

Stavovi nastavnika osnovnih i srednjih škola u Hercegovačko-neretvanskom kantonu o inkluziji

Ekrem Čolakhodžić, Amela Medar, Rijad Novaković

SAŽETAK: Inkluzija u obrazovanju podrazumijeva uključenost učenika sa posebnim potrebama uz različite aspekte podrške od kojih zavisi kvalitet inkluzivnog procesa. Kvalitet rada temelji se na individualnom pristupu, uključenosti i uvažavanju svih osoba u okruženju, saradnji stručnjaka, nastavnika i roditelja, te evaluaciji inkluzivnog procesa. Cilj rada bio je da se utvrde i analiziraju stavovi nastavnika o procesu inkluzije, njenoj provedbi i neophodnim uslovima za inkluziju u školama HNK-a. Istraživanjem je obuhvaćeno 76 ispitanika, 29 nastavnika Tjelesnog i zdravstvenog odgoja i 47 nastavnika Biologije i Hemije, zaposlenih u osnovnim i srednjim školama. Polna struktura je 39 (51%) žena i 37 (49%) muškaraca, prosječne starost 43,5 godina. Najveći broj ispitanika (64,2%) je u rasponu od 33 do 50 godina, sa prosječnim radnim stažom od 15,8 godina, a u pogledu stručne spreme najveći broj ispitanika ima završenu višu školu (56,58%). Rezultati upućuju na pozitivan stav o inkluziji, daju smjernice za unaprijeđenje formalnog obrazovanja, ukazuju na potrebu za dodatnom edukacijom, potrebu osiguranja i poboljšanja uslova neophodnih za provođenje inkluzije u cilju osnaživanja kompetencija nastavnika. Kod stručnog usavršavanja rezultati usmjeravaju na potrebu osiguranja dodatne edukacije i obezbjeđenje kvalitetnih informacija nastavnicima. Kao bitne teme u obuci nastavnici su izdvojili: inkluzija u nastavi i metode rada (38,15%), savremene metode i strategije rada u nastavi (36,84%) i izrada nastavnih planova i programa na temelju ishoda (18,42%). Stavovi potvrđuju da je inkluziju moguće provesti u dosadašnjim uslovima rada, ali uz neophodne izmjene.

Ključne riječi: *Inkluzija, stavovi nastavnika; kompetencije nastavnika, uvjeti za provedbu inkluzije*

The Attitudes on Inclusion of Teachers in Primary and Secondary Schools in Canton Herzegovina-Neretva

ABSTRACT: Inclusion in education that engages students with special needs to the various aspects of support that determine the quality of inclusive processes. The quality of work was based on individual approach, inclusion and respect for all people in the region, cooperation experts, teachers and parents, and evaluation of inclusive processes. The aim of this study was to identify and analyze the attitudes of teachers about the inclusion process, its implementation and the necessary conditions for inclusion in schools National Theatre. The study included 76 subjects, 29 teachers Physical and Health Education and 47 biology and chemistry teacher, employed in primary and secondary schools. Gender structure was 39 (51%) women and 37 (49%) men, average age 43.5 years. The largest number of respondents (64.2%) was in the range of 33 to 50 years, with an average length of service of 15.8 years, and in terms of qualifications largest number of respondents have college (56.58%). The results suggest a positive attitude on inclusion, provide guidelines for improving formal education, indicate the need for additional education, the need to ensure and improve the conditions necessary for the implementation of inclusion in order to strengthen the competence of teachers. In-service training results focused on the need to ensure additional education and providing quality information for teachers. As important topics in training teachers are singled out: inclusion in teaching and working methods (38.15%), modern methods and strategies for teaching and learning (36.84%) and production of curricula based on the outcome (18.42%) . Attitudes confirm that inclusion can be implemented in the current conditions, but with the necessary changes.

Keywords: *Inclusion, teacher attitudes, teacher competence, conditions for the implementation of the inclusion*

UVOD

Terminom inkluzija definira se proces obrazovanja zasnovan na pravu djeteta i njegovim specifičnim potrebama. Osnovna ideja inkluzivnog obrazovanja posebno naglašava povećanje dostupnosti obrazovanja svakom djetetu i istovremeno stvaranju uslova za kvalitetno obrazovanje u skladu sa potrebama i sposobnostima djeteta. U inkluzivnoj nastavi prihvaćena su i optimalno uključena i djeca sa teškoćama u razvoju, bez obzira na njihovu psihofizičku

razvijenost (nadareni i prosječni učenici, djeca sa smetnjama u učenju, djeca sa invaliditetom i sl.) rasnu, etničku, lingvističku ili neku drugu pripadnost i određenje. Početak reforme obrazovanja u Bosni i Hercegovini 2002. godine značio je i početak promoviranja inkluzivnog obrazovanja, a isti se počeo provoditi 2004. godine, nakon što je donesen Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju kojim je određeno da djeca i mladi s posebnim obrazovnim potrebama stječu obrazovanje u redovnim školama prema programima prilagođenim njihovim

individualnim potrebama. Sve strategije reforme obrazovanja, zakoni i različite politike promoviraju principe jednakog pristupa, prihvaćenosti, službene priznatosti, nediskriminacije i odsustva segregacije u obrazovanju. Pored toga što strategije nalažu navedeno, standardi kvaliteta i dostupnosti koji su zacrtani kroz strategiju reforme sistematski se ne primjenjuju. Trinaest godina poslije uvođenja inkluzivnog obrazovanja, i dalje je evidentno da postoji veliki jaz između zakonske regulative i prakse u školama i predškolskim ustanovama. Realizacija inkluzivnog odgoja i obrazovanja važna je tema za pedagoški i društveni kontekst i predstavlja mogućnost i obavezu odgojno-obrazovne ustanove ka osiguranju kvalitetnog obrazovanja za svu djecu, bez obzira na njihove različitosti. Inkluzija podrazumijeva i da su sva djeca različita, te da se odgojno-obrazovna ustanova i obrazovni sistem prilagođavaju kako bi odgovorili potrebama svih učenika. Inkluzijom je naglašena otvorenost odgojno-obrazovne ustanove za svako dijete koje, bez obzira na bilo koju karakteristiku, postaje dio zajednice koja uči. Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva proces koji je uključen u savremenu školu. Proces se primjenjuje nad djecom sa posebnim potrebama. Dijete sa posebnim potrebama predstavlja osobu u kojoj je vidljivo znatno više od njene smanjene sposobnosti. Pri provedbi inkluzije u obrazovanju potrebno je, prije svega, stvoriti pozitivnu emocionalnu klimu u razredu u kojem će biti uključena djeca sa posebnim potrebama, a isto može podsticati jedino nastavnik. Nastavnik mora biti adekvatno osposobljen za rad sa djecom posebnih potreba, i on mora balansirati između svake individue u razredu, te adekvatan način saradivati sa roditeljima, mobi timovima u školi, kao i širom društvenom zajednicom.

Uloga i kompetencije nastavnika u inkluzivnom odjeljenju

Zakonski i podzakonski akti vrlo jasno definiraju obaveznu dodatnu obuku nastavnika koji rade sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, međutim nigdje nije definiran obim i oblik navedenog stručnog usavršavanja. Nastavnici koji rade sa učenicima posebnih obrazovnih potreba su imali malo ili nimalo stručne obuke tokom studija, ali i tokom stručnog usavršavanja. Na temelju različitih istraživanja o inkluzivnom obrazovanju može se konstatirati da postoji jako mali broj obuka iz navedene oblasti. Kompetencije stečene tokom studija su minimalne ili nedovoljne, tako da se nastavnici svakodnevno suočavaju sa novim profesionalnim izazovima, koji im nameću različite odgovornosti i mnogobrojna očekivanja. Kompetencije najčešće predstavljaju skup znanja, vještina, stavova i uvjerenja koji omogućava pojedincu efikasno djelovanje u konkretnoj situaciji ili poslu koji obavlja.

Istraživanje (Kafedžić, 2009) je pokazalo da nastavnici nisu dovoljno pripremljeni i osposobljeni za odgojno-obrazovni rad u inkluzivnom odjeljenju u toku inicijalnog obrazovanja; da je nastavnicima neophodno kontinuirano stručno usavršavanje iz područja inkluzivnog odgoja i obrazovanja; da značajan broj nastavnika nije prošao obuku za realizaciju inkluzivne pedagoške prakse; da su nastavnici koji su više vezani za školu i zadovoljni pojavama u njoj i oko nje zaslužniji za inkluzivno obrazovanje; da nastavnici

razredne nastave imaju pozitivniji stav prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju u odnosu na nastavnike predmetne nastave, te da su mlađi nastavnici pozitivniji prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Stvaranje inkluzivne odgojno-obrazovne ustanove, prije svega, traži od nastavnika da razvije neophodne kompetencije i stavlja nastavnika u jednu novu i drugačiju ulogu. Ako nastavnik ne doživljava zadovoljstvo i radost u svom radu i ako nije dovoljno pripremljen i osposobljen za svoj poziv, neće mu mnogo pomoći dobro razrađeni ciljevi i zadaci predmeta, kvalitetno urađeni programi i udžbenici, opremljeni kabineti itd. Ispostavlja se da nastavnicima više nisu dovoljne samo stručno-predmetne i osnovne pedagoško-psihološke kompetencije, s obzirom na to da sve više dolaze u dodir s različitim populacijom učenika. Rad u inkluzivnim odjeljenjima od nastavnika zahtijeva sljedeće kompetencije: prilagodljivost, rad u timu, vještine komunikacije, didaktičko oblikovanje i priprema nastave, kreativnost, upravljanje odjeljenjem, interkulturalni odgoj i obrazovanje.

METODE ISTRAŽIVANJA

Ciljevi istraživanja

Osnovni cilj istraživanja je ispitati, analizirati, utvrditi i interpretirati stavove nastavnika osnovnih i srednjih škola o inkluziji, mogućnostima provedbe i neophodnim uslovima za inkluzivnu nastavu u HNK. Razvoj stavova je složen proces, koji ovisi o iskustvima i znanju, stoga je potrebna preorijentacija u smislu pozitivnih iskustava u interakciji s djecom s posebnim obrazovnim potrebama, obavještanje javnosti, stručnog usavršavanja itd. (Bratković i Teodorović, 2003). Promjena ličnih stavova je preduvjet, ali i posljedica inkluzije. Do promjene u stavovima prema inkluziji dolazi se stvaranjem uvjeta u kojima će doći do interakcije osoba s teškoćama i osoba bez poteškoća (Kobešćak, 2003). Levandovski (1985) je isticala važnost cjeloživotnog obrazovanja nastavnika, odnosno da se nastavnicima trebaju omogućiti programi obrazovanja putem kojih bi stekli spoznaje o osnovnim načelima rada s djecom s teškoćama u razvoju u redovnim školskim ustanovama. Da se pomaci događaju malim koracima na tom području, što je vidljivo i iz istraživanja Mamić (2012), koja navodi da je nastavnicima važno omogućiti kvalitetno stručno usavršavanje u vidu povećanja satnice, teorijskih i praktičnih znanja u skladu sa savremenosti edukacijsko-rehabilitacijske nauke. Kroz dosadašnja istraživanja o zastupljenosti mjera i principa inkluzivnog obrazovanja u školama na području BiH (Duga i EducaAid, 2013), utvrđeno je da stanje obrazovne inkluzije u odgojno-obrazovnoj praksi škola u BiH još uvijek nije uređeno, što se također implicira na stanje u ovoj oblasti i na području HNK-a. Činjenice ukazuju na značajan broj učenika sa posebnim obrazovnim potrebama, koji pri upisu ne prilažu rješenja i mišljenja stručne komisije o kategorizaciji i stepenu razvojne poteškoće, te prema tome i ne pohađaju nastavu po individualnom i prilagođenom programu. Česti su slučajevi pogrešne kategorizacije djece sa posebnim obrazovnim potrebama, a one uvijek idu na štetu djeteta i bitno otežavaju rad nastavnika. Situacija je puno složenija u srednjim školama na području HNK-a, gdje učenici sa posebnim obrazovnim potrebama i

mogućnost odabrati jednu srednju školu i dva zanimanja u istoj.

Važnu odluku o izboru škole i programa (redovni ili prilagođeni) po kojem će se školovati imaju roditelji. Konačne odluke o upisu i odabiru škole, te vrsti programa po kojem će dijete nastaviti školovanje svodi se na izbor roditelja, jer najčešće mišljenje stručne komisije nije obavezujuće za roditelje (UNICEF BiH i Save the Children UK, 2009). Dodatnu složenost problemu daje i nedostatak adekvatne dokumentacije o učeniku sa posebnim obrazovnim potrebama, posebno prilikom prelaska iz osnovnog u srednjoškolski nivo obrazovanja. Navedeno se odražava na sam program prilagođavanja programa individualnosti učenika, jer je onemogućen uvid u informacije o mogućnostima i sposobnostima učenika. Cilj ovog istraživanja je ispitati stavove nastavnika o inkluziji i neophodnim uslovima za njenu primjenu u školama na području Hercegovacko-neretvanskog kantona.

Problemi istraživanja

U skladu sa navedenim ciljevima, definirani su sljedeći problemi istraživanja:

1. Ispitati stavove nastavnika o inkluziji.
2. Ispitati stavove nastavnika o mogućnostima provođenja inkluzije u školama na području Hercegovacko-neretvanskog kantona.

Hipoteze istraživanja

Prema postojećim teorijskim konceptima i dosadašnjim istraživanjima, kreirane su glavne hipoteze istraživanja:

H₁ - Pretpostavljamo da su stavovi nastavnika o inkluziji pozitivni i da podržavaju inkluziju.

H₂ - Pretpostavljamo da nastavnici smatraju da je moguće provesti inkluziju u dosadašnjim uslovima rada uz određene izmjene.

Uzorak istraživanja

Istraživanjem je obuhvaćeno 76 nastavnika i profesora, od toga 29 nastavnika Tjelesnog i zdravstvenog odgoja i 47 nastavnika Biologije i Hemije, zaposlenih u osnovnim i srednjim školama sa područja HNK-a.

Opći podaci o ispitanicima

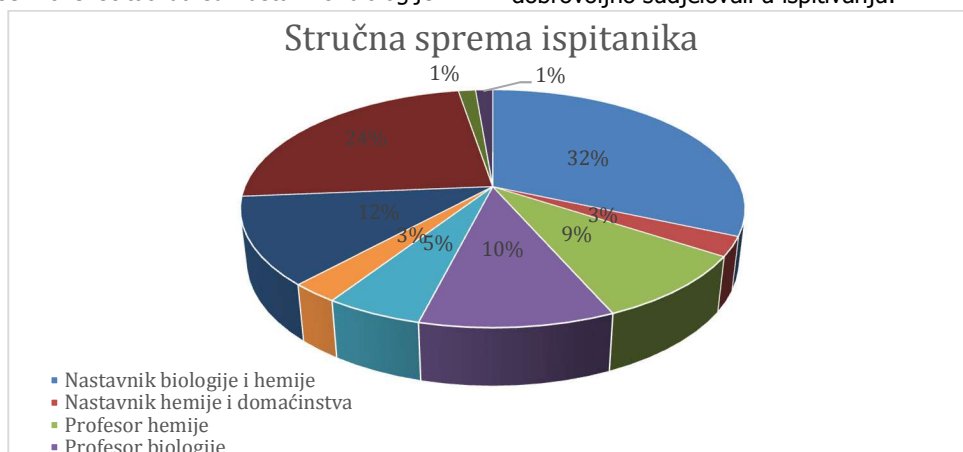
Stručna sprema ispitanika prikazana je u grafikonu 1. Iz grafikona se može iščitati da su nastavnici biologije i

hemije, te nastavnici tjelesnog i zdravstvenog odgoja u ispitivanom uzorku zastupljeni sa 44%. Zastupljenost nastavnica biologije i hemije je 32%, a tjelesnog i zdravstvenog odgoja 12%. Navedenih 44% je završilo 2. godišnji studij, odnosno imaju višu stručnu spremu. Ovakav podatak je koristan u radu, zbog činjenice da se za vrijeme kada je studij trajao 2 godine, vrlo malo poučavalo o inkluziji djece s teškoćama u razvoju. Iz grafikona 1, također je vidljivo da 24% nastavnika tjelesnog i zdravstvenog odgoja ima završen studij u trajanju od 4 godine, 10 % je profesora biologije i 9% je profesora hemije, odnosno 43% ispitanika ima visoku stručnu spremu, a u svom dodiplomskom školovanju nisu imali posebne predmete koji bi ih pripremili za rad u inkluzivnom obrazovanju. Mali je postotak ispitanika sa završenim stepenom mastera ili doktora struke. Vidljivo je da se postotak smanjuje kako se godine studija povećavaju.

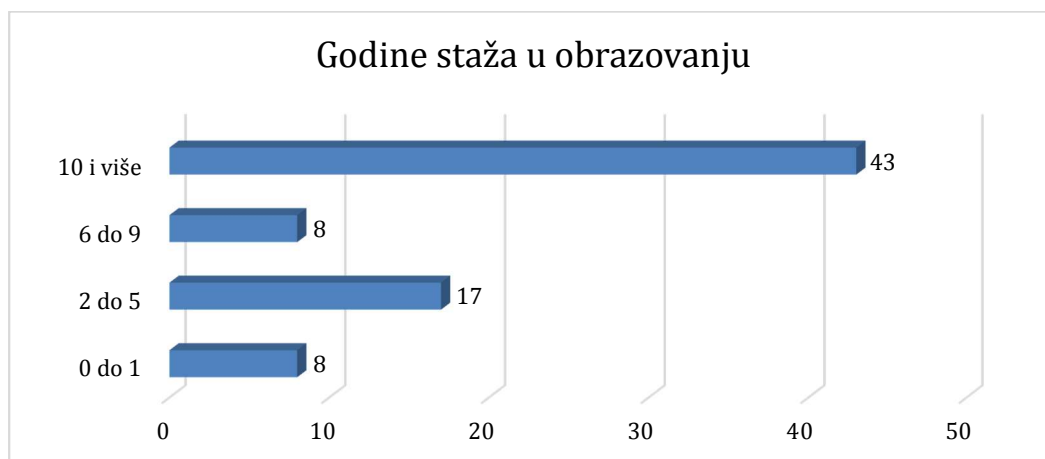
Polna struktura uzorka je uravnotežena - u uzorku je 39 (51%) žena i 37 (49%) muškaraca. Ispitanici su starosti od 24 do 64 godine, prosječna starost ispitanika je 43,5 godine, a najveći broj ispitanika (64,2%) je u rasponu od 33 do 50 godina. U skladu sa tim je i dužina radnog staža nastavnika koji su učestvovali u istraživanju. Dužina njihovog radnog staža u obrazovanju je od 0 do 39 godina. Prosječna dužina radnog staža je 15,8 godina. Najveći broj nastavnika i profesora (56,57%) ima staž u rasponu od 10 do 20 godina, pri čemu su ispitanici ujednačeno raspoređeni u dijelu istraživanja koji predstavlja dužinu radnog staža. U pogledu stepena stručne spreme struktura ispitanog uzorka je sljedeća: najveći broj nastavnika – njih 43 (56,58%) ima završenu višu školu (ovo su nastavnici koji rade duže od 15 godina u obrazovanju).

Mjerni instrumenti

U svrhu ispitivanja hipoteza ovog istraživanja, kao mjerni instrument korišten je *anketni list za nastavnike*. Istraživanje je obavljeno tokom stručnog usavršavanja nastavnika biologije i hemije, te nastavnika tjelesnog i zdravstvenog odgoja koje je organizirano u Pedagoškom zavodu Mostar i Nastavničkom fakultetu Mostar u januaru 2017. godine. Prije samog prikupljanja podataka vršene su pripreme za istraživanje, bazirane na razgovoru sa nastavnicima, kako bi se pojasnila važnost provođenja ovog istraživanja. Ispitivanja su bila anonimna. Ispitanici su dobrovoljno sudjelovali u ispitivanju.



Grafikon 1. Stručna sprema ispitanika



Grafikon 2. Godine staža u obrazovanju ispitanika

Tabela 1. Da li podržavate inkluziju u obrazovanju

Nastavnik	Odgovor „DA“	Odgovor „NE“	Neodlučan sam	Ukupno
TZO	25	0	4	29
Biologija i hemija	40	1	6	47
Ukupno:	65	1	10	76

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Stavovi nastavnika TZO i biologije i hemije prema inkluziji u obrazovanju

U ovom poglavlju analizirani su rezultati dobiveni ispitivanjem nastavnika iz škola u HNK o inkluziji učenika sa posebnim potrebama u redovne škole. Struktura odgovora je predstavljena u tabeli 1.

Nastavnici i profesori u istraživanom uzorku na pitanje „Da li podržavaju inkluziju u obrazovanju?“ imali su 65 potvrdnih odgovora, dakle da podržavaju inkluziju ili 85,5 %, dok je 10 ispitanika je u svojim odgovorima bilo neodlučno ili 13,16 %. Ispitana je statistička značajnost u ponuđenim odgovorima na osnovu hi-kvadrat testa. Izračunavanje Hi-kvadrat testa obavljeno je na temelju opaženih i slučajnih frekvencija prema formuli:

$$\chi^2 = \frac{(f^0 - f^t)^2}{f^t}$$

Dobivene vrijednost *hi-kvadrat testa*, na prvom stepenu slobode, nemaju statistički značajna odstupanja od granične vrijednosti *hi-kvadrata* na nivou 0,05 (3,84). Na osnovu čega se može izvesti zaključak da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima nastavnika Tjelesnog i zdravstvenog odgoja, te nastavnika Biologije i Hemije. I jedni i drugi podržavaju inkluziju u obrazovanju.

Inkluzivno obrazovanje u dosadašnjim uslovima rada škola

Uspješne inkluzije nema ako se nastavnicima ne pruže različiti oblici podrške. Procjena dostupne i

potrebne podrške za uspješnu inkluziju je prema (Skočić Mihić, 2011) subjektivna stvarnost nastavnika. Prema Mikas i Roudi (2012) osiguravanje potrebnih materijalnih uvjeta, vremena i prostora za individualizirani pristup su jedan od važnih uvjeta koji se moraju zadovoljiti kako bi proces inkluzije djeteta s teškoćama bio što kvalitetniji. Nastavnici su istakli važnost materijalnih resursa u uspješnoj realizaciji inkluzivne prakse. Materijalni resursi koji su potrebni nastavnicima za što uspješniju provedbu inkluzivne prakse su fizička prilagodba prostora za djecu s teškoćama, odgovarajući didaktički materijali i tehnička oprema kao podrška edukaciji djece s teškoćama (Rudelić, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić, 2013). Fizičko prilagođavanje prostora odnosi se na staze za kretanje, adekvatno osvjetljenje, uklanjanje prepreka itd. Didaktički materijali, prikladni razvojnim potrebama djeteta s teškoćama, omogućavaju kvalitetnije učenje i stjecanje vještina potrebnih za dalji razvoj. Iz tog razloga smo provjerili stavove nastavnika o opremljenosti i uslovima za inkluziju u školama na području HNK-a. Rezultati su prikazani u tabeli br. 2.

Dobivene vrijednost hi-kvadrat testa, na drugom stepenu slobode, ukazuju na statistički značajna odstupanja od granične vrijednosti hi-kvadrata na nivou 0,05 (5,99). Na osnovu čega se može izvesti zaključak da postoji statistički značajna razlika u ponuđenim odgovorima nastavnika.

Iz table 2, može se konstatirati da su 53 nastavnika ili 69,73% ponudila odgovor „Da uz određene izmjene“, što je statistički visoko značajno u odnosu na odgovore da (13,16%) i odgovor ne (17,11 %).

Tabela 2. Da li smatrate da je inkluziju moguće provesti u dosadašnjim uslovima rada u školi

Nastavnik	Da	Da, uz određene izmjene	NE	Ukupno
TZO	7	14	8	29
Biologija i hemija	3	39	5	47
Ukupno:	10	53	13	76

Nastavne metode, oblici i sadržaji, diferencijacija s ciljem prilagođavanja individualnim mogućnostima i potrebama učenika

Uvidom u rezultate odgovara na pitanje: „Da li u svom radu kroz nastavne metode, oblike i sadržaje te dinamiku rada vršite diferencijaciju, s ciljem prilagođavanja individualnim mogućnostima, potrebama i interesovanjima učenika sa kojima radite (uključujući djecu sa poteškoćama, nadarenu i talentovanu djecu i dr.)?“, 51 nastavnik ili 67,11% su ponudili potvrđan odgovor. Iz navedenog se može izvesti zaključak, bez obzira da li su imali posebnu stručnu obuku u okviru stručnog usavršavanja ili u okviru formalnog obrazovanja, nastavnici se često samostalno i samoinicijativno obrazuju u području inkluzije. U ranijim istraživanjima o inkluziji u obrazovanju rađenim u Pedagoškom zavodu Mostar 2016. godine, većina nastavnika navodi kako su školovani za rad sa „prosječnim učenicima“, ističući potrebu za unaprijeđenjem svojih kompetencija u cilju osiguranja razvoja potencijala kod svakog djeteta. Potom, kao najveće prepreke u ovoj oblasti navode i veliki broj djece u odjeljenjima, specifične potrebe djece, nedostatak kompetencija za rad sa nadarenom djecom. Također, određeni broj nastavnika navodi da za izradu individualnih programa rada trebaju pomoć cijelog stručnog tima koji u njihovoj školi ne postoji (s obzirom na to da većina škola ne zapošljava defektologe, socijalne radnike niti asistente u nastavi). Problem individualno prilagođenih programa ogleda se u činjenici da se prilagođavanje često shvata kao sadržajno prilagođavanje, odnosno smanjivanje obima sadržaja za učenje. Iako u ovom istraživanju nisu ustanovljene statistički značajne razlike u odgovorima nastavnika Tjelesnog i zdravstvenog odgoja i

nastavnika Biologije i hemije, za neke nastavnike obuhvaćene istraživanjem rad po prilagođenom programu nije moguće provesti u vremenskom okviru od 45 minuta. Zbog navedenog, određeni broj nastavnika u ovom istraživanju ili 32,89% smatra da nemaju dovoljno vremena da se posvete svim učenicima, te su ponudili odgovor da samo ponekad u svom radu vrše diferencijaciju i prilagođavanje individualnim mogućnostima, potrebama i interesovanjima učenika.

Uvjeti za inkluzivnu nastavu

Prema provedenim istraživanjima, kvalitetu inkluzije u obrazovnim institucijama doprinosi kvalitet konteksta u kojem se provodi taj proces, kvalitet i educiranost nastavnika, realnost u očekivanjima (Mikas i Roudi, 2012), saradnja sa stručnjacima, te trud samih nastavnika. U skladu s navedenim, u školama na području HNK-a često su prisutni nedostaci organizacijskih i objektivnih uvjeta u vidu manjkavosti odgovarajućih stručnih saradnika, velikog broja djece u odjeljenjima i loše materijalne opremljenosti. Upravo su to ometajući faktori koji nepovoljno utiču na provedbu inkluzije u sistemu obrazovanja. Ne smijemo zanemariti ni pozitivne i realne stavove prema djeci s teškoćama koji uz dostupne resurse/sredstva/izvore doprinose kvalitetu rada nastavnika u inkluzivnoj sredini (Rudelić et al., 2013). U tabeli 4. obrađeni su stavovi ispitanika o neophodnim uslovima za inkluzivnu nastavu. Dobivene vrijednost *hi-kvadrat testa*, na trećem stepenu slobode, ukazuju na statistički značajna odstupanja od granične vrijednosti *hi-kvadrata* na nivou 0,05 (7,81). Na osnovu čega se može izvesti zaključak da postoji statistički značajna razlika u ponuđenim odgovorima nastavnika tjelesnog i zdravstvenog odgoja i nastavnika biologije i hemije.

Tabela 3.- Da li u svom radu kroz nastavne metode, oblike i sadržaje te dinamiku rada vršite diferencijaciju, s ciljem prilagođavanja individualnim mogućnostima, potrebama i interesovanjima učenika sa kojima radite (uključujući djecu sa poteškoćama, nadarenu i talentovanu djecu i dr.)

Nastavnik	DA	Ponekad	Ukupno
TZO	19	10	29
Biologija i hemija	32	15	47
Ukupno	51	25	76

Tabela 4. - Neki od neophodnih uvjeta za inkluzivnu nastavu

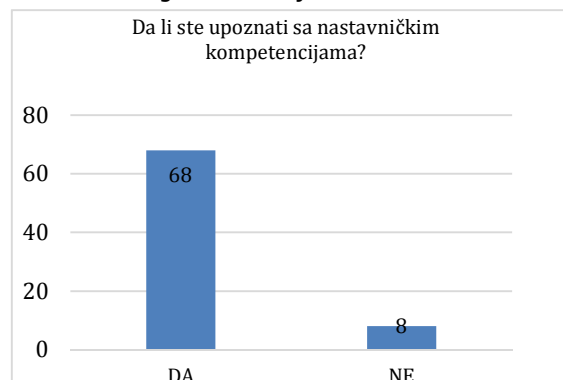
Odgovor	Broj odgovora nastavnika	
	TZO	Biologija i hemija
a) Dodatna edukacija nastavnika	20	39
b) Saradnja nastavnika i stručnih saradnika	19	42
c) Manji broj učenika u odjeljenjima	21	41
d) Saradnja nastavnika i roditelja	18	34
e) Opremljenost škole sredstvima i materijalima za kvalitetniju nastavu	27	42
Ukupno ispitanika	29	47

Nastavnici Tjelesnog i zdravstvenog odgoja kao prioritetne uvjete za provedbu inkluzije navode sljedeće: opremljenost škole sredstvima i materijalima za kvalitetniju nastavu navodi 27 nastavnika ili 93%, manji broj učenika u odjeljenjima navodi 21 nastavnik ili 72,41% i dodatnu edukaciju nastavnika navodi njih 20 ili 68,97%. Ovakvo poredani prioriteta kod nastavnika tjelesnog i zdravstvenog odgoja su razumljivi, jer su adaptacija programa vježbanja prilagođavanjem tehničkih uvjeta vježbanja, kao što je izbor specifičnih rekvizita, dimenzije terena i vrsta terena, ako se radi o sportskoj igri ili takmičenju ključni u provedbi inkluzije. Kod nastavnika Biologije i hemije prioriteta u provedbi inkluzije su nešto drugačije postavljeni: isti broj ispitanika 42 ili 85,71% je kao prioritete postavio saradnju nastavnika i stručnih saradnika, te opremljenost škole sredstvima i materijalima za kvalitetniju nastavu, na drugom mjestu je manji broj učenika u odjeljenjima koji navodi 41 nastavnik ili 83,67%, a na trećem mjestu je dodatna edukacija nastavnika koju navodi 39 nastavnika ili 79,59%.

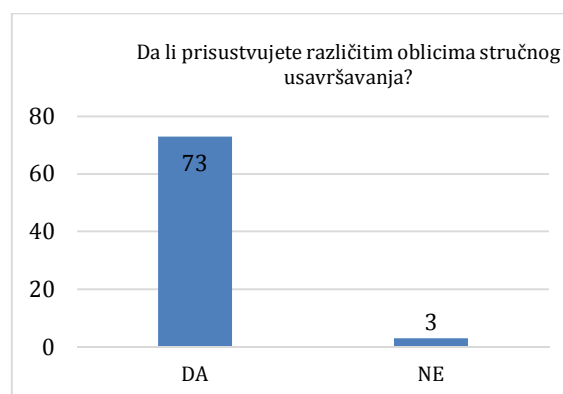
Stručno usavršavanje

Glavni nositelji odgojno-obrazovnog rada, a time i učesnici inkluzivnog procesa su nastavnici koji trebaju biti osposobljeni za izvođenje individualiziranog rada s djecom s teškoćama, posebno u ostvarivanju praktičnih aspekata individualizacije (Bouillet, 2010) i temeljnih načela rada, odnosno važna je njihova kompetentnost u području rada s učenicima. Prema Skočić Mihić (2011) kompetencije su dinamička kombinacija kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih i praktičnih vještina, te etičkih vrijednosti, a temeljni elementi profesionalnog identiteta stručnjaka su prema Žižak (1997) profesionalna znanja, profesionalne vještine i lični potencijali, talenti, odnosno karakteristike ličnosti. Profesionalna kompetentnost nastavnika obuhvata nastavnikovo pedagoško, didaktičko i stručno obrazovanje, obrazovanje iz područja psihologije i pedagogije, sposobnost ostvarivanja uspješne verbalne i neverbalne komunikacije, te sposobnost evaluacije i mijenjanja svoje i tuđe odgojno-obrazovne prakse, ali i njegove kvalitete i sposobnosti (Loborec i Bouillet, 2012). Kako inkluzivna politika i filozofija doprinose sve većem uključivanju djece s različitim stepenom složenosti razvojnih teškoća u škole (Rudelić et al., 2013) nastavnikova je uloga još zahtjevnija (Skočić Mihić, 2011). Zbog toga inkluzivno obrazovanje mora biti opća politika i praksa, te duboko ukorijenjena u redovne obrazovne programe. Stručno usavršavanje nastavnika je složen proces. Potrebno ga je sagledati s različitih aspekata, razumijevajući da je nastavnik onaj koji istovremeno poučava i uči, da je i učitelj i učenik. U osnovi stručnog usavršavanja jeste proces unaprjeđenja nastavnčkih kompetencija potrebnih za ostvarenje obrazovnih postignuća učenika, razvoja ličnosti učenika, primjene savremenih dostignuća u struci i dio je lične kulture nastavnika. Stručno usavršavanje nastavnika će biti potrebno sve dok postoji potreba za promjenama u obrazovanju. S obzirom na stalne promjene u naučnom svijetu, čini se da stručno usavršavanje neće nikada izgubiti na važnosti, odnosno svakim danom će biti sve važnije. Stručno usavršavanje nastavnika neophodan je uvjet za kvalitetnu realizaciju inkluzivnog odgoja i

obrazovanja. U provedenom istraživanju analizirane su i potrebe nastavnika za stručnim usavršavanjem. Rezultati istraživanja prikazani su u grafikonima 3, 4 i 5. Nastavnici Biologije i hemije, te Tjelesnog i zdravstvenog odgoja na pitanje; Da li su upoznati sa nastavničkim kompetencijama? su dali odgovore prikazane u grafikonu 3. Iz grafikona 3 se može konstatirati da je 68 nastavnika ili 89,47% upoznato sa nastavničkim kompetencijama. Također je iz grafikona 4 vidljivo da 73 nastavnika ili 96% prisustvuje različitim oblicima stručnog usavršavanja.



Grafikon 3. Da li ste upoznati s nastavničkim kompetencijama

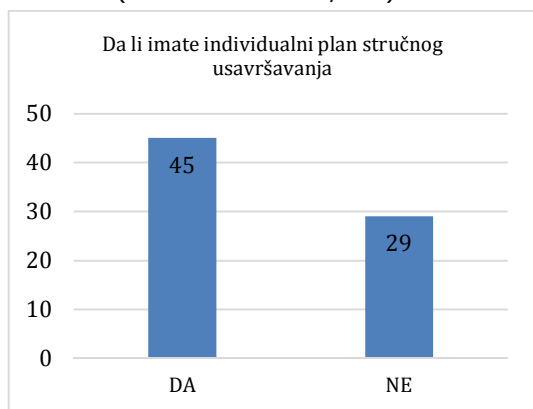


Grafikon 4. Da li prisustvujete različitim oblicima stručnog usavršavanja

Grafikon 5 prikazuje da 45 nastavnika u ispitivanom uzorku ima individualni plan stručnog usavršavanja ili 59,21%, dok njih 29 ili 38,16% nema plan stručnog usavršavanja. Ovo se može objasniti činjenicom da je problematika inkluzivnog odgoja i obrazovanja izuzetno značajna na svim nivoima obrazovanja, ali se posebno ističe u predmetnoj nastavi. Mnogo je razloga koji potvrđuju naprijed navedeno, a izdvajaju se: svaki predmet ima „svoga“ nastavnika, za razliku od razredne nastave, gdje jedna osoba vodi odjeljenje i predaje većinu predmeta; nastavnici u jednom danu, uglavnom, predaju isti sadržaj u nekoliko različitih razreda i kognitivno su usmjereni na sadržaj, a manje na one kojima „predaju“ sadržaj; nastavnici predmetne nastave nemaju dovoljno znanja iz područja pedagogije i psihologije.

U provedenom istraživanju kao nužne teme u procesu stručnog usavršavanja nastavnici su naveli sljedeće:

1. Inkluzija u nastavi i metode rada (29 nastavnika ili 38,15%)
2. Savremene metode i strategije rada u nastavi (28 nastavnika ili 36,84%)
3. Izrada nastavnih planova i programa na temelju ishoda (14 nastavnika ili 18,42%)



Grafikon 5. Da li imate individualni plan stručnog usavršavanja

Pored navedenih tema, postoji interesovanje nastavnika, uglavnom sporadično i neujednačeno, za teme iz metodike rada navedenih predmeta, zatim za teme iz dokimologije itd. Neki od prijedloga nastavnika za poboljšanje i unaprjeđenje nastave u školama HNK-a u provedenom istraživanju bili su:

1. Bolja opremljenost škole, prostora za izvođenje nastave TZO i kabineta (46 nastavnika ili 63,16%)
2. Edukacija nastavnika (7 nastavnika ili 9,2%)
3. Saradnja nastavnika i stručnih saradnika (5 nastavnika ili 6,6%)

ZAKLJUČCI

Glavni nositelji odgojno-obrazovnog rada i inkluzivnog procesa u školama su nastavnici, koji trebaju biti osposobljeni za izvođenje individualiziranog rada s djecom s teškoćama, posebno u ostvarivanju praktičnih aspekata individualizacije i temeljnih načela rada. Ispitivanjem stavova 76 nastavnika Biologije i hemije, te nastavnika Tjelesnog izdravstvenog odgoja o inkluziji, mogućnostima provedbe i neophodnim uslovima za inkluzivnu nastavu, na prigodnom uzorku sa područja HNK-a došlo se do slijedećih zaključaka:

1. Stavovi nastavnika iz škola sa područja HNK-a o inkluziji učenika s posebnim potrebama su pozitivni. Tako da su imali 65 potvrđenih odgovora, dakle da podržavaju inkluziju ili 85,5%, dok je 10 ispitanika u svojim odgovorima bilo neodlučno ili 13,16%. Dobiveni hi-kvadrat pokazuje da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima nastavnika Tjelesnog i zdravstvenog odgoja, te nastavnika Biologije i Hemije, i jedni i drugi podržavaju inkluziju u obrazovanju.
2. Rezultati istraživanja potvrđuju postavljenu hipotezu da je inkluziju moguće provesti u dosadašnjim uslovima rada u školi, ali uz određene izmjene. Dobiveni rezultati pokazuju da je razlika u odgovorima statistički visoko signifikantna, gdje je 53 nastavnika ili 69,73% ponudilo odgovor „Da, uz određene izmjene”, što

je statistički visoko značajno u odnosu na odgovore da (13,16%) i odgovor ne (17,11%).

3. Uvidom u rezultate odgovara na pitanje: „*Da li u svom radu kroz nastavne metode, oblike i sadržaje te dinamiku rada vršite diferencijaciju, s ciljem prilagođavanja individualnim mogućnostima, potrebama i interesovanjima učenika sa kojima radite (uključujući djecu sa poteškoćama, nadarenu i talentovanu djecu i dr.)?*”, 51 nastavnika ili 67,11% je ponudilo potvrđen odgovor. Iz navedenog se može izvesti zaključak, da bez obzira da li su imali posebnu stručnu obuku u okviru stručnog usavršavanja ili u okviru formalnog obrazovanja, nastavnici se često samostalno i samoinicijativno obrazuju u području inkluzije.
4. Istraživanje je ukazalo na nalaze koji govore kako su nastavnici u većini slučajeva nezadovoljni kvalitetom njihova osposobljavanja za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Nastavnici ističu da imaju vrlo mali broj teoretske i praktične nastave za rad s djecom s teškoćama. Osim toga, imaju malo mogućnosti za učenje od kompetentnog mentora. Sve navedeno je nedovoljno kvalitetno i ispitanici vrlo malo toga mogu primijeniti u sadašnjem radu, a nakon završetka studija i stjecanja diplome imaju manjak samopouzdanja i osjećaju se manje kompetentnima za rad s djecom s teškoćama.
5. Postoji statistički značajna razlika u ponuđenim odgovorima nastavnika Tjelesnog i zdravstvenog odgoja i nastavnika Biologije i hemije kada su ispitivani stavovi o potrebnim uslovima za provedbu inkluzije. Nastavnici Tjelesnog i zdravstvenog odgoja kao prioritetne uvjete za provedbu inkluzije navode slijedeće: opremljenost škole sredstvima i materijalima za kvalitetniju nastavu navodi 27 nastavnika ili 93%, manji broj učenika u odjeljenjima navodi 21 nastavnika ili 72,41% i dodatnu edukaciju nastavnika navodi njih 20 ili 68,97%. Kod nastavnika Biologije i hemije prioritete u provedbi inkluzije su nešto drugačije postavljeni: isti broj ispitanika 42 ili 85,71% je kao prioritete postavio saradnju nastavnika i stručnih saradnika, te opremljenost škole sredstvima i materijalima za kvalitetniju nastavu, na drugom mjestu je manji broj učenika u odjeljenjima koje navodi 41 nastavnika ili 83,67%, a na trećem mjestu je dodatna edukacija nastavnika koju navodi 39 nastavnika ili 79,59%.
6. Kod stručnog usavršavanja nastavnika nalazi istraživanja usmjeravaju na potrebu osiguravanja više edukacija, obezbjeđenje količine i kvaliteta informacija koje se nude nastavnicima.

Kao bitne teme nastavnici su izdvojili slijedeće: inkluzija u nastavi i metode rada (29 nastavnika ili 38,15%), savremene metode i strategije rada u nastavi (28 nastavnika ili 36,84%) i izrada nastavnih planova i programa na temelju ishoda (14 nastavnika ili 18,42%)

LITERATURA

- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bratković, D. i Teodorović, B. (2003). Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U A. Dulčić & M. Pospíš (ur.), *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama* (str. 83-98). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Duga i EducaAid. (2009). Kvalitativni i kvantitativni monitoring inkluzije u osnovnim školama u Bosni i Hercegovini. Sarajevo: Autor.
- Kafedžić, L. (2009). *Iskustva i problemi inkluzivnog obrazovanja u osnovnim školama Kantona Sarajevo (2004–2008)* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet u Sarajevu Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo, Bosna i Hercegovina.
- Kobeščak, S. (2003). Od integracije do inkluzije u predškolskom odgoju. U A. Dulčić & M. Pospíš (ur.), *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama* (str. 27-29). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Levandovski, D. (1985). Uloga odgajatelja, defektologa i članova stručnog tima u provođenju programa rada s djecom s teškoćama u razvoju. U D. Levandovski (ur.), *Djeca s teškoćama u razvoju u programima društvene brige o djeci predškolskog uzrasta* (str. 5-17). Zagreb: Savez društva defektologa Hrvatske, USZ društvene brige o djeci predškolskog uzrasta grada Zagreba.
- Loborec, M. i Bouillet, D. (2012). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak*, 153(1), 21-38.
- Mamić, N. (2012). *Samoprocjena kompetencija i edukacijske potrebe odgojitelja u inkluzivnom dječjem vrtiću* (Specijalistički rad). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska.
- Mikas, D. i Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatrica Croatica*, 56(Supl 1), 207-214.
- Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z. i Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154(1-2), 131-148.
- Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Doktorska disertacija). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska.
- UNICEF BiH i Save the Children UK (2009). Izvještaj o istraživanju: Mapiranje inkluzivnih praksi u osnovnom obrazovanju u BiH. Sarajevo: Autor.
- Žižak, A. (1997). Elementi profesionalne kompetentnosti socijalnih pedagoga. *Kriminologija i socijalna integracija*, 5(1-2), 1-10.

INFORMACIJE O AUTORIMA**Ekrem Čolakhodžić**

Nastavnički fakultet Mostar
e-mail: ekremcolakhodzic@unmo.ba

Amela Medar

Pedagoški zavod Mostar
e-mail: amelamedarppz@gmail.com

Rijad Novaković

Nastavnički fakultet Mostar
e-mail: rijad.novakovic@unmo.ba