

Milenko Kordić

## NASTAVNIK U SUSRETU SA ZAHTJEVIMA PRAKSE ODGOJNO-OBRAZOVNE INKLUZIJE<sup>1</sup>

*„Uključivanje učenika s posebnim potrebama u redovite škole bez osiguranja neophodnih sredstava i podrške učiteljima je nemoralno i neefikasno.“  
(Sapon-Shevin, 1996, 38)*

### - Sažetak -

*Većina nastavnika ne osjeća se dovoljno educiranim za rad s učenicima s posebnim potrebama. Najčešće iskazuju potrebu za obukom iz okvira metodike rada te usvajanja znanja i vještina koje će unaprijediti njihovu praktičnu aktivnost. Manji broj nastavnika osjećaju se dovoljno educiranim, ali iskazuju nezadovoljstvo što njihovo sudjelovanje u različitim oblicima stručnog usavršavanja, inicijativa i ulaganje u osobni profesionalni razvoj nisu adekvatno verificirani.*

*Polovina intervjuiranih nastavnika smatra da učenici s posebnim potrebama trebaju pohađati redovite škole. Druga polovina intervjuiranih nastavnika smatra da u današnjim uvjetima u kojima rade osnovne škole uključivanje učenika s posebnim potrebama ne može dati dobre rezultate.*

*Nastavnici uglavnom verbalno iskazuju svoje zadovoljstvo kvalitetom ostvarene suradnje s drugim nastavnicima, iako je naš dojam da oni funkcioniraju više kao pojedinci, jedan pored drugog, nego kao tim.*

*Kvalitet ostvarene suradnje s roditeljima učenika je od presudne važnosti za uspjeh u radu s učenicima s posebnim potrebama.*

**Ključne riječi: inkluzija, educiranost, stavovi, suradnja nastavnika, uključenost roditelja, adhokratična škola.**

---

<sup>1</sup> Ovaj tekst je dio magistarske radnje: Evaluacija prakse uključivanja učenika s posebnim potrebama u redovite razrede osnovnih škola u Hercegovačko-neretvanskoj županiji, koja je lipnja 2004. g. obranjena na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu.

## Uvod

Ovaj rad utemeljen je na kvalitativnom istraživanju prakse uključivanja učenika s posebnim potrebama u redovite razrede osnovnih škola. Istraživanje smo obavili u razdoblju od veljače do lipnja 2003. godine u četiri redovite osnovne škole na području Mostara u koje su uključeni učenici koji pohađaju nastavu na temelju prilagođenih programa. Cilj istraživanja bio je analizirati i evaluirati postojeću praksu uključivanja učenika s posebnom potrebama u redovite razrede osnovnih škola. Tom cilju pokušali smo se približiti analizirajući podatke iz zapisnika intervjua s učenicima, nastavnicima i roditeljima te analizom zvaničnih dokumenata. Intervjuirali smo deset učenika s posebnim potrebama, njihove roditelje i nastavnike te predstavnika Ministarstva obrazovanja, ukupno 30 osoba. Intervjuirani nastavnici imali su između 10 i 38 godina radnog iskustva, dvoje je bilo muškog a osmero ženskog spola, dvoje su radili kao nastavnici razredne nastave a osmero kao nastavnici predmetne nastave/razrednici.

Analiza susreta nastavnika sa zahtjevima prakse odgojno-obrazovne inkluzije sadržavat će sljedeće elemente:

1. Analiza educiranosti učitelja koji trenutno rade s učenicima s posebnim potrebama u redovitim razredima osnovnih škola u cilju otkrivanja područja znanja za koje učitelji procjenjuju da im posebno nedostaju.
2. Otkrivanje i predlaganje efikasnijeg načina organiziranja profesionalnog usavršavanja nastavnika u funkciji povećanja zainteresiranosti učitelja za osobni profesionalni razvoj.
3. Analiza stavova nastavnika prema uključivanju učenika s posebnim potrebama kao najznačajnija odrednica prihvaćenosti učenika. Koji su to činitelji koji determiniraju stavove nastavnika?
4. Analiza suradnje između učitelja, drugih uposlenika u školi i izvanje te, posebno, analiza uključenosti roditelja u planiranje i realiziranje sadržaja u radu sa njihovom djecom.

Postoji li suradnja između učitelja, ili oni funkcioniraju kao pojedinci, jedan pored drugog? Tko čini osoblje za podršku učiteljima i učenicima i na koji način se ta podrška realizira? Kvalitet suradnje između učitelja i roditelja?

Značaj uključivanja roditelja kao partnera u rad s njihovom djecom, aktivnosti razreda i rad škole u cjelini.

Rezultati ove analize mogli bi poslužiti unapređenju postojeće prakse uključivanja učenika s posebnim potrebama u redovite razrede osnovnih škola.

Osjećaju li se nastavnici educiranim za rad s učenicima s posebnim potrebama?

Jedan od najčešćih prigovora nastavnika u vrijeme kada se na prostorima Hercegovačko-neretvanske županije počelo pričati i razmišljati o uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite škole bio je da oni nisu osposobljeni za to, da ne vladaju znanjima i vještinama potrebnim za rad s tom djecom. Ovdje se susrećemo s dva problema: prvi je vezan za sadržaj i način pripremanja budućih nastavnika na fakultetima čije bi rješavanje trebalo ići u smjeru osuvremenjavanja nastavnih planova i programa, veće zastupljenosti specijalno-pedagoških znanja, veće zastupljenosti kooperativnog rada studenata, unošenja sadržaja iz područja inkluzivnog obrazovanja i slično; drugi se odnosi na profesionalno usavršavanje već uposlenih nastavnika, pri čemu treba razmišljati o sadržajima obrazovanja, realizatoru i načinu realizacije stručnog usavršavanja i verifikaciji procesa usavršavanja u funkciji motiviranja nastavnika.

Intervjuirali smo nastavnike o tome osjećaju li se spremnim i sposobnim raditi u razredu koji pohađaju učenici s posebnim potrebama. Na temelju analize zapisnika intervjuja možemo reći da se nastavnici u najvećem broju slučajeva ne osjećaju dovoljno educiranim za rad s učenicima s posebnim potrebama. Najčešće iskazuju potrebu za obukom iz okvira metodike rada (kako pristupiti konkretnom djetetu, kako utjecati na njegovo ponašanje, kako ga motivirati za rad i slično). To su znanja iz okvira specijalne pedagogije koju naši nastavnici, u najvećem broju slučajeva, nisu imali mogućnost izučavati tijekom pripremanja za učiteljski poziv. U isto vrijeme, oni nisu imali mogućnost sudjelovati na različitim seminarima, radionicama i sl., organiziranim na temu rada s učenicima s posebnim potrebama te na taj način popuniti praznine u svojim specijalno-pedagoškim znanjima i vještinama. Stručna literatura iz okvira pedagogije, specijalne pedagogije i psihologije koja postoji u školama je veoma oskudna i ne pruža mogućnost za samoinicijativno individualno proučavanje određenih specijalno-pedagoških područja.

Budući su neki rezultati istraživanja pokazali da se najbolji rezultati u profesionalnom usavršavanju postižu s nastavnicima koji već imaju neka iskustva u radu s učenicima s posebnim potrebama (Rose, 2001.), onda bi škole u kojima smo radili ovo istraživanje mogle biti plodno tlo za organiziranje radionica koje bi za cilj imale razvijanje inkluzivnih vrijednosti i programa implementiranja inkluzivnog pristupa u konkretnim školskim uvjetima. Aktivno sudjelovanje nastavnika koji već imaju iskustva u radu s učeni-

cima kojima je potrebna dodatna pomoć, u planiranju sadržaja i načina rada te izvedbi aktivnosti omogućilo bi usmjeravanje sadržaja rada u radionicama prema potrebama koje izvire iz prakse. U konačnici, to bi doprinijelo efikasnosti radionica.

Manji broj nastavnika smatra da imaju dovoljno znanja i vještina potrebnih za uspješan rad s učenicima s posebnim potrebama, ali nastavnici iskazuju nezadovoljstvo time što njihovo sudjelovanje u različitim oblicima stručnog usavršavanja, osobna inicijativa i ulaganje u profesionalni razvoj nisu adekvatno verificirani. Ovo nas suočava s neophodnošću stvaranja modela koji bi povezoao sudjelovanje i aktivnost nastavnika u različitim oblicima stručnog usavršavanja i mogućnost napredovanja u struci. Predviđeni stupnjevi profesionalnog razvoja (mentor, savjetnik i sl.) podrazumijevali bi određene obveze nastavnika, ali bi nosili i određene privilegije i utjecali na visinu plaće. Neiznalaženje adekvatnog načina za verificiranje stručnog usavršavanja nastavnika utjecalo bi na daljnji nastavak pada važnosti usavršavanja u nastavničkoj struci.

E. Avramidis i suradnici su intervjuirajući osoblje uposlano u jednoj uspješnoj srednjoj školi inkluzivnog opredjeljenja u jugozapadnoj Engleskoj utvrdili postojanje potrebe kod nastavnika za stalnim profesionalnim usavršavanjem. Nastavnici smatraju da je njihova obuka tijekom studija o ovoj problematici bila nedostatna i da su znatno više naučili na radnom mjestu. Po njihovom mišljenju nije dovoljno vladati samo znanjima iz nastavnog predmeta koji predaju već je potrebno razviti određena znanja i vještine za primjenu inkluzivnih programa (strategije poučavanja, prilagodba kurikulu-ma, upravljanje ponašanjem i sl.). Intervjuirani nastavnici iskazuju potrebu za proširivanjem znanja iz oblasti pojedinih razvojnih teškoća i teškoća u učenju te naglašavaju obuku u radu s učenicima s težim teškoćama u ponašanju. Sastanci osoblja koje organizira voditelj Odjela za podršku ocjenjvani su kao veoma korisni. Ti sastanci pružaju mogućnost za međusobno informiranje nastavnika o pojedinim učenicima, zajedničko planiranje i razmjenu ideja. Iako ove sastanke smatraju veoma korisnim, nastavnici iskazuju potrebu za većim uključivanjem u obliku konsultacija i savjetovanja različitih profesionalaca izvan škole ( Avramidis i sur., 2002, 156).

R. Rose je intervjuirajući učitelje i ravnatelje osnovnih škola u okviru istraživanja neophodnih uvjeta za uključivanje učenika s posebnim potrebama u redovite osnovne škole našao stalno prisutnu potrebu za dodatnom obukom i zabrinutost zbog nedostatka odgovarajućeg profesionalnog iskustva. Trenutno znanje, razumijevanje i praktične vještine u radu s učenicima s posebnim potrebama u mnogih učitelja su nedostatni. Čini se da se najuspješnija obuka zbiva u uvjetima rada sa školskim timom koji već ima neka is-

kustva u radu s učenicima s posebnim potrebama i koji na temelju toga može usmjeriti proces obuke prema tim učenicima (Rose, 2001, 152-153).

L. Johnson je istraživao utjecaj organiziranja radionica u školama na razvoj inkluzivnih stavova i prakse. Tijekom prva dva dana, radionice su usmjerene na problem vođenja i proces promjene, a tijekom druga dva dana na razvoj školskog plana za implementiranje inkluzivnog pristupa. Svrha radionica je pomoći školama u razvijanju i primjeni inkluzivnog pristupa. U okviru radionica se formiraju tročlani timovi sastavljeni od administratora, učitelja i specijalnog učitelja. Osnovni zaključak studije je da organizirane radionice značajno utječu na stvaranje inkluzivnog okružja u školama. Uspoređujući škole u kojima su organizirane radionice s onima u kojima radionice nisu organizirane, autor je našao značajne razlike u: prisustvu inkluzivnih pogleda i znanja u školama; zastupljenosti diskusija o strategijama razvijanja inkluzivnog pristupa, na sastancima učitelja; primjeni suradničkog poučavanja učitelja i prilagođavanju programa i načina rada. Kada su u pitanju faktori koji ometaju razvoj inkluzivnog pristupa, nisu nađene značajne razlike između škola u kojima su organizirane radionice i škola u kojima radionice nisu organizirane. I u jednim i u drugima najčešće navođeni faktori su: nedostatak osoblja, osjećanje zabrinutosti i straha, problemi u organiziranju rasporeda i nedostatak obuke za osoblje (Johnson, 2000, 282-286).

Najprikladniji oblik stručnog usavršavanja nastavnika u funkciji njihovog profesionalnog razvoja bilo bi organiziranje radionica te rad u okviru manjih skupina s 3-5 članova. Radionice je najbolje organizirati u školama u kojima se već radi s učenicima s posebnim potrebama, što bi omogućilo usmjeravanje sadržaja rada prema zahtjevima prakse.

Otežavajući činitelji ovakvoj provedbi stručnog usavršavanja nastavnika, u funkciji pripreme za rad s učenicima s posebnim potrebama, su veoma teška materijalna situacija u školama i nedostatak podrške od strane nadležnog ministarstva. Da bi se i u ovim teškim materijalnim uvjetima, i borbe većeg broja nastavnika za golo preživljavanje njihovih obitelji, moglo nešto uraditi na planu stručnog usavršavanja, neophodno je stručno usavršavanje vezati s mogućnošću napredovanja u struci, a napredovanje u struci s plaćom nastavnika. Naravno, bilo bi pogrešno određene stupnjeve u profesionalnom razvoju vezati prvenstveno za godine radnog iskustva. Veću važnost za dobivanje određenih stručnih zvanja (mentor, savjetnik, viši savjetnik) ima kvalitet rada u učionici, kolaborativni rad s drugim nastavnicima, oblici stručnog usavršavanja u kojima je pojedinac sudjelovao, sudjelovanje u edukaciji drugih nastavnika, stjecanje višeg zvanja u formalnom sustavu obrazovanja itd.

## **Stavovi nastavnika prema uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite razrede osnovnih škola**

Nastavnik u osnovnoj školi danas je obično ženskog spola (rijetkost je i iznenađenje u zbornicama osnovnih škola sresti muškarca, uzroci ovome su naravno prije svega ekonomske prirode); najčešće se osjeća umornim i istrošenim u susretu s uglavnom nezainteresiranim učenicima i povećanim zahtjevima školske uprave; osjeća se nesigurnim u ovom vremenu neophodnih obrazovnih promjena; svjestan je da se nešto treba mijenjati a nije siguran šta i kako; veoma malo informacija o predstojećoj ili reformi koja je u tijeku stiže do njega; ne osjeća potporu ni školske uprave ni nekog drugog.

Šta osjećaju i misle takvi nastavnici kada im u razred dovedu učenika s teškoćama u učenju ili smetnjama u razvoju, smatraju li da je njemu mjesto tu ili u specijalnoj školi?

Stavove nastavnika o pitanju uključivanja učenika s posebnim potrebama moguće je grupirati u tri skupine. U prvoj skupini su oni koji smatraju da učenici s posebnim potrebama trebaju pohađati specijalne škole. Oni taj stav obrazlažu na sljedeći način: odjeli u specijalnim školama su manji, što nastavnicima omogućava da se više posvete svakom pojedinom učeniku; nastavnici u specijalnim školama imaju posebna znanja potrebna za rad s djecom s posebnim potrebama; uvjeti u kojima rade redovite osnovne škole su veoma teški, učenici s posebnim potrebama se u redovitoj školi osjećaju manje vrijednim.

Nastavnici koje smo razvrstali u drugu skupinu smatraju da u sadašnjim uvjetima rada nije poželjno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redovite škole, međutim oni dozvoljavaju mogućnost da bi u nešto promijenjenim uvjetima rada, u smislu smanjivanja broja učenika u odjelu (do 20 učenika) i proširivanja prostora i vremena za organiziranje slobodnih aktivnosti, to bilo opravdano.

Najveća skupina nastavnika (polovica intervjuiranih) smatra da djeca s posebnim potrebama trebaju pohađati redovite osnovne škole. Razloge za to oni nalaze u pretpostavci da bi pohađanje redovite škole moglo povoljno utjecati na razvoj tih učenika. U isto vrijeme, druga djeca uče da postoje osobe koje se razlikuju od njih, ali koje zbog toga nisu manje vrijedne te razvijaju spremnost za prihvatanje i pomaganje tim osobama. Nastavnici navode preduvjete koje je potrebno ostvariti da bi uključivanje učenika s posebnim potrebama u redovite razrede bilo uspješno: neophodnost kontinuirane suradnje s roditeljima, postojanje osoblja za podršku učiteljima (pomoćni učitelj, pedagog, defektolog, psiholog), osobna zainteresiranost učitelja za

rad s tom djecom, smanjivanje broja učenika u odjelu i osiguranje prostora i vremena za uključivanje učenika u slobodne aktivnosti.

K. Ruoho je istraživao stavove prosvjetnih radnika u BiH prema uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite razrede osnovnih škola. Za prikupljanje podataka služio se anketnim upitnikom. Uzorak su činila 403 ispitanika (nastavnici razredne nastave, predmetni nastavnici, ravnatelji i pedagozi) iz 10 osnovnih škola na području BiH. Osnovni rezultati istraživanja su: prosvjetni radnici u BiH, gledano u cjelini, imaju pozitivan stav prema uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite osnovne škole; stavovi ispitanika se značajno razlikuju, u ovisnosti o vrsti posebnih potreba, pri čemu su najslabije prihvaćeni učenici sa slabijim vidom/slijepi učenici, učenici sa slabijim sluhom/gluhi učenici i autistični učenici; oko dvije trećine ispitanika podržava integraciju učenika s posebnim potrebama u redovite škole (Ruoho, 2003, 218-224).

R. Hastings i S. Oakford istraživali su stavove studenata učiteljskog fakulteta o uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite škole. Istraživanje je izvršeno na uzorku od 93 studenta. Kao istraživački instrument korišten je u tu svrhu konstruirani upitnik. Osnovni zaključak istraživanja jeste da su stavovi studenata, budućih učitelja, prema uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite škole značajno ovisni o vrsti posebnih potreba. Za učenike s emotivnim i problemima u ponašanju studenti su procjenjivali da će vjerovatno imati negativniji utjecaj na drugu djecu, učitelje i školsko okruženje u cjelini, u usporedbi s učenicima s intelektualnim teškoćama pa su i stavovi prema uključivanju tih učenika bili značajno negativniji u odnosu na stavove prema uključivanju učenika s intelektualnim teškoćama.

Isti autori ističu činjenicu da su stavovi učitelja jedan od najznačajnijih činitelja koji određuju uspješnost inkluzivne prakse. Na stavove učitelja prema djeci s posebnim potrebama utječe veći broj faktora, koje je moguće grupirati u tri skupine. U prvoj bi bili činitelji vezani za učenika s posebnim potrebama, posebno vrstu i težinu posebnih potreba. Veći broj studija potvrđuje da su djeca s manje izraženim i manje zahtjevnim posebnim potrebama procjenjivana pozitivnije kao kandidati za uključivanje u redovite škole u usporedbi s djecom s težim teškoćama. U drugu skupinu spadaju varijable vezane za učitelja, kao: kontakt ili iskustvo s ljudima s posebnim potrebama, duljina radnog iskustva u poučavanju. Istraživanja pokazuju da kontakt ili iskustvo s posebnim potrebama, u smislu poznavanja osoba s posebnim potrebama, druženja s njima i slično, ima pozitivan utjecaj na stavove prema uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite škole. Pokazalo se da duljina radnog iskustva učitelja negativno utječe na njihove stavove prema uključivanju učenika s posebnim potrebama. U treću skupinu grupirani su

činitelji vezani za školu. Neke studije su utvrdile da nastavnici koji rade u nižim razredima osnovne škole imaju pozitivnije stavove prema uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite škole u usporedbi s nastavnicima predmetne nastave koji rade u višim razredima osnovne škole (Hastings i Oakford, 2003, 87-94).

Naprijed navedena studija o stavovima prosvjetnih radnika u BiH, koju je vodio K. Ruoho, došla je do sličnih rezultata. Naši intervjui s nastavnicima u okviru ovog projekta također pokazuju pozitivnije stavove nastavnika razredne nastave u odnosu na nastavnike predmetne nastave. Nastavnici razredne nastave su po tradiciji i po svom načinu rada usmjereniji na dijete u cjelini, na odgojnu komponentu u nastavnom procesu, više vremena u usporedbi s predmetnim nastavnicima, pa bili oni i razrednici, provode s djecom i u mogućnosti su da ih bolje upoznaju, spremniji su na prilagođavanje svojih zahtjeva mogućnostima konkretnog djeteta itd. To su osobine koje utječu i na iskazanu veću spremnost učitelja, u usporedbi s nastavnicima predmetne nastave, za prihvatanje učenika s posebnim potrebama.

E. Karna-Lin daje pregled većeg broja istraživanja obrazovne inkluzije i navodi zaključke do kojih su došli Avramidis i Norwich: nijedna od varijabli kao što su spol, iskustvo kontakta, obučenos, obrazovni uzrast učenika, socijalno-politički stavovi i uvjerenja učitelja, uzeti sami za sebe, ne pokazuju se kao postojan i snažan prediktor stavova učitelja; neophodno je izvršiti značajne promjene u školama prije uključivanja učenika s težim teškoćama; s osiguranjem više sredstava i podrške stavovi učitelja postaju pozitivniji; potrebna je izgradnja vanjskog sustava potpore koji bi zadovoljavao potrebe na razini većeg broja škola, izgradnja tima za potporu učenju u školi i individualnu potporu učiteljima (Karna-Lin, 2003, 7). Bilo bi dobro u svjetlu ovih zaključaka razmisliti o uvjetima rada u našim školama i stavovima učitelja prema uključivanju učenika s posebnim potrebama.

### **Suradnja između nastavnika, stručnih suradnika, profesionalaca izvan škole i roditelja**

Suradnja između dviju ili više osoba različitih specijalnosti implicira podjelu sadržaja aktivnosti po određenim oblastima, međusobno usklađivanje aktivnosti između suradnika, isprepletenost i međuovisnost aktivnosti, odgovornost za svoje područje rada, ali i zajedničku odgovornost za ukupne rezultate u radu.



Kako o svojoj suradnji s drugim nastavnicima, stručnim suradnicima u školi, profesionalcima izvan škole i roditeljima razmišljaju nastavnici koje smo intervjuirali?

Većina nastavnika zadovoljna je suradnjom sa svojim kolegama. Uglavnom izjavljuju da su nastavnici koji predaju određene predmete spremni saslušati njihova objašnjenja o djeci iz pozicije razrednika i uvažiti njihove sugestije. Samo jedna nastavnica negativno se izrazila o mogućnosti suradnje sa svojim kolegama.

Neki od nastavnika ističu prelaz učenika iz IV u V razred kada zbog nedovoljne informiranosti nastavnika predmetne nastave, a ponekad i nespremnosti za prilagođavanje, može doći do izraženijih teškoća.

Osim nastavnika, u školama u kojima je realizirano istraživanje, rade i školski pedagozi. Sadržajem svog rada oni su izrazito usmjereni na suradnju s nastavnicima i roditeljima i često je kvalitet suradnje, koju uspiju ostvariti, preduvjet rješavanja određenog problema u radu s učenicima. Nažalost, pedagozi su gotovo redovito nezadovoljni kvalitetom svog rada, prije svega razinom suradnje koju uspijevaju ostvariti s nastavnicima u procesu obavljanja pojedinih sadržaja svog rada.

Nastavnici izražavaju potrebu za suradnjom i podrškom u školskom okruženju ne samo pedagoga već i drugih profesionalaca: pomoćnog učitelja i defektologa.

Ni u jednoj od škola u kojima smo realizirali istraživanje nisu uposleni pomoćni učitelji, koji bi služili kao pomoć nastavniku u razredu i omogućili učenicima kojima je to potrebno da mogu pratiti izlaganje nastavnika, ili sudjelovali vođenjem jedne od skupina u realizaciji grupnog oblika rada u razredu. Ni u jednoj od škola nije uposlen specijalni učitelj (defektolog) koji bi bio u funkciji prilagodbe sadržaja i načina rada učenicima kojima je potrebna dodatna pomoć, te u resursnoj sobi, ili bi u matičnoj učionici sa skupinom, ili s jednim učenikom prorađivao određeni sadržaj.

Nastavnici koje smo intervjuirali ne surađuju s profesionalcima izvan škole. Pomoć koju neki od učenika dobivaju od specijaliziranih stručnjaka (logoped, psiholog, liječnik) ostvaruje se izvan školskih okvira i u organizaciji roditelja, koje na to, istina, mogu potaknuti nastavnici. Ne postoji izravna suradnja između nastavnika i tih stručnjaka.

Jedan od ključnih činitelja koji određuje uspješnost procesa obrazovne inkluzije je osiguranje potrebne podrške nastavnicima i učenicima. Svo osoblje za podršku nastavnicima i učenicima u našim školama svelo se na školskog pedagoga, a postoje škole u kojima nije uposlen ni školski pedagog.

Pogledajmo tko čini osoblje za podršku u jednoj uspješnoj školi inkluzivnog opredjeljenja u Engleskoj. Državna srednja škola Hunfley smještena je

u ruralnom području na jugozapadu Engleske. Pohađa je 675 učenika uzrasta 11-16 godina. Hunfley je od obrazovne administracije označena kao škola prilagođena učenicima sa tjelesnim teškoćama. Obrazovna administracija daje podršku školskim programima usmjerenim procesima restrukturiranja u cilju izlaženja u susret posebnim obrazovnim potrebama učenika. To je vidljivo iz zaista brojnog sastava Odjela za podršku koji čine: voditelj odjela, tri učitelja za podršku, 8 pomoćnih učitelja i školski savjetnik (Avramidis i sur., 2002, 147).

Teško da je uopće moguće govoriti o inkluziji bez osiguranja osoblja za podršku i značajnijeg restrukturiranja procesa poučavanja. Međutim, dodatna pomoć odrasle osobe u razredu ne mora garantirati unapređenje inkluzivnog obrazovanja. Moguće negativne posljedice takve pomoći su: pomoćni učitelj može pomoći učeniku uraditi neki zadatak a da on uopće ne razumije taj zadatak; podrška usmjerena prema unaprijed određenom učeniku može imati za posljedicu obilježavanje tog učenika kao osobe kojoj je stalno potrebna pomoć, što može negativno utjecati na razinu samopoštovanja učenika i rezultate u učenju; u učeniku se može razviti osjećanje ovisnosti o pomagaču i smanjiti potreba za suradnjom s drugim učenicima; nastavnik može prestati osjećati odgovornost za učenika kojem pomaže pomoćni učitelj; nastavnik gubi povratnu informaciju o neprikladnosti određenih zadataka, metoda i organizacijskih oblika nekom učeniku ili učenicima što bi moglo poslužiti unapređenju rada u učionici (Ainscow i sur., 185).

Put za prevladavanje navedenih mogućih negativnih posljedica rada osoblja za podršku u razredu jeste suradnička aktivnost nastavnika i osoblja za podršku u kojoj će svatko znati: sadržaj svog rada, način kako treba raditi i ciljeve koje je potrebno ostvariti. Nedostatak vremena za suradnju i nespremnost nastavnika, ukoliko nisu dodatno stimulirani za rad s učenicima s posebnim potrebama, može se pojaviti kao značajan negativni činitelj u usklađivanju aktivnosti različitih osoba koje rade s učenicima. Nastavnicima je potrebno dodatno vrijeme za sudjelovanje na različitim sastancima s osobljem za podršku u fazi planiranja aktivnosti, vođenje dokumentacije vezane za učenike s posebnim potrebama zahtijeva dodatno vrijeme, sudjelovanje u analiziranju i procjeni ostvarenih rezultata traži dodatno vrijeme.

Kvalitet suradnje između nastavnika i roditelja učenika s posebnim potrebama, isto kao i roditelja drugih učenika, ključni je činitelj uspješnosti procesa obrazovne inkluzije. Intervjuirali smo nastavnike i roditelje o važnosti i stupnju zadovoljstva međusobnom suradnjom.

Odgovore nastavnika možemo grupirati u tri skupine s približno jednakim brojem ispitanika. Nastavnici razvrstani u prvu skupinu ističu veliku važnost redovite suradnje i izražavaju svoje zadovoljstvo kvalitetom ostva-

rene suradnje s roditeljima. Ta suradnja ostvaruje se s mamama, a očevi djece kojima je potrebna dodatna pomoć vrlo rijetko komuniciraju s nastavnicima. Mame djece s posebnim potrebama najčešće pomažu učenicima u učenju. Nastavnici raspoređeni u drugu skupinu naglašavaju značaj dobre suradnje s roditeljima, ali ističu svoje nezadovoljstvo kvalitetom ostvarene suradnje. Najčešće su nezadovoljni zbog isuviše rijetkog dolaženja roditelja u školu i nedovoljnog uključivanja u proces učenja njihove djece kod kuće. Nastavnici razvrstani u treću skupinu ne naglašavaju posebno značaj kvalitetne suradnje s roditeljima niti izražavaju zadovoljstvo ili nezadovoljstvo suradnjom koju su ostvarili s roditeljima učenika.

Pogledajmo kako roditelji učenika kojima je potrebna dodatna pomoć razmišljaju o svojoj suradnji s nastavnicima. Većina roditelja (mama) koje smo intervjuirali bila je uglavnom zadovoljna suradnjom s nastavnicima, iako je svaka od njih u svom iskustvu imala primjere nespремnosti nekih nastavnika za izlaženje ususret potrebama njihove djece. Manji broj intervjuiranih roditelja iskazao je nezadovoljstvo ostvarenom suradnjom s nastavnicima.

Ružica (mama): *Nisam zadovoljna količinom sadržaja koji Snježana uspije da nauči. Čini mi se da škola, učitelji nisu našli dovoljno prostora i vremena za dopunski rad sa Snježanom (...) Mislim da se ukupno stanje u školama negativno odražava i na rad sa ovom djecom.*

Gordana (mama): *Ja sam se uvijek osjećala kao teret, uvijek sam osjećala kao da smetam. Svi drugi rade po istom programu, samo mi trebamo nešto posebno, specijalno(...) Ja njima (nastavnicima) nisam ni govorila o svojim saznanjima o Ani(...) zato što to nisu ni očekivali ni tražili od mene.*

Sadržajem i kvalitetom svog obrazovanja u procesu pripreme za učiteljski poziv nastavnici nisu obučeni za timski rad. Oni su usko specijalizirani za određena područja (nastavne predmete) ili uzrast učenika i usmjereni prema nastavnom programu i učeniku. Kada je u pitanju odnos prema drugim nastavnicima, oni funkcioniraju kao pojedinci, jedan pored drugog, ali ne i kao tim. U nešto drugačijem položaju nastavnici se nađu kada imaju ulogu razrednika, što od njih traži ne samo brigu o nastavnom predmetu koji predaju nego i skrb o učeniku u cjelini i suradnju s drugim nastavnicima.

U našim osnovnim školama u koje su uključeni učenici s posebnim potrebama sve osoblje za podršku učenicima, učiteljima i roditeljima svodi se na školskog pedagoga. Nedostatak ostalog osoblja za podršku na školskoj razini (pomoćni učitelji, specijalni učitelj) i gradskoj razini (psiholog, logoped, dječiji psihijatar) veoma negativno utječe na stavove nastavnika prema uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite razrede i rezultate koji se ostvaruju u procesu uključivanja.

Većina intervjuiranih nastavnika iskazuju uglavnom svoje zadovoljstvo suradnjom koju ostvaruju s drugim nastavnicima i školskim pedagogom iako bi se u suštini njihov rad mogao odrediti kao rad pojedinaca, jednog pored drugog, koji rade svoj dio posla i odgovorni su samo za njega. Rad tih pojedinaca usklađen je s određenim pravilima ponašanja koja postoje u školi i koja se usvajaju manjim dijelom tijekom studija, a većim djelom tijekom rada u školi.

T. Skrtić je raspravljajući o neuspjehu IDEA-e (Individuals with Disabilities Education Act) iz 1990.g. ustvrdio da su istraživanja pokazala da djeca s posebnim potrebama integrirana u redovite razrede nisu integrirana u punom značenju te riječi, ni u obrazovnom ni u socijalnom pogledu. Implicitni cilj IDEA-e je škola u kojoj multidisciplinarni timovi sastavljeni od nastavnika, drugih profesionalaca i roditelja surađuju kako bi osmislili individualne programe za učenike i suradnički rješavaju obrazovne probleme, tj. adhokratična škola. Problem je u tome što je ovaj cilj u suprotnosti s unutarnjom profesionalnom birokratskom strukturom škola kao izvedbenih organizacija u kojima svaki profesionalac radeći sam izvodi konvencionalne standardne postupke. Uzroci neuspjeha IDEA-e su: prvo, pokušaj unošenja promjena u školsku organizaciju koje bi išle u smjeru adhokratičnosti putem korigiranja i proširivanja pravila postupanja, tj. implicitna pretpostavka o školi kao mašinskoj birokraciji, što ne odgovara stvarnosti; drugo, odgovornost za razvoj učenika je podijeljena između jednog ili više nastavnika redovite škole i osoblja za podršku, međutim suradnja neophodna da se objedini program poučavanja i odgovornost za razvoj učenika u suprotnosti je s profesionalnom birokratskom strukturom škola (Skrtić, 1999, 212-213).

Angažiranost roditelja, iskazana redovitošću kontaktiranja s nastavnicima i stalnošću sudjelovanja u procesu učenja prilagodbom sadržaja i načina učenja osobinama i sposobnostima njihove djece, pokazala se veoma značajnim činiteljem u ostvarenju uspjeha u radu s učenicima s posebnim potrebama u uvjetima u kojima se kod nas pristupilo uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovite razrede. Naše uvjete uključivanja učenika kojima je potrebna dodatna pomoć mogli bismo odrediti kao skoro potpuni izostanak bilo kakve podrške nastavnicima, učenicima i roditeljima: nepostojanje osoblja za podršku, izostanak organiziranog stručnog usavršavanja iz okvira inkluzije u obrazovanju, izostanak materijalne nadoknade nastavnicima za uloženi trud i vrijeme, nepostojanje povezanosti između nastavnika različitih škola koji rade s učenicima s posebnim potrebama itd. Čini se da značaj aktivnosti roditelja postaje to veći što su kvalitet i organizacija rada u školi slabiji.

## Zaključak

U školama u kojima smo realizirali istraživanje rade nastavnici i školski pedagozi. Drugog uposlenog osoblja (specijalni učitelj, pomoćni učitelj, logoped, psiholog) za podršku nastavnicima i djeci s posebnim potrebama nema. Rad osoblja za podršku jedan je od ključnih faktora mogućnosti realiziranja obrazovne inkluzije i njene uspješnosti u praksi. Naravno, postojanje osoblja za podršku nije i dovoljan uvjet uspješnosti inkluzivnog pristupa. Moglo bi se reći da je to neophodan uvjet, da je vrlo teško, gotovo nemoguće, bez osoblja za podršku izvršiti restrukturiranje rada u učionici te organiziranjem individualnog i različitih modaliteta grupnog rada osigurati kontinuiranu aktivnost učenika, dostupnost nastavnog sadržaja, međusobnu suradnju učenika u procesu učenja i doživljavanje uspjeha. Postojanje osoblja za podršku ne garantira uspješnost inkluzivnog pristupa ukoliko ne dođe do značajnih promjena u organizaciji rada u školi i, posebno, rada nastavnika u učionici. Promjene koje se trebaju odigrati idu u smjeru razvijanja suradničkog rada nastavnika i osoblja za podršku iz škole i šire zajednice, potenciranja kooperativnih aktivnosti učenika tijekom nastavnog procesa te uključivanja roditelja i samih učenika u procese planiranja, realiziranja, praćenja i procjene uspješnosti odgojno-obrazovnog rada.

### - Abstract -

*Most teachers believe that they are not educated properly for the work with students with special needs. Frequently they express their need for additional training within proper working methodology in order to achieve knowledge and skills which will improve their professional work. Some of them feel educated enough, but express their displeasure for not being recognized as experts, in other words their professional development and individual initiative; efforts and improvement are not validated in adequate way.*

*Half of interviewed teachers believe that children with special needs should be included in regular classrooms. The other half of interviewed teachers believes that inclusion of children with special needs in regular classrooms can not give good results.*

*Although teachers are pleased with the quality of their cooperation with other teachers, the impression is that they operate more as individuals, one besides the other, and less as a team.*

*Quality of teacher/parents cooperation is crucial for work with students with special needs to be successful.*

#### **Literatura:**

1. Ainscow, Mel i drugi, *Posebne potrebe u učionici*, UNESCO.
2. Avramidis, Elias et al. (2002), *Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the southwest of England*, International journal of inclusive education, 2/2002: 143-163.
3. Hastings, Richard & Oakford, Suzanna (2003), *Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs*, Educational psychology, 1/2003: 87-94.
4. Johnson, Lewis (2000), *Inservice training to facilitate inclusion: An outcomes evaluation*, Reading & Writing Quarterly, 16/2000: 281-287.
5. Karna-Lin, Eija (2003), *Inclusive education in the light of the recent research*, the article presented at Regional conference on inclusive education, Sarajevo, may 2003.
6. Rose, Richard (2001), *Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs*, Educational review, 2/2001, 147-155.
7. Ruoho, Kari (2003), *Prosvjetni radnici u Bosni i Hercegovini i inkluzija učenika sa posebnim potrebama*. Inkluzija u školstvu BiH (Zbornik radova), Sarajevo, TEPD.
8. Sapon-Shevin, Mara (1996), *Full inclusion as disclosing tablet: Revealing the flows in our present system*, Theory into practice, 1/1996, 35-41.
9. Skrtic, Thomas (1999) *Learning disabilities as organizational pathologies*. In: Sternberg, Robert & Spear-Swerling, Luise (ed.), *Perspectives on learning disabilities*, Colorado, Westview Press.