were transcribed and analyzed. It was determined that teachers see inclusion as an educational practice that promotes tolerance and cooperative behavior, that they evaluate it as a professional challenge, but at the same time emphasize the need for professional training and the acquisition of additional competences. Moreover, teachers emphasized the importance of cooperation with assistants, professional associates, and parents in order to inclusion to be successful, while they recognized insufficient support from the school system (material and financial resources) as a significant barrier in the quality of work performance.*

