

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Biljana Rodić

**STAVOVI UČENIKA RAZREDNE NASTAVE O INKLUZIJU UČENIKA S  
TEŠKOĆAMA U RAZVOJU**

DIPLOMSKI RAD

Osijek, 2019.



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU  
Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

**STAVOVI UČENIKA RAZREDNE NASTAVE O INKLUZIJU UČENIKA S  
TEŠKOĆAMA U RAZVOJU**

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Pedagogija djece s posebnim potrebama

Mentor: Maja Brust Nemet, doc. dr. sc.

Sumentor: Ružica Tokić, asist.

Student: Biljana Rodić

Matični broj: 2782

Modul: C

Osijek  
veljača, 2019.

*Zahvaljujem se učenicima koji su bili dio ovoga rada, njihovim učiteljicama te školi koja je omogućila samu provedbu istraživanja.*

*Zahvaljujem se mentoricama Ružici Tokić, asist. i Maji Brust Nemet, doc. dr. sc. na suradnji i nesebičnoj pomoći.*

*Također, zahvaljujem se obitelji i prijateljima na neizmjernoj podršci tijekom studija.*

## SAŽETAK

Većina osoba s teškoćama suočava se s nejednakostima i diskriminacijom u zdravstvu, prijevozu, zapošljavanju, ali i u drugim sferama ljudskoga života kao što je i odgoj i obrazovanje. Kako bi se učenicima s teškoćama u razvoju osiguralo ostvarenje svih prava što se tiče odgoja i obrazovanja, predstavljena je inkluzija kao alat za uključivanje takvih učenika u društveni život i školsko okruženje. Negativni stavovi prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju, ali i generalno prema takvim učenicima, predstavljaju jednu od glavnih prepreka k njenom ostvarenju. Rad se bavi analizom stavova učenika nižih razreda osnovne škole prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju. Uzorak je sačinjavalo 43 ispitanika, 21 ispitanik iz 3.a i 22 ispitanika iz 3.b razreda jedne slavonske osnovne škole. Nakon provedene sociometrijske tehnike radi mjerenja položaja učenika s teškoćama u razvoju u grupi, analizirani su stavovi učenika s obzirom na kognitivne, emocionalne i konativne komponente. Kognitivne komponente sadržavale su saznanja o učenicima s teškoćama u razvoju, kao i o njihovim inkluzivnim potrebama, emocionalne komponente osjećaje ili afekte koji su u svezi s tim učenicima, a konativne komponente odnosile su se na spremnost ponašati se prema takvim učenicima u skladu s vlastitim stavom. Rezultati istraživanja pokazali su da su stavovi učenika razredne nastave o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju pozitivni i ne razlikuju se mnogo od stavova samih učenika s teškoćama, čiji je sociometrijski status u oba razreda relativno povoljan, ali ne i idealan, i ne odstupa mnogo od sociometrijskog statusa drugih učenika.

Ključne riječi: inkluzija, stavovi, vršnjaci, učenici s teškoćama u razvoju

## **SUMMARY**

The majority of people with disabilities are faced with inequalities and discrimination in healthcare, transport, employment, but also in other areas of human life such as education. In order to ensure realisation of all rights of people with developmental difficulties in terms of education, inclusion is presented as a tool for including such students into the social life and school environment. Negative attitudes towards the inclusion of pupils with disabilities and generally towards pupils with disabilities, are one of the main obstacles to its achievement. This study deals with the analysis of primary school pupils' attitudes towards the inclusion of pupils with developmental difficulties. The sample consisted of 43 respondents from two 3rd grades of a Slavonian lower primary school (21 respondents from 3.a and 22 respondents from 3.b). After the sociometric survey had been conducted in order to measure status of students with disabilities in the group, students' attitudes were analyzed with regard to the cognitive, affective and conative components. Cognitive component includes pupils' knowledge of children with special needs, as well as their inclusive needs, affective component includes feelings or impacts associated with these children, and the conative component is related to pupils' readiness to behave towards such children in accordance with their own attitude. The results have shown that the pupils' attitudes towards the inclusion of children with disabilities are positive and do not differ much from attitudes of children with disabilities, whose sociometric status in both grades, according to research, is relatively favourable, but not ideal, and does not deviate from the sociometric status of other pupils.

Key words: inclusion, attitudes, peers, pupils with disabilities

# SADRŽAJ

1. UVOD .....	2
2. ODREĐENJE POJMA INKLUZIJA .....	4
2.1. Integracija prethodi inkluziji .....	5
2.2. Prednosti inkluzije u odgoju i obrazovanju .....	6
3. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU .....	8
3.1. Oštećenje vida .....	9
3.2. Oštećenje sluha.....	11
3.3. Oštećenje jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju .....	12
3.4. Oštećenje organa i organskih sustava.....	13
3.5. Intelektualne teškoće .....	14
3.6. Poremećaji u ponašanju i oštećenje mentalnog zdravlja .....	15
3.7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju .....	16
4. STAVOVI – ODREĐENJE S INTERDISCIPLINARNOG MOTRIŠTA.....	17
5. METODOLOGIJA.....	19
5.1. Cilj istraživanja.....	19
5.2. Istraživačka pitanja.....	19
5.3. Uzorak istraživanja.....	19
5.4. Instrument i postupak istraživanja.....	20
5.5. Tijek istraživanja .....	20
6. REZULTATI, INTERPRETACIJA I RASPRAVA ISTRAŽIVANJA .....	22
6.1. Sociometrija.....	22
6.2. Intervju .....	38
6.2.1. 1. kategorija – kognitivna komponenta stava .....	38
6.2.2. 2. kategorija – emocionalna komponenta stava.....	42
6.2.3. 3. kategorija – konativna komponenta stava .....	43
7. ZAKLJUČAK .....	50
LITERATURA.....	51
PRILOZI.....	53

## 1. UVOD

Širom svijeta, ljudi su razvili nekoliko različitih poimanja zajednice kao temeljne jedinice ljudskog postojanja, ali i školstva koje pripada toj zajednici. Neki od njih vide zajednicu kao čvrstu i trajnu vezu međusobnih odnosa, uzajamne tolerancije, solidarnosti i jednakosti gdje svaki član čini važan dio neke cjeline. Poznato je da izgradnja inkluzivne zajednice počiva na školstvu. Ukoliko ne učimo djecu raditi i živjeti u zajednici, tolerirati i cijeliti različitosti koje se odnose na kulturu, podrijetlo, nacionalnost, vjeru i jezik pojedinca, ali i različitosti u kognitivnim, socijalno-emocionalnim i senzomotoričkim sposobnostima, nedvojbeno ćemo formirati zajednicu koja osobe s teškoćama u razvoju stavlja u nepovoljan položaj. Djeca s teškoćama u razvoju ionako se već suočavaju s izazovima koji su rezultat njihovih teškoća, nehumano je izložiti ih i preprekama koje društvo postavlja pred njih, a među kojima su i one obrazovnog karaktera. Kako bi se to izbjeglo i kako bi se djeci s teškoćama u razvoju osigurali uvjeti da dosegnu maksimum u svojim postignućima, u posljednje vrijeme takva se djeca sve češće uključuju u redovni odgojno-obrazovni sustav s ciljem inkluzije - potpunog uključivanja svih učenika u sve aspekte školovanja. Budući da je inkluzija složen proces na koji utječu mnogi čimbenici, potrebno je da se svaki od njih razvija u skladu s planiranim. To znači da uspješna praksa inkluzije podrazumijeva odgovaranje na interese pojedine djece, poštivanje individualnih mogućnosti i potreba te djece te izgradnju pozitivnih stavova svih sudionika toga procesa. Važno je razumjeti stavove sudionika za formuliranje i uspješnu provedbu politike inkluzivnog odgoja i obrazovanja, nedostaje literatura o stavovima učenika prema inkluziji svojih vršnjaka s teškoćama u razvoju. Postoje mnoga istraživanja koja donose zaključke o stavovima učitelja i nastavnika te roditelja kao jednih od particijanata u procesu inkluzije, međutim, nema puno podataka o stavovima samih učenika koji, uz obitelj, čine najvažnije okruženje u kojem dijete s teškoćama odrasta. Iz tog razloga izabrana je ova tema rada. Nakon proučene znanstvene i stručne literature, kako bismo se što bolje upoznali sa stavovima učenika razredne nastave o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju, ustanovili u kojoj su se mjeri spremni prilagoditi radi boljitka takvih učenika te naposljetku sagledali situaciju iz njihove perspektive, provedeno je istraživanje s tim ciljem. U teorijskom dijelu rada objašnjava se koncept i prednosti inkluzije, vrste i specifičnosti teškoća, inkluzivne potrebe učenika s tim teškoćama i važnost stavova okoline u tom kontekstu. Empirijski dio rada prikazuje cilj istraživanja, istraživačka pitanja,



uzorak, metode prikupljanja podataka (sociometriju i intervju), tijekom istraživanja i obradu podataka, a završava rezultatima, raspravom i zaključkom.

## 2. ODREĐENJE POJMA INKLUZIJA

Termin inkluzija dolazi od latinske riječi *inclusio*<sup>1</sup>, uključivanje ili uključenost i *includo*<sup>2</sup>, zaključati, zatvoriti. „Inkluzija je aktivno uključivanje djece u sve komponente odgojno-obrazovnog procesa, pri čemu se djeca tretiraju kao aktivni subjekti, a ne pasivni primatelji informacija u uvjetima koji su na raspolaganju. Cilj tako organiziranog odgoja i obrazovanja je stvaranje sustava koji je prilagođen različitostima djece i koji svoj djeci osigurava kvalitetne uvjete za učenje, bez obzira na različitosti njihovih potreba“ (Bouillet, 2010: 39). Djecu iste kronološke dobi sa i bez posebnih potreba stavljamo u isto okruženje radi zajedničke igre, druženja i učenja.<sup>3</sup> Inkluzija podrazumijeva potpuno uključivanje svih učenika u sve aspekte procesa obrazovanja što daje svakom učeniku osjećaj pripadnosti i partnerstva. To ne znači da se učenicima s teškoćama neće pružiti stručna pomoć i da takvi učenici neće po potrebi primati podršku i izvan razreda, čak štoviše, to se smatra sasvim normalnim i ne ometa osjećaj pripadnosti razredu. Kako bi se postigli potrebni uvjeti za ostvarenje inkluzije, uz odgovarajuće zakonodavstvo, inkluzivni odgoj i obrazovanje od redovnih škola i razreda, lokalne sredine te cijelog društva zahtijeva istinsku prilagodbu potrebama djece i poštivanje njihovih specifičnosti koje se mogu temeljiti na spolu, kulturi, sposobnostima djeteta, seksualnoj orijentaciji, religiji itd. Prema Igrić i suradnici (2015) nužne promjene u načinu i sredstvu procjena, metodama poučavanja i vođenja razreda. Bitno je učiteljima osigurati edukaciju kojom će steći odgovarajuće kompetencije za rad sa svim učenicima, za poticanje tih učenika na usvajanje novih akademskih znanja, ali i za poticanje njihovog socijalno-emocionalnog razvoja. Budući da okolina može uzrokovati više prepreka i problema u učenju i razvoju nego samo oštećenje ili poremećaj, stavovi, iskustva i spoznaje okoline o učenicima s poteškoćama vrlo su važni temelji inkluzije te će o njima biti više riječi u posebnom poglavlju ovoga rada.

---

<sup>1</sup> *Inkluzija*. Pribavljeno 17.1.2019., s <http://www.enciklopedija.hr/trazi.aspx?t=inkluzija>

<sup>2</sup> *Inkluzija*. Pribavljeno 17.1.2019., s <http://proleksis.lzmk.hr/28033/>

<sup>3</sup> *Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja*. Pribavljeno 17.1.2019., s

<http://zadar-21.hr/inkluzija-djece-s-teskocama-u-razvoju-u-redovan-sustav-odgoja-i-obrazovanja/>

## 2.1. Integracija prethodi inkluziji

U školstvu se pojmovi integracija i inkluzija često upotrebljavaju kao sinonimi pa valja pravilno pojasniti razliku njihovog značenja. „Integracija je kreiranje uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će osigurati u svakom konkretnom slučaju najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj, ostvarujući tako niz alternativa na odgojno-obrazovnom kontinuumu uz osiguranje protočnosti sistema, pri čemu ima prednost, kada je to moguće i opravdano, smještaj takve djece u redovne odgojno-obrazovne ustanove uz istovremeno kreiranje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za njihov prihvata, obrazovanje, (re)habilitaciju i njihovo psihičko povezivanje sa socijalnom sredinom u koju su smještena, respektirajući pri tom zahtjev da je odgojno-obrazovna integracija samo sredstvo šire socijalne integracije koja se ostvaruje u skladu s principom konvergencije i otklanjanja segregacijskih mehanizama koji još uvijek djeluju i mogu djelovati u široj socijalnoj sredini. Ovako shvaćena integracija je cilj, proces i organizacijski sistem koji se stupnjevito ostvaruje“ (Stančić, 1982; prema Bouillet, 2010: 8-9). Igrić i suradnici (2015) integraciju definiraju kao uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja na razini funkcioniranja. To znači da će u razredu biti smješteni oni učenici s teškoćama u razvoju koji svojim sposobnostima za učenje odgovaraju ostalim učenicima. Najčešće su to učenici s manjim teškoćama koji mogu pratiti nastavu za sve učenike uz određene prilagodbe. Kako Igrić i suradnici (2015) navode, postoji više disfunkcionalnih modela u praksi školstva koji se nazivaju integracijskim, a jedan od najčešćih je fizička integracija. Fizička integracija podrazumijeva fizički smještaj učenika s teškoćama u razvoju u redoviti razred, ali ne i brigu o njihovim potrebama. Takav oblik „integracije“ javlja se kao rezultat neprofesionalnog ponašanja učitelja koji nisu spremni prilagoditi poučavanje učenicima s teškoćama u razvoju, već je učenik taj koji se treba prilagoditi. Najčešće se takav učenik osjeća kao stranac u razredu, dozvoljeno mu je tamo boraviti, ali bez punih prava i ostali ga učenici ne smatraju jednakim njima. „Za razliku od integrativnog, inkluzivni pristup podrazumijeva spremnost okoline na promjene i prilagodbe prema potrebama svih članova društva“ (Igrić i sur., 2015: 10). Dakle, integracija prethodi inkluziji, a u posljednje vrijeme učitelji i ostali prosvjetni radnici postaju svjesniji razlike između navedena dva pojma.

## 2.2. Prednosti inkluzije u odgoju i obrazovanju

Loreman, Deppeler i Harvey (2010) navode neke od prednosti inkluzije koje su potvrđene dosadašnjim istraživanjima. Jedna od prednosti očituje se u obrazovnom postignuću učenika s teškoćama. Učenici u inkluzivnom okruženju postižu bolje rezultate od učenika u neinkluzivnom okruženju. Školski uspjeh učenika koji nemaju značajne individualne potrebe što se učenja tiče nikako nije pod negativnim utjecajem uspjeha učenika koji te potrebe imaju, a koji borave u istom okruženju s njima. Postoje dokazi da se njihovi rezultati poboljšavaju iz razloga što u tom slučaju učitelji koriste različite strategije učenja i poučavanja, a asistenti u nastavi, koji pomažu učeniku s posebnim obrazovnim potrebama tako što potiču njegovo sudjelovanje u socijalnim i odgojno-obrazovnim procesima u školi i nastoje omogućiti tom učeniku da postane neovisan u učenju u što većoj mjeri, također su na usluzi i ostalim učenicima. Učenici s teškoćama u razvoju u inkluzivnom okruženju, gdje im vršnjaci služe kao modeli, poboljšavaju svoje komunikacijske sposobnosti i vještine, socijalne vještine i ostale oblike adaptivnog ponašanja. Za Daniels i Stafford (2003) takvi učenici imaju jednake mogućnosti pri spoznavanju osnovnih vrednota te u razvoju svojih spoznajnih, tjelesnih, društvenih, emocionalnih i drugih sposobnosti, kao i njihovi vršnjaci bez teškoća. „Inkluzija ohrabruje i pomaže svakoj osobi s posebnim potrebama da preuzme potpunu odgovornost za svoje ponašanje i učenje uz pomoć roditelja-skrbnika, učitelja i edukatora, što značajno utječe na međusobnu komunikaciju i suradnju po principu 'svi za jednoga, jedan za sve'“ (Teodorović, 1995; prema Borić i Tomić, 2012: 77). Učenici koji imaju priliku za interakciju s učenicima s teškoćama, pomažući im ne samo da podižu vlastito samopouzdanje i grade pozitivnu sliku o sebi, već razvijaju empatiju prema drugima i uče uvažavati različitosti, a time učvršćuju suradnju i prijateljske odnose u razredu. Čini se da inkluzija ima pozitivan utjecaj i na pripremu učenika s teškoćama u razvoju za donekle samostalan daljnji život u zajednici. Činjenica je da učenici s teškoćama u razvoju inkluzijom dobivaju više, ali oni nisu jedini koji su na dobitku. Korist od inkluzije mogu izvući i roditelji tih učenika, kao i roditelji ostalih učenika u programu.<sup>4</sup> Roditelji djeteta s teškoćama u razvoju dobivaju osjećaj da je njihovo dijete prihvaćeno te i sami prihvaćaju njegove različitosti, sposobnosti i vještine, svjesni su toga da njihovo dijete dobiva najveću moguću priliku za napredak te su o tom napretku pravovremeno obaviješteni. Roditelji čija djeca nemaju teškoće, ali su u inkluzivnom

---

<sup>4</sup> *Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja*. Pribavljeno 24.1.2019., s <http://zadar-21.hr/inkluzija-djece-s-teskocama-u-razvoju-u-redovan-sustav-odgoja-i-obrazovanja/>

okruženju, spoznaju individualne razlike među djecom, razumiju teškoće koje određena djeca imaju i načine na koje se njihovi roditelji nose s tim te otkrivaju nove metode za međusobnu pomoć.

### 3. DJECA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015: 1) učenik s teškoćama u razvoju je „učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija te kombinacije više vrsta gore navedenih oštećenja i poremećaja“. Za Išpanović Radojković (2007; prema Bouillet, 2010) djeca s teškoćama u razvoju su ona djeca koja najvjerojatnije neće biti u mogućnosti dosegnuti ili održati zadovoljavajuću razinu zdravlja ili razvoja bez dodatne potpore u području zdravstvene njege i zaštite, rehabilitacije, obrazovanja i odgoja, socijalne zaštite itd. U navedenom *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015) stoji sljedeća kategorizacija teškoća:

1. oštećenja vida
2. oštećenja sluha
3. oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. oštećenja organa i organskih sustava
5. intelektualne teškoće
6. poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
7. postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju

Treba naglasiti da navedene teškoće podrazumijevaju mnogobrojne specifičnosti i time zahtijevaju različiti pristup u odgojno-obrazovnom smislu, a odražavaju se, izravno ili neizravno, na cjelokupno funkcioniranje djeteta u školama i dječjim vrtićima. Kako bi se taj utjecaj znatno smanjio i uvjeti rada s učenicima s teškoćama poboljšali, bitno je dobro poznavati opće značajke ili osobitosti pojedine teškoće, znati prepoznati te značajke i uvažavati inkluzivne potrebe učenika s tom teškoćom. Ivančić (2010) u svom priručniku *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi* nastoji približiti individualne potrebe učenika s teškoćama te pomoći u kreiranju prilagođenog poučavanja usmjerenog na dijete koje se temelji na izrađenom individualiziranom odgojno-obrazovnom programu koji preporučuju *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* i *Hrvatski*

*nacionalni obrazovni standard*. U nastavku rada nastoje se sagledati sve vrste teškoća uzimajući u obzir njihove osobitosti, prepoznavanje tih osobitosti te odgovarajuće inkluzivne potrebe učenika u skladu s teškoćom koju imaju.

### **3.1. Oštećenje vida**

Skupini učenika s oštećenjem vida pripadaju učenici sa sljepoćom i slabovidnošću. Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015) pod pojmom učenici sa sljepoćom smatramo one učenike kojima je na boljem oku, uz korekciju, oština vida 0,05 i manje ili ostatak centralnog vida na boljem oku uz najbolju moguću korekciju 0,25 uz suženje vidnog polja na 20 stupnjeva ili manje. Sljepoćom u smislu potrebe edukacije na Brailleovu pismu (brajici) smatra se nesposobnost čitanja slova ili znakova veličine Jaeger 8 i Times New Roman 22 na blizinu. Djeca sa slabovidnošću su ona djeca čija je oština vida na boljem oku s korekcijskim staklom, odnosno naočalama, od 0,4 (40%) i manje.

Za Ivančić (2010), blindizmi ili stereotipna ponašanja i značajke koje upućuju na oštećenje vida su natečeni kapci, crvene i suzne oči, često trljanje očiju, tiskanje očnih jabučica, zatvaranje ili prekrivanje jednog oka, škiljenje, treptanje, mrštenje pri radu, osjetljivost na jako ili prigušeno svjetlo te njihanje gornjim dijelom tijela. Prema Šupe (2009), vizualno percipiranje pruža 80% informacija u spoznavanju naše okoline iz koje stječemo znanje, vještine i usvajamo različite navike. Vizualna je percepcija kod slabovidnih smanjena, a slijepi učenici je uopće nemaju. Oštećenje vida kod učenika mijenja njegov cjelokupan razvoj, a samim time i modalitet učenja jer takvi učenici spoznaju svoju okolinu na drugačiji način, ostalim, očuvanim osjetilima. Najčešće su to osjetila opipa i sluha.

Kako bi se prilagodila okolina slijepom ili slabovidnom učeniku, mora se razumjeti njegove inkluzivne potrebe. Ivančić (2010) kaže da takvi učenici mogu, uz izostavljanje i smanjivanje sadržaja koji se usvajaju isključivo vizualno, svladati redoviti nastavni program jer ne zaostaju u intelektualnom razvoju za svojim vršnjacima. Uz primjenu individualiziranog pristupa u nastavi, potrebno je ostvariti stalnu suradnju sa stručnjakom za ovu teškoću kako bi se znatno pridonijelo uravnoteženom psihosocijalnom razvoju učenika što znači da će se učenici lakše socijalizirati među vršnjacima, prilagoditi očekivanjima

socijalnog okruženja i prihvatiti vlastita ograničenja (Bouillet, 2010). Velki i Romstein (2015) ističu da je u radu s djecom s oštećenjem vida vrlo važno:

- opipavanje i razlikovanje materijala, teksture i oblika
- manipuliranje predmetima
- uočavanje odnosa dijelova i cjeline
- vježbe grube i fine motorike
- razvijanje svijesti o zvuku
- uočavanje određenih zvukova
- zamjećivanje mirisa i okusa

Uz taktilne, motoričke, auditivne, olfaktorne i gustativne stimulacije, rad s učenicima s oštećenjem vida zahtijeva i uporabu specifičnih nastavnih sredstava i pomagala: klupa s nagibom za slabovidne učenike, teleskopske naočale za slabovidne učenike (ako ih rabe), Brailleov pisaci stroj s Brailleovim papirom, kasetofon, prilagođeno prijenosno računalo, čitač zaslona s govornom jedinicom, geometrijski pribor za slijepe, Braillova elektronička bilježnica za slijepe, mape za odlaganje pisanih radova, prilagođeni crtaći pribor koji se sastoji od folije za pozitivno crtanje i gumene podloge, Brailleovog šila ili zatvorene kemijske olovke, radni listići na brajici i uvećanom tisku, zvučne knjige, zvučna lopta, govorni kalkulatori, prilagođena povećala, prilagođeni mjerni instrumenti, stalak za čitanje, taktilne, reljefne karte, taktilni globus te razne prilagođene sheme (Ivančić, 2010). „Učeniku s oštećenjem vida potrebno je omogućiti da sjedi na njemu najprimjerenijem mjestu u razedu, uz individualnu rasvjetu radnih površina sukladno njegovim potrebama, obavijestiti ga o svim promjenama u organizaciji prostora, npr. drugačiji raspored klupa, novi ormar i slično, dati mu dovoljno vremena za korištenje nastavnog materijala, omogućiti mu uporabu diktafona na satu, provjeriti urednost pod školskom klupom, uključiti ga u sve aktivnosti razreda jer on to može, sadržaje koje piše na ploču učitelj istodobno treba izgovarati glasno, kako bi ga učenik mogao slijediti i praviti bilješke, budući da ne mogu prepisivati s ploče, tim je učenicima potrebno plan ploče i sadržaj osigurati na brajici ili uvećanom tisku koji će im stajati na klupi.“ (Koordinacija Odbora za izradu HNOS-a, 2005; prema Bouillet, 2010: 149-150). Uz uvažavanje navedenih potreba i odgovarajuću prilagodbu okoline, učenici s oštećenjem vida ostvarit će napredak u inkluzivnim odgojno-obrazovnim uvjetima.



### 3.2. Oštećenje sluha

Učenici s oštećenjem sluha jesu učenici koji imaju neku vrstu ozljede vanjskog ili srednjeg uha koja uzrokuje slabljenje sposobnosti vođenja zvuka do vanjskog uha (Knight i Swanwick, 1999; prema Bouillet, 2010). S obzirom na stupanj oštećenja sluha, među populacijom osoba s oštećenjem sluha razlikuju se gluhi i nagluhi. Gluhoćom se smatra gubitak sluha veći od 93 decibela u govornim frekvencijama (500 – 4.000 Hz) i kada se ni uz pomoć slušnih pomagala ne može cjelovito percipirati glasovni govor, a nagluhošću se smatra oštećenje sluha od 26 do 93 decibela na uhu s boljim ostacima sluha i kada je glasovni govor djelomično ili gotovo potpuno razvijen (*Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, 2015).

Oštećenje sluha, ukoliko je nastalo prije usvojenog glasovnog govora, utječe na cjelokupan razvoj djeteta, u tom slučaju dijete nije u mogućnosti spontano percipirati i usvojiti govor (Velki i Romstein, 2015). U odgojno-obrazovnim uvjetima, posljedice oštećenja sluha očituju se u naginjanju ili okretanju glave gluhe ili nagluhe osobe u smjeru govornika, pritužbama na bol u ušima, vrlo glasnom ili tihom govoru, zakašnjelom reagiranju ili nereagiranju na govorne upute, oskudnijem rječniku, agramatičnosti, problemima u pisanom izražavanju, otežanom razumijevanju pisanog teksta te u teškoćama u usvajanju obrazovnog sadržaja zbog lošijeg poznavanja jezika (Ivančić, 2010). Isti autor navodi kako su moguće i teškoće socijalne interakcije zbog djetetovog izdvajanja iz društvenih aktivnosti te teškoće u pažnji, pamćenju i mišljenju.

Zbog navedenih teškoća, učeniku s oštećenjem sluha potrebno je olakšati pohađanje redovnog programa školovanja na način da se reduciraju nastavni sadržaji koji se usvajaju isključivo sluhom. Ivančić (2010) kao primjer navodi diktate u hrvatskom jeziku, pjevanje i slušanje glazbenih djela u glazbenoj kulturi, vježbe slušanja i izgovora te diktate u stranom jeziku i sl. Takvom učeniku mora se omogućiti sjedenje u razredu što bliže učitelju, po mogućnosti u prvoj klupi srednjega reda jer će učenik tako primiti podatke osjetilom vida, ali i sluha uz pomoć slušnog aparata ili umjetne pužnice. Učionica bi trebala biti dobro osvijetljena kako bi učenik dobro vidio lice učitelja i čitao mu s usana (Velki i Romstein, 2015). Učitelj se treba koristiti što većim brojem vizualnih sredstava i pomagala te naučiti znakovni jezik radi lakše komunikacije s učenikom ili imati prevoditelja za taj jezik, odnosno

edukacijskog tumača. Odgojno-obrazovni proces takve djece znatno je otežan, pa je nužno osigurati i stalnu edukacijsko-rehabilitacijsku potporu (Bouillet, 2010).

### **3.3. Oštećenje jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju**

Poremećaji jezično-govorne glasovne komunikacije (glas, govor, jezik) su oni u kojih je zbog organskih i funkcionalnih oštećenja komunikacija govorom otežana ili izostaje. Dije se na poremećaje glasa, jezične teškoće, poremećaje govora i komunikacijske teškoće. Specifične teškoće u učenju su smetnje u području čitanja, pisanja i računanja, specifični poremećaji razvoja motoričkih funkcija, mješovite teškoće u učenju i ostale teškoće u učenju (*Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, 2015). Poremećaji glasa, prema Ivančić (2010), mogu se javiti u tri oblika:

1. neprimjerena visina glasa (previsok, prenizak glas, glas bez promjene ili glas prekidan udisajima)
2. neprimjerena kvaliteta glasa (hrapav, promukao, šuman ili nazalan glas)
3. neprimjerena glasnoća, rezonacija ili trajanje

Isti autor daje podjelu poremećaja govora:

1. Artikulacijske poremećaje (omisija, supstitucija, distorzija)
2. Poremećaje fluentnosti (mucanje, brzopletost i patološki spor govor)

Jezične teškoće receptivne naravi očituju se u nerazumijevanju ili djelomičnom razumijevanju i slijedu verbalnih uputa, kao i u teškoćama razumijevanja pisanog teksta. Ekspresivne teškoće uključuju teškoće u izražavanju i manifestiraju se kao oskudniji rječnik, agramatične rečenice, teškoće morfološkog označavanja riječi, teškoće pri uporabi prijedloga, otežano čitanje i pisanje i slično (Ivančić, 2010; Bouillet, 2010).

„Komunikacijske teškoće karakterizira sposobnost izgovaranja riječi, rečenica i fraza napamet pri čemu su rečenice gramatički pravilne, ali teškoće nastaju pri uporabi jezika u komunikacijske svrhe. Djeca s ovom teškoćom nerado komuniciraju“ (Ivančić, 2010: 16).

Kada govorimo o specifičnim teškoćama u učenju, osim što su svojstvene za svakog pojedinca, mogu se pojaviti i u kombinaciji s nekim drugim teškoćama u razvoju.

Manifestiraju se u upotrebi slušanja, govora, čitanja, pisanja, zaključivanja ili matematičkih sposobnosti. Prema Puškarić i Vrban (2017), uz specifične jezične teškoće, najčešće se navode disleksija (djetetova nesposobnost iščitavanja i razumijevanja pročitane riječi i pravilnog pisanja riječi), disgrafija (teškoća svladavanja vještine pisanja), diskalkulija (teškoće usvajanja matematičkih vještina), dispraksija (motoričke poteškoće i koordinacija), poremećaj slušnog procesiranja (učenikova nesposobnost da nađe smisao u informacijama koje dobiva slušanjem) i poremećaj pažnje s hiperaktivnošću ili bez nje (motorički nemir, rastresenost i/ili impulzivnost).

Bez obzira o kojoj je vrsti poremećaja govorno-glasovno-jezične komunikacije riječ, uz odgovarajuće edukacijsko-rehabilitacijske intervencije, odnosno provođenje logopedskog tretmana i uz primjenu individualiziranih didaktičko-metodičkih postupaka, takvi učenici mogu pohađati redovitu školu i svladati redoviti nastavni plan i program. Prilagodba nastavnih metoda te sredstava rada treba se bazirati na razini govora te percepcije i spoznaje (Bouillet, 2010). To znači da učitelji trebaju koristiti razne vrste podražaja: vidne, slušne, dodirne, provjeravati je li učenik razumio zadano i ukoliko nije, dati dodatna objašnjenja, koristiti sažete tekstove, konkretne primjere i slikovne podsjetnike. Istodobno je vrlo važno koristiti različite oblike grupnog rada gdje učenik može osjetiti podršku vršnjaka i dodatno se zainteresirati za učenje u timu (Puškarić i Vrban, 2017).

### **3.4. Oštećenje organa i organskih sustava**

Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015), oštećenjem organa i organskih sustava smatraju se prirođena ili stečena oštećenja, deformacije ili poremećaji funkcije pojedinoga organa ili organskih sustava koje dovodi do smanjenja ili gubitka sposobnosti u izvršavanju pojedinih aktivnosti. Podskupine su oštećenja mišićno-koštanog sustava, oštećenja središnjeg živčanog sustava, oštećenja perifernog živčanog sustava i oštećenja drugih sustava: dišnog, srčanožilnog, probavnog, endokrinog, spolnog, mokraćnog tkiva te kože i potkožnih tkiva.

Učenici s nekom od navedenih teškoća mogu se otežano prilagođavati okolini i zbog toga je bitno dobiti informacije od liječnika o mogućnostima i ograničenjima učenika te češće stupati u kontakt s roditeljima radi učenikovog zdravstvenog stanja. Potrebno je poštivati njegove zdravstvene potrebe te sadržaje rada prilagoditi njegovim mogućnostima. Ivančić (2010) naglašava da je vrlo važno učenicima s oštećenjem organa i organskih sustava

osigurati potrebnu mobilnost u pristupu školi i kretanju u prostorima škole. Isto tako, važno je uz provedbu individualiziranih didaktičko-metodičkih postupaka koristiti i specifična sredstva i pomagala. Što se tiče pisanja, prema Puškarić i Vrban (2017), učeniku je potrebno osigurati radno mjesto prilagodbom radnog stola i sjedalice, osigurati prilagođen pribor za pisanje i crtanje, pomagalo za pridržavanje pisaljke, papire i bilježnice većih formata te, ukoliko je potrebno, učeniku dopustiti pisanje samo velikim tiskanim slovima i odobriti više vremena za izvođenje grafičkih aktivnosti. Što se čitanja tiče, isti autori nalažu da se učeniku osigura pomagalo za držanje i listanje knjige u optimalnom položaju.

### **3.5. Intelektualne teškoće**

Prema Puškarić i Vrban (2017: 45) intelektualne teškoće su „smanjena sposobnost kojoj su svojstvena znatna ograničenja u intelektualnom funkcioniranju (kvocijent inteligencije manji od 70) i u adaptivnom ponašanju (pojmovne, socijalne i praktične adaptivne vještine).“ Prema istim autorima, intelektualne teškoće također se definiraju kao „stanja u kojima je značajno otežano uključivanje u društveni život, a povezano je sa zaustavljenim ili nedovršenim razvojem intelektualnog funkcioniranja, što je utvrđeno na temelju medicinske, psihologijske, edukacijsko-rehabilitacijske i socijalne ekspertize.“ Ukoliko je riječ o stupnjevima intelektualnih teškoća, prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015), postoje lake, umjerene, teže i teške intelektualne teškoće.

Učenici s intelektualnim teškoćama, prema Ivančić (2010) i Velki i Romstein (2015), imaju problema u usvajanju apstraktnih sadržaja te u otežanom shvaćanju, razumijevanju i prosuđivanju što se manifestira u nepoznavanju sadržaja pojmova i u njihovoj nepravilnoj uporabi, u teškoćama izdvajanja ključnih činjenica te njihovom logičnom povezivanju, u rješavanju problema, planiranju odlučivanju, akademskom učenju, ali i učenju iz iskustva. Prisutne su i poteškoće na području percepcije, zapamćivanja i pamćenja, pažnje, govorne recepcije i ekspresije te motorike. Teškoće se iskazuju i na području socijalnog ponašanja. Takvi su učenici ograničeni u komunikaciji, brizi o sebi, socijalnim vještinama, korištenju socijalne zajednice, zdravlju i sigurnosti, funkcionalnom znanju, te slobodnom vremenu i radu (Puškarić i Vrban, 2017).

Zbog značajnih ograničenja, učenici s intelektualnim teškoćama zahtijevaju više vrsta podrške za svladavanje nastavnog plana i programa, koji mora biti primjeren njihovim

sposobnostima po opsegu i dubini. Učenicima je nužno, uz prilagodbu obrazovnih predmeta u vidu pružanja podrške usmjerene na motivaciju i sadržaje, podrške u rješavanju zadataka, u čitanju, pisanju i računanju te u izvođenju praktičnoga rada, prilagodbu provesti i u odgojnim predmetima, sukladno temama pružajući podršku usmjerenu na ponašanje i socijalne odnose (Puškarić i Vrban, 2017). Velki i Romstein (2015) predlažu sljedeće strategije upamćivanja kao jedan od alata za premještanje informacija iz kratkoročnog u dugoročno pamćenje: organizacija, učenje „korak po korak“, korištenje medijatora te ponavljanje.

### **3.6. Poremećaji u ponašanju i oštećenje mentalnog zdravlja**

Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja su stanja za koje je na temelju medicinske, psihologijske, pedagoške, edukacijsko-rehabilitacijske i socijalne ekspertize utvrđeno da su uvjetovani organskim čimbenikom ili progredirajućim psihopatološkim stanjem, a očituju se oštećenim intelektualnim, emocionalnim i socijalnim funkcioniranjem (*Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, 2015). Prema istom Pravilniku, podskupine su: organski poremećaji, uključujući simptomatski mentalni poremećaj, poremećaji raspoloženja, neurotski poremećaji, poremećaji vezani uz stres i somatofornni, shizofrenija, shizotipni i sumanutni poremećaji, poremećaji iz autističnoga spektra, poremećaji aktivnosti i pažnje te poremećaji u ponašanju i osjećanju.

Kriterij za prepoznavanje postojanja poremećaja u ponašanju prisutnost je onih ponašanja koja se znatnije razlikuju od uobičajenih ponašanja djece u određenoj sredini, prisutnost ponašanja koja su štetna i/ili opasna za djecu koja iskazuju takva ponašanja i za njihovu okolinu te prisutnost ponašanja koja iziskuju dodatnu stručnu pomoć. Takva ponašanja ometaju dijete u redovitom funkcioniranju i odstupaju od normi uobičajenih ponašanja (Uzelac, 2005; prema Velki i Romstein, 2015).

Inkluzivne potrebe učenika s poremećajem u ponašanju zahtijevaju postavljanje jasnih granica i očekivanja od djetetovog ponašanja, pri čemu je ključno poticati poželjno i korigirati nepoželjno te zahtijevati odgovorno ponašanje prema vršnjacima i odraslima. Prema Jensen (2004), nije dovoljno samo sklopiti „ugovor o ponašanju“ s učenikom, već je potrebna i snažna intervencija kod kuće. Obiteljska terapija s psihijatrom ili psihologom može uvelike poboljšati odnos između roditelja i djeteta. Prema Ivančić (2010), takve učenike treba učiti empatiji, socijalnim i emocionalnim vještinama te im je potrebno osigurati prilike za stvaranje uspješnih odnosa, kako u školi, tako i kod kuće. Radi osjećaja prihvaćenosti kod učenika te

razvoja pozitivne slike o sebi, naglasak je potrebno staviti na stvaranje pozitivne emocionalno-socijalne klime na razini razreda, ali i cijele škole. Neke od prilagodbi koje treba ostvariti za vrijeme neposrednog odgojno-obrazovnog rada s učenicom s poremećajem u ponašanju i oštećenju mentalog zdravlja su sljedeće: učeniku treba osigurati mjesto u prvoj klupi, koristiti kratke i jasne upute te od učenika tražiti da ih ponovi, učenika poticati na aktivno sudjelovanje, pokazati strpljivost i smirenost u prevenciji i rješavanju nepoželjnih ponašanja kod učenika (Puškarić i Vrban, 2017).

### **3.7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju**

Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju uključuje kombinaciju više vrsta teškoća od kojih su dvije ili više, samo jedna ili niti jedna, predviđene u Orijentacijskoj listi vrsta teškoća dok ostale nisu izražene u stupnju određenom ovom listom, ali njihovo istodobno postojanje daje novu kvalitetu teškoća (*Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, 2015). Postojanje više vrsta teškoća odnosi se na kombinaciju dvaju ili više teškoća koje su prethodno navedene i objašnjenje te teškoća koje nisu spomenute u ovom radu.

#### 4. STAVOVI – ODREĐENJE S INTERDISCIPLINARNOG MOTRIŠTA

U gotovo svim aspektima društvenog života, ljudi su skloni izražavati svoja mišljenja i stajališta o određenim objektima, pojavama i situacijama koje su njima bliske ili pak o kojima ne znaju mnogo, ali zbog pritiska okoline čest je konformizam. Stavovi su stečena, relativno trajna i stabilna struktura pozitivnih ili negativnih emocija, vrjednovanja i ponašanja prema nekom objektu (osobi, skupini, pojavi, ideji).<sup>5</sup> Iz navedene definicije može se zaključiti da su stavovi trajna stanja, koja se mijenjaju rijetko pod utjecajem izmijenjenih okolnosti ili nikada, nisu nam urođena i stječemo ih putem posrednog i neposrednog učenja, odnosno vođeni našim iskustvom i načinom na koji to iskustvo percipiramo ili ih preuzimamo od drugih. Ukoliko se želi dodatno pojednostaviti definicija stavova, može se reći da stav predstavlja način gledanja na svijet uključujući pozitivne i negativne osjećaje, misli, ideje, preferencije te ponašanje prema nekoj stvari ili osobi koju osoba susreće u svakodnevnom životu. Prema Petz (2005), stavovi imaju tri komponente: kognitivna komponenta (znanje o objektu stava), emocionalna komponenta (osjećaji prema objektu stava) i konativna ili akcijska komponenta (spremnost da se ponašamo u skladu sa stavom). Stavovi osobi pomažu donijeti odluku o tome sviđa li joj se nešto ili ne i na koji će način pristupiti tomu. Na temelju toga može se zaključiti da je ponašanje motivirano stavovima i time se može, poznavajući stavove pojedinaca, predvidjeti njihovo ponašanje. Da stavovi znatno utječu na život pojedinca, u puno većoj mjeri nego je to očekivano, potvrđuje citat američkog filozofa Williama Jamesa: „Najveće otkriće moje generacije jest da ljudsko biće može promijeniti svoj život promjenom svojih stavova“. Stavovi su odrazi znanja pojedinca, iskustava i realnosti koju živi i nitko ih ne može prisilno promijeniti, kao što niti pojedinac ne može promijeniti tuđe. Ti isti stavovi zahvaćaju ponašanja, a ponašanja utječu na druge ljude. Budući da živimo u zajednici s drugima, postupci pojedinaca mogu međusobno utjecati na zbivanja u čitavom društvu. Čovjek je društveno biće čija se ličnost formira putem reakcija okoline. Ukoliko netko ima pozitivan/negativan stav prema nama, imamo tendenciju da na temelju tog stava procijenimo jesmo li vrijedni/manje vrijedni, uspješni/neuspješni, podiže nam ili spušta razinu samopouzdanja, te u globalu utječe na naš život. Učenici s teškoćama u razvoju, kao i osobe s invaliditetom, kroz povijest su bili u nepovoljnom položaju, često etiketirani svojom različitošću. Zajednica se prema njima odnosila „različito, ovisno o stupnju ekonomskog i

---

<sup>5</sup> Stav. Pribavljeno 24.1.2019. s <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=57912>

kulturnog razvoja i niza drugih okolnosti, od potpuno nehumanog odnosa i stigmatizacije, ignoriranja i pasivnog stava, do integracije i jednakih mogućnosti“ (Žunić, 2001; prema Najman Hižman, Leutar i Kancijan, 2008: 72). Pozitivan stav prema učenicima s teškoćama nužan je u provođenju procesa inkluzije, kao i stav o samoj inkluziji. Prema Igrić i sur. (2015) potrebno je u školi uvažavati različitosti i izazove pred kojima su učenici s teškoćama u razvoju te da učitelji, učenici, ali i svi djelatnici škole preispitaju svoje osobne stavove, kao i interakciju s takvim učenicima. „Kao što djeca imaju koristi od druženja s roditeljima ili učiteljima, isto tako mogu dostići nove razine shvaćanja družeći se s vršnjakom sposobnijim od sebe“ (Vasta, 2001: 601). Isti autor navodi kako druženje s vršnjacima omogućuje djetetu da promatra stvari iz druge perspektive što pridonosi njegovu moralnom rasuđivanju. Također, vršnjaci utječu na dječje ponašanje i razvoj na način da djetetu pružaju potkrjepljenje ili kaznu, odnosno odobravaju ili ne odobravaju njegove postupke, služe kao model za ponašanje i utječu na razvoj samoefikasnosti kod djeteta. Borić i Tomić (2012) navode kako Kiš-Glavaš (1999) u svojim mnogobrojnim istraživanjima stavova vršnjaka nalazi da pozitivan stav prema djeci s posebnim potrebama pomaže u prevladavanju teškoća s kojima se susreću zbog svog oštećenja. Iz tog razloga, ključno je graditi pozitivan stav vršnjaka prema učenicima s teškoćama u razvoju koji su u inkluzivnom okruženju. Postavlja se pitanje: Kako učenike usmjeriti u tom pravcu? Prema Leutar i Štambuk (2005) kulturološke norme i vrijednosti prenose se učenjem s generacije na generaciju pa ih tako djeci najčešće prenose roditelji, učitelji i druge za njih važne osobe, a time snažno utječu na formiranje dječjih stavova. Ukoliko roditelji pokazuju netoleranciju prema različitostima, neprikosnoveno je da će i dijete pokazati isto. „Istraživanja pokazuju da se stavovi djece osnovnoškolske dobi prema osobama s invaliditetom mogu mijenjati i to u relativno kratkom periodu kroz pružanje pozitivnog, izravnog iskustva s djecom s razvojnim teškoćama, kao i kroz neizravno iskustvo; informiranje putem knjiga, vođenih diskusija ili sličnih aktivnosti“ (Yuker, 1988; prema Najman Hižman, Leutar i Kancijan, 2008: 73).



## **5. METODOLOGIJA**

### **5.1. Cilj istraživanja**

Cilj istraživanja jest dobiti uvid u stavove učenika razredne nastave o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju, utvrditi postoje li razlike u mišljenjima ispitanika te stupnju njihove interakcije s takvim učenicima te odrediti sociometrijski status učenika s teškoćama u razvoju, odnosno njihov položaj i prihvaćenost u razredu u odnosu na druge učenike.

### **5.2. Istraživačka pitanja**

1. Kakav je sociometrijski status učenika s teškoćama u razvoju u odabranim razrednim odjelima?
  - 1.1. Postoji li razlika između sociometrijskog statusa učenika s teškoćama u razvoju u jednom razrednom odjelu u odnosu na drugi?
  - 1.2. Postoji li razlika između sociometrijskog statusa učenika s teškoćama u razvoju i sociometrijskog statusa ostalih učenika?
2. Kakvi su stavovi učenika razredne nastave o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju?
  - 2.1. Razlikuju li se stavovi učenika razredne nastave o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju od mišljenja samih učenika s teškoćama?

### **5.3. Uzorak istraživanja**

Uzorak istraživanja čine učenici 3.a i 3.b razreda jedne osnovne škole u Slavoniji među kojima su dva učenika s oštećenjem vida – slijepa učenica i učenik s visokom slabovidnošću koja graniči sa sljepoćom. Intervju je proveden na uzorku od 20 ispitanika, odnosno učenika spomenutih trećih razreda uključujući i dva učenika s teškoćama u razvoju. Sociometrijski postupak je proveden na razini cijelog razreda, ukupno 43 učenika (21 učenik u 3.a i 22 učenika u 3.b). Svi su sudionici pravovremeno obaviješteni o cilju istraživanja, o tome da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i da imaju pravo odustati u bilo kojem trenutku te slobodno postaviti pitanje ako im nešto nije jasno.

#### **5.4. Instrument i postupak istraživanja**

U istraživanju je primijenjen sociometrijski postupak kako bi se stekao uvid u društvene odnose i utvrdilo kakve su individualne pozicije učenika u razredu s naglaskom na učenike s teškoćama u razvoju, a instrument prikupljanja podataka je sociometrijski test kojim se tehnikom imenovanja utvrđuje odnos među učenicima u različitim socijalnim situacijama kao što su igranje, učenje i sjedenje u klupi. Sociometrijski listić (prilog 1) u zaglavlju sadrži prostor za upisivanje općih podataka, odnosno imena i prezimena te spola učenika kao i datuma kada je istraživanje provedeno. Zatim slijedi kratki uvod i niz od četiri pitanja koja glase: 1. *Igrao bih se s ovim učenikom ili učenicom?*, 2. *Ne bih se igrao s ovim učenikom ili učenicom?*, 3. *Sjedio bih s ovim učenikom ili učenicom?*, i 4. *Učio bih s ovim učenikom ili učenicom?* Drugo, neafirmativno pitanje, bilo je potrebno postaviti jer bez odgovora djece na to pitanje nije moguće ovom tehnikom utvrditi koje je dijete u skupini odbačeno ili kontroverzno. Broj odgovora na svako pitanje bio je ograničen na samo jedan odgovor radi lakše obrade podataka. U drugom dijelu istraživanja proveden je polustrukturirani individualni intervju. Prema Mužiću (1999) osnovna prednost intervjuja je činjenica da je jedan od najdostojnijih i najljudskijih načina prikupljanja podataka upravo razgovor s onima od kojih se podaci prikupljaju. Instrument za polustrukturirani individualni intervju čini dvadeset pitanja otvorenog tipa od kojih se prvo, dvanaesto, trinaesto, četrnaesto, sedamnaesto, osamnaesto i dvadeseto pitanje odnose na kognitivnu komponentu stava, odnosno na poznavanje definicije učenika s teškoćama u razvoju, shvaćanje dinamike odnosa prema takvim učenicima i njihovih inkluzivnih potreba, a ostalih trinaest pitanja podijeljeno je na emocionalnu i konativnu komponentu stava, odnosno na osjećaje ispitanika prema učenicima s teškoćama u razvoju te na njihovo ponašanje prema takvim učenicima. Sva pitanja nalaze se u prilogu 2. Radi brzine i točnosti prilikom obrade podataka, intervju je u cijelosti sniman mobilnim uređajem.

#### **5.5. Tijek istraživanja**

Prije početka istraživanja, od ravnateljice škole dobiveno je dopuštenje za provedbu istraživanja kao i od dvaju učiteljica trećih razreda u čijim će se odjeljenjima istraživanje provesti. Budući da se istraživanje provodilo s djecom mlađe školske dobi, odnosno s maloljetnicima, tražena je pismena dozvola roditelja/skrbnika u svrhu poštivanja etike

pedagoških istraživanja s djecom. Roditelji su upoznati s ciljem, instrumentom i postupkom istraživanja koje je u potpunosti anonimno pri čemu je zajamčena najviša razina etičkih standarda. Nakon primljenih odobrenja, dogovoren je datum provedbe istraživanja.

Nakon što je učiteljicama objašnjen tijek istraživanja i dan na uvid listić s pitanjima koja se postavljaju učenicima, one su se pokazale vrlo pristupačnima i oslobodile su dio sata kako bi se proveo sociometrijski postupak i time utvrdilo stanje u razredu, odnosno detalje socijalnih odnosa u skupini. Učenicima je ukratko objašnjeno da je njihov zadatak odgovoriti na nekoliko pitanja vezanih uz njihov razredni odjel iz kojih će se saznati s kim se vole igrati, družiti, sjediti, učiti, kakav su razredni odjel i kako im je boraviti u školi. Nakon što su svim učenicima podijeljeni listići, od njih je traženo da napišu svoje ime i prezime na mjesto predviđeno za to, dječaci neka zaokruže slovo *M*, a djevojčice slovo *Ž* te neka ne zaborave upisati današnji nadnevak. Pročitana je kratki uvod koji je glasio: *Kad bi mogao/mogla birati, što bi najradije htio/htjela? Odgovori na ova pitanja upisivanjem imena i prezimena učenika ili učenice iz svog razreda.* Neposredno prije ispunjavanja listića, učenicima je dano do znanja da se ono što će oni napisati tiče samo njih, studentice koja provodi istraživanje i njihove učiteljice tako da nitko od njihovih vršnjaka neće saznati što su napisali i pri tom su upozoreni da ne gledaju u listiće drugih učenika. Kontroliralo se što i gdje djeca pišu, provodilo ih se kroz pitanja, pomagalo onima koji imaju poteškoće u čitanju i pisanju i onima koji se nisu mogli sjetiti prezimena učenika koje su odlučili navesti u svojim odgovorima. Kada su svi završili s upisivanjem imena, sociometrijski upitnici su pokupljeni i učenicima je zahvaljeno na suradnji.

Usljedio je drugi dio istraživanja. Nasumično je odabrano dvadeset učenika iz dva razredna odjela, deset učenika po razredu, pri tom pazeći da su među njima i dva učenika s teškoćama u razvoju. Učiteljice su omogućile intervju provesti u zasebnoj prostoriji škole koja služi kao ordinacija školskom liječniku. Individualni intervju se provodio „licem u lice“ ispitivač - ispitanik, bez nazočnosti učiteljica i ostalih učenika. Prilikom provedbe intervjua, ispitivač je sjedio sa suprotne strane ispitanika držeći u ruci protokol s pitanjima, a uređaj za snimanje razgovora stajao je na stolu između njih. Na početku intervjua svakom je ispitaniku objašnjena svrha istraživanja i način na koji će razgovor teći te je još jednom zatražen njihov pristanak na sudjelovanje. Trajanje intervjua nije bilo vremenski ograničeno, variralo je između pet i deset minuta, ovisno o odgovorima ispitanika. Transkript razgovora načinjen je u razdoblju od nekoliko dana nakon provedbe istraživanja.

## 6. REZULTATI, INTERPRETACIJA I RASPRAVA ISTRAŽIVANJA

### 6.1. Sociometrija

Nakon prikupljenih sociometrijskih listića, podaci oba razreda svrstani su u zasebne tablice (tablica 1 i tablica 2) na način da je svakom učeniku dodijeljen redni broj, a njihova su imena napisana u obliku inicijala radi poštivanja anonimnosti. U stupac pod nazivom *Birao/birala* upisani su redni brojevi onih učenika koje je učenik odgovarajućeg retka izabrao kao one s kojima se želi igrati (I), učiti (U) i sjediti u razredu (S), a u stupac pod nazivom *Odbacio/odbacila* upisan je redni broj onog učenika kojeg je učenik odgovarajućeg retka u sociometrijskom listiću naveo kao nekoga s kim se ne želi igrati. U stupac *Njega/nju birali* upisani su redni brojevi učenika koji su izabrali, a u stupac *Njega/nju odbacili* redni brojevi učenika koji su odbacili učenika odgovarajućeg retka.

Tablica 1 Prva faza analize u matrici (3.a)

Redni broj	Inicijali	Birao/birala			Odbacio/odbacila	Njega/nju birali			Njega/nju odbacili
		I	S	U		I	S	U	
1.	L.U.	2	4	4	3	/	7	2 9 15	8
2.	M.B.	20	17	1	19	1 20	3	7 17	16 18 19
3.	L.R.	18	2	7	20	/	/	/	1 9 11 12 15 20
4.	E.B.	17	14	12	10	5 18	1 5 17	1 5 10	/
5.	K.G.	4	4	4	13	/	/	/	/
6.	L.Č.	12	8	12	4	/	/	20	/
7.	E.V.	14	1	2	21	/	/	3	/
8.	P.S.	16	18	19	1	/	6 16	19	/
9.	M.S.	15	11	1	3	/	15	/	10 14 17
10.	V.B.	18	16	4	9	/	20	16	4 13
11.	J.Š.	15	15	16	3	15	9	12	/
12.	Em.B.	18	4	11	3	6	/	4	/
13.	G.G.	15	19	16	10	/	/	/	5
14.	E.K.	17	17	17	9	7 17	4	/	/
15.	L.B.	11	9	1	3	9 11 13	11 18 21	/	21
16.	M.P.	19	8	10	2	8	17	11 13 18	/
17.	T.R.	14	4	2	9	4 14	2 14 19	14	/
18.	N.T.	4	15	16	2	3 10 12	8	/	/
19.	B.V.	18	10	8	2	16 21	13 21	8 21	2
20.	E.M.H.	2	10	6	3	2	/	/	3
21.	L.Š.	19	19	19	15	/	/	/	7

Tablica 2 Prva faza analize u matrici (3.b)

Redni broj	Inicijali	Birao/birala			Odbacio/odbacila	Njeg/nju birali			Njega/nju odbacili
		I	S	U		I	S	U	
1.	L.S.	5	5	15	21	4	4	4	/
2.	N.F.	17	17	17	18	17	17	17 20	/
3.	M.V.	9	9	8	21	/	12 16	/	/
4.	A.G.	1	1	1	7	/	15	/	16 10
5.	M.T.	20	15	15	16	1 14 15	1 14	12	/
6.	I.Š.	15	9	15	22	/	/	/	/
7.	L.U.	10	15	12	21	/	/	/	4
8.	L.H.	9	9	9	22	9	9	3 9	/
9.	J.P.	8	8	8	22	3 8 11 16	3 6 8 10 11	8 11 14	/
						21 22	21 22	21 22	
10.	N.D.	19	9	13	4	7	/	19	/
11.	N.B.	9	9	9	21	/	/	16	/
12.	L.R.	2	3	5	21	/	/	/	/
13.	N.H.	18	18	18	21	18	18	10 15 18	22
14.	V.H.	5	5	9	22	/	/	/	/
15.	V.M.	5	4	13	21	6	5 7	1 5 6	/
16.	M.J.	9	3	11	4	/	/	/	5
17.	M.D.	2	2	2	22	2	2	2	/
18.	G.Š.	13	13	13	21	13	13	13	2 21
19.	S.H.	20	20	10	22	10 20	20	/	/
20.	L.J.	19	19	2	22	5 19	19	/	/
21.	M.S.	9	9	9	18	/	/	/	1 3 7 11 12 13 15 18
22.	A.M.	9	9	9	13	/	/	/	6 8 9 14 17 19 20

Primjerice, u tablici 1, učenik pod rednim brojem 4, čiji su inicijali E.B. naveo je kako bi se volio igrati, sjediti i učiti s učenicima pod rednim brojevima 17, 14 i 12, a ne bi se volio igrati s učenikom pod rednim brojem 10. Učenika pod rednim brojem 4 kao poželjnog za igru izabrali su učenici pod rednim brojem 5 i 18, za sjedenje u klupi 1, 5 i 17, a za učenje 1, 5 i 10, dok ga niti jedan učenik nije odbacio u smislu da ga je označio kao nepoželjnog za igru.

Prema Juriću (2004) jedan od načina obrade podataka dobivenih sociometrijskim postupkom je ovaj gdje se pomoću tablica utvrđuju biranja i odbacivanja u dvije faze analize u matrici. Na temelju prve dvije tablice, koje predstavljaju prvu fazu analize u matrici, prelazi se na drugu fazu, odnosno sastavljanje tablica 3 i 4 u obliku matrica koje prikazuju grupe učenika prema uzajamnom izboru koji je označen oznakom ±. Također, osim uzajamnog izbora, u tablici i ostali izbori imaju svoju oznaku pa tako + predstavlja izbor, - odbacivanje, a = uzajamno odbacivanje. Polja u kojima se učenik poklapa sam sa sobom označena su crnim kvadratićima. Na temelju prvih dviju matrica određuje se tko je najviše biran, tko ima

maksimum izbora i minimum odbacivanja, tko ima približno jednako izbora i odbacivanja te tko ima najviše odbacivanja (Jurić, 2004). Budući da negativan izbor za sjedenje u klupi i učenje nije ispitivan i samim time nije moguća dubinska analiza tih kriterija na osnovu kojih je sprovedena sociometrija, u ovom slučaju, tablice 3 i 4 odnose se isključivo na igru kao jednu od spomenutih kriterija za koju su ispitivani i negativni izbori, odnosno odbacivanja. Učenici s teškoćama u razvoju nalaze se pod rednim brojem 10 i posebno su označeni u sve četiri tablice. Računaju se svi individualni sociometrijski indeksi za svakog učenika u kategoriji igra te se prikazuju u obliku tablice (tablica 5 i tablica 6). Na kraju se, na temelju relacija među učenicima, odnosno njihovih međusobnih biranja/odbacivanja, radi bolje vizualne predodžbe izrađuju grafički prikazi strukture tih relacija – sociogrami.

**Tablica 3 Druga faza analize (3.a)**

Br.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
1	■	+	-																			
2		■																	=	±		
3			■															+		=		
4				■						-							+					
5				+	■								-									
6				-		■						+										
7							■							+								-
8	-							■								+						
9			-						■						+							
10									-	■									+			
11			-								■				±							
12			-									■						+				
13										-			■		+							
14									-					■			±					
15			-								±				■							
16		-														■			+			
17									-					±			■					
18		-		+														■				
19		=																+	■			
20		±	=																		■	
21															-				+			

+ izbor	± uzajamni izbor	- odbijanje	= uzajamno odbijanje
---------	------------------	-------------	----------------------

Tablica 4 Druga faza analize (3.b)

Br.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1	■				+																	-	
2		■															±	-					
3			■						+														-
4	+			■			-																
5					■											-					+		
6						■									+								-
7							■			+													-
8								■	±														-
9								±	■														-
10				-						■										+			
11									+		■												-
12		+										■											-
13													■					±					-
14					+									■									-
15					+										■								-
16				-					+								■						
17		±																■					-
18													±						■				=
19																				■	±		-
20																				±	■		-
21									+													■	
22									+				-										■

+ izbor	± uzajamni izbor	- odbijanje	= uzajamno odbijanje
---------	------------------	-------------	----------------------

Budući da je predmet interesa ovog istraživanja sociometrijski status učenika s teškoćama u razvoju, posebna se pažnja usmjerava na učenike pod rednim brojem 10 čiji su inicijali V.B. i N.D. Na temelju informacija koje su prikazane kvantitativno (*Tablica 1* i *Tablica 2*) te grafički (*Tablica 3* i *Tablica 4*) izračunavaju se svi individualni sociometrijski indeksi za gore navedene učenike, a usporedbe radi i za sve ostale učenike u razredu, također za kategoriju igra. Prema Jurić (2004) individualni sociometrijski indeksi koji se najčešće izračunavaju su sociometrijski status (Si), emocionalna ekspanzija (E<sub>j</sub>), status vodstva (L), isključenje (Ex), socijalna emotivnost (EE), status odabiranja (CS), status odbijanja (RS), pozitivna ekspanzija (PE), negativna ekspanzija (NE), socijalni status (SS), kompatibilnost ili snošljivost (C) i društvenost ili prihvaćanje drugih (S). U radu se izračunavaju svi sociometrijski indeksi osim emocionalne ekspanzije, pozitivne i negativne ekspanzije te društvenosti ili prihvaćanja drugih, budući da se ovi sociometrijski indeksi računaju kada je broj odabiranja pojedinca neograničen, što nije slučaj u ovom istraživanju.

**Tablica 5 Sociometrijski indeksi učenika (3.a)**

	<b>Si</b>	<b>L</b>	<b>Ex</b>	<b>EE</b>	<b>CS</b>	<b>RS</b>	<b>SS</b>	<b>C</b>
<b>1</b>	0,05	0	1	2	0	0,05	-0,05	0
<b>2</b>	0,25	3	4	4	0,1	0,15	-0,05	0,1
<b>3</b>	0,3	0	7	3	0	0,3	-0,3	0,05
<b>4</b>	0,1	2	0	2	0,1	0	0,1	0
<b>5</b>	0	0	0	2	0	0	0	0
<b>6</b>	0	0	0	2	0	0	0	0
<b>7</b>	0	0	0	2	0	0	0	0
<b>8</b>	0	0	0	2	0	0	0	0
<b>9</b>	0,15	0	3	2	0	0,15	-0,15	0
<b>10</b>	0,1	0	2	2	0	0,1	-0,1	0
<b>11</b>	0,05	2	0	3	0,05	0	0,05	0,05
<b>12</b>	0,05	1	0	2	0,05	0	0,05	0
<b>13</b>	0,05	0	1	2	0	0,05	-0,05	0
<b>14</b>	0,1	3	0	3	0,1	0	0,1	0,05
<b>15</b>	0,2	4	1	3	0,15	0,05	0,1	0,05
<b>16</b>	0,05	1	0	2	0,05	0	0,05	0
<b>17</b>	0,1	3	0	3	0,1	0	0,1	0,05
<b>18</b>	0,2	4	0	2	0,2	0	0,2	0
<b>19</b>	0,15	2	2	3	0,1	0,05	0,05	0,05
<b>20</b>	0,1	2	2	4	0,05	0,05	0	0,1
<b>21</b>	0,05	0	1	2	0	0,05	-0,05	0

**Tablica 6 Sociometrijski indeksi učenika (3.b)**

	<b>Si</b>	<b>L</b>	<b>Ex</b>	<b>EE</b>	<b>CS</b>	<b>RS</b>	<b>SS</b>	<b>C</b>
<b>1</b>	0,05	1	0	2	0,05	0	0,05	0
<b>2</b>	0,05	2	0	3	0,05	0	0,05	0,05
<b>3</b>	0	0	0	2	0	0	0	0



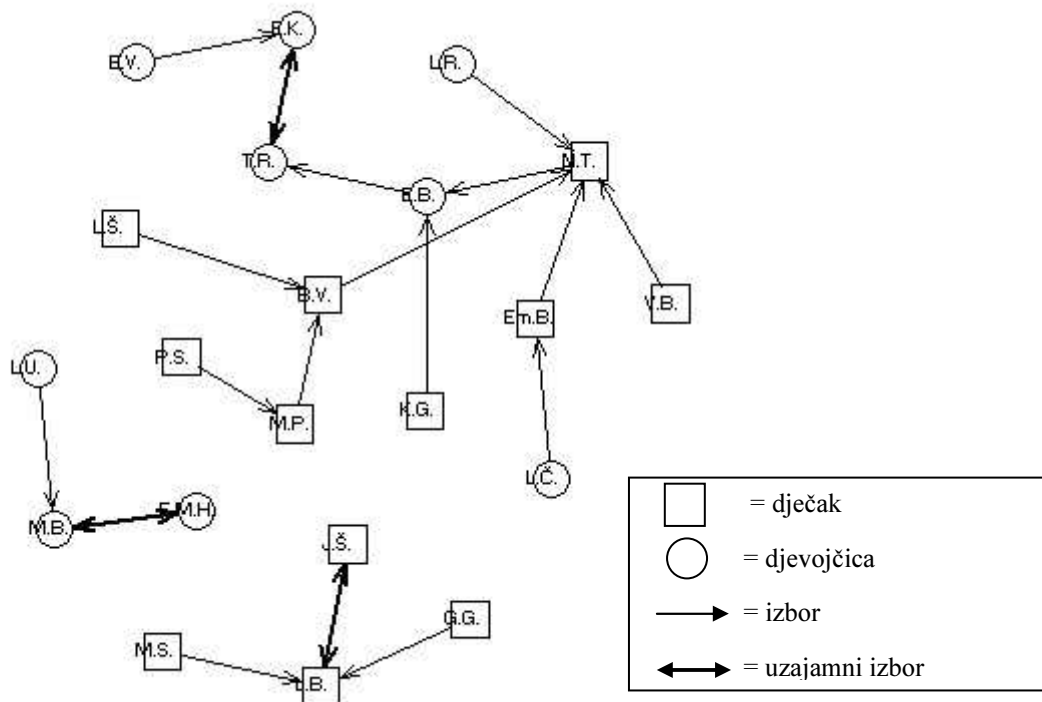
4	0,1	0	2	2	0	0,1	-0,1	0
5	0,14	3	0	2	0,14	0	0,14	0
6	0	0	0	2	0	0	0	0
7	0,05	0	1	2	0	0,05	-0,05	0
8	0,05	2	0	3	0,05	0	0,05	0,05
9	0,29	7	0	3	0,29	0	0,29	0,05
10	0,05	1	0	2	0,05	0	0,05	0
11	0	0	0	2	0	0	0	0
12	0	0	0	2	0	0	0	0
13	0,1	2	1	3	0,05	0,05	0	0,05
14	0	0	0	2	0	0	0	0
15	0,05	1	0	2	0,05	0	0,05	0
16	0,05	0	1	2	0	0,05	-0,05	0
17	0,05	2	0	3	0,05	0	0,05	0,05
18	0,14	2	3	4	0,05	0,1	-0,05	0,1
19	0,1	3	0	3	0,1	0	0,1	0,05
20	0,1	3	0	3	0,1	0	0,1	0,05
21	0,38	0	9	3	0	0,38	-0,38	0,05
22	0,33	0	7	2	0	0,33	-0,33	0

U tablici 5 vidljivo je da učenik broj 3 ima najviši indeks sociometrijskog statusa ( $S_i = 0,3$ ), ali zbog nultog indeksa statusa vodstva ( $L = 0$ ), najvišeg indeksa statusa isključenja ( $Ex = 7$ ), najvišeg indeksa statusa odbijanja ( $RS = 0,3$ ) te negativnog indeksa socijalnog statusa ( $SS = -0,3$ ) može se zaključiti da se radi o učeniku koji nije vođa skupine, već naprotiv, o odbačenom učeniku. Učenik s teškoćama u razvoju čiji sociometrijski status iznosi ( $S_i = 0,1$ ), ima nulti indeks statusa vodstva ( $L = 0$ ), nulti status odabiranja ( $CS = 0$ ) i nulti status kompatibilnosti ( $C = 0$ ) što govori o tome kako učenik nije vođa skupine, nije biran kao poželjan za igru, a samim time nije niti mogao ostvariti uzajamno biranje što ga čini nekompatibilnim sa skupinom. Status isključenja ( $Ex = 2$ ) mu je jednak kao i socijalna emotivnost ( $EE = 2$ ). Budući da je indeks statusa odbijanja tog učenika među višim u skupini ( $RS = 0,1$ ), a indeks socijalnog statusa negativan ( $SS = -0,1$ ), učenik s teškoćama u razvoju također je jedan od odbačenih učenika u razredu. Ostali odbačeni učenici su učenici pod rednim brojevima 1, 9,

13 i 21. Učenik broj 2 ima visok indeks statusa vodstva ( $L = 3$ ), ali istodobno i visok indeks statusa isključenja ( $Ex = 4$ ) što znači da ima mnogo pozitivnih i mnogo negativnih nominacija od strane drugih učenika. Takav učenik naziva se kontroverznim učenikom. Učenik broj 18 ima visok indeks sociometrijskog statusa ( $Si = 0,2$ ) kao i visok indeks socijalnog statusa ( $SS = 0,2$ ), jedan od najviših indeksa statusa vodstva u skupini ( $L = 4$ ) i najviši indeks statusa odabiranja ( $CS = 0,2$ ) na temelju čega se zaključuje kako je ovaj učenik vođa skupine.

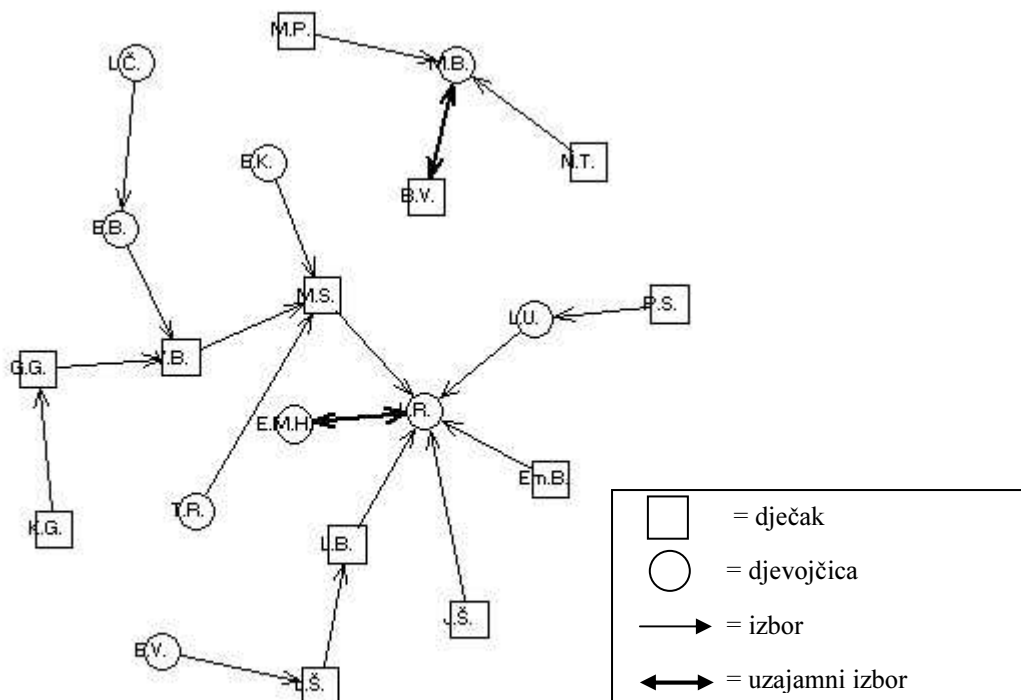
Gledajući tablicu 6, može se uočiti kako je učenik broj 9 „zvijezda razreda“. Ima najviši indeks sociometrijskog statusa ( $Si = 0,29$ ), najviši indeks statusa vodstva ( $L = 7$ ), najviši indeks statusa odabiranja ( $CS = 0,29$ ) te najviši indeks socijalnog statusa ( $SS = 0,29$ ), a indeksi socijalne emotivnosti ( $EE = 3$ ) i kompatibilnosti ( $C = 0,05$ ) su također među najvišima u skupini. Indeksi isključenja i statusa odbijanja su mu negativni kako je i bilo za očekivati. Učenici broj 21 i 22 su odbačeni učenici što se može zaključiti iz iznimno visokog indeksa statusa isključenja ( $Ex = 9$  i  $Ex = 7$ ), kao i negativnih indeksa socijalnog statusa ( $SS = - 0,38$  i  $SS = - 0,33$ ). Učenici pod rednim brojem 3, 6, 11, 12 i 14 su zanemareni, odnosno izolirani učenici budući da nemaju niti jednu nominaciju, bilo pozitivnu ili negativnu. Učenica s teškoćama u razvoju pod rednim brojem 10 ima samo jednu pozitivnu nominaciju zbog čega joj je status vodstva među nižima u skupini ( $L = 1$ ). Indeksi sociometrijskog statusa ( $Si = 0,05$ ), statusa odabiranja ( $CS = 0,05$ ) i socijalnog statusa ( $SS = 0,05$ ) su jednaki, a u skupini ih se može rangirati kao prosječne. Indeks isključenja, indeks statusa odbijanja kao i indeks kompatibilnosti su negativni. Budući da učenica ima samo jednu pozitivnu nominaciju, a niti jednu negativnu, može je se svrstati u skupinu zanemarenih učenika.

Kako bi se dobila što jasnija slika društvenih odnosa u dva istraživana razreda, sociogramima se grafički prikazao način grupiranja učenika u tri kategorije: igra (sociogrami pozitivnih i negativnih biranja) te sjedenje u klupi i učenje (sociogrami pozitivnih biranja). Za izradu sociograma korišten je program Walsh's Classroom Sociometrics.



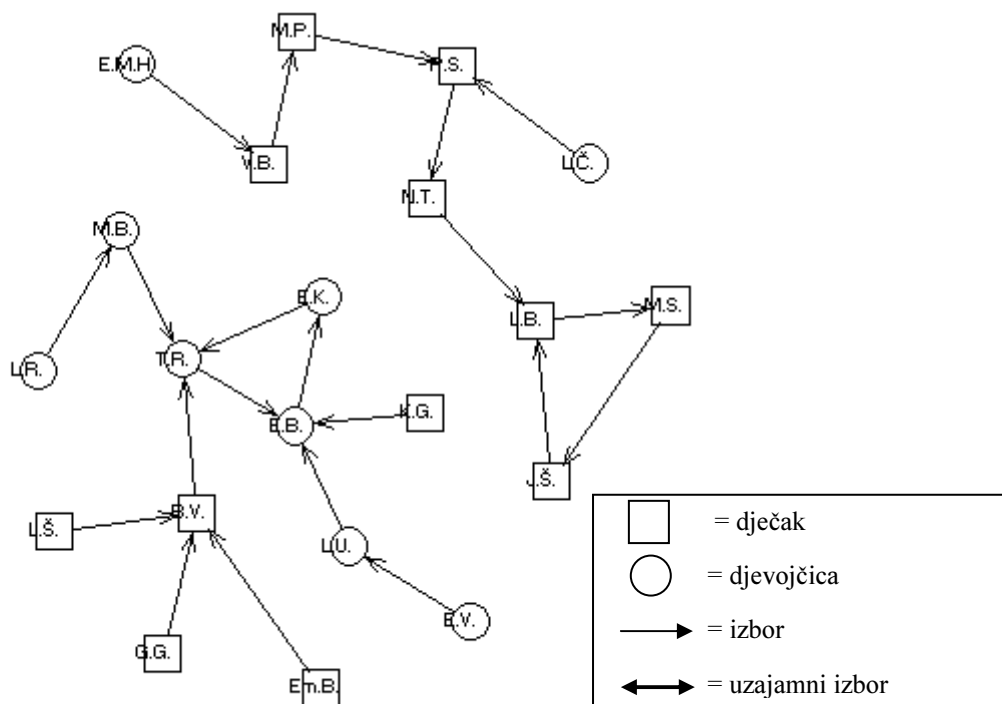
Slika 1 Sociogram pozitivnih biranja (Igrao/igrala bih se s ovim učenikom ili učenicom)

Slika 1 prikazuje odabir učenika 3.a u kategoriji „igra“ (Igrao/igrala bih se s ovim učenikom ili učenicom). Jasno se primjećuje kako se oko učenika N.T. grupira najviše točaka što znači da je on najviše puta bio odabran kao poželjan za igru od strane drugih učenika (četiri biranja) i to ga čini „zvijezdom razreda“ što se već potkrijepilo statističkom obradom spomenute kategorije (tablica 5). Na primjeru ovog sociograma može se uočiti kako biranja mogu biti uzajamna, što prikazuju podebljanje strjelice. Kod učenika E.K. i T.R., M.B. i E.M.H. te J.Š. i L.B. vidljiv je uzajamni izbor. Isto tako, jasno se može vidjeti da učenik s teškoćama u razvoju, V.B., nema niti jedan odabir kao i ostalih devetero učenika.



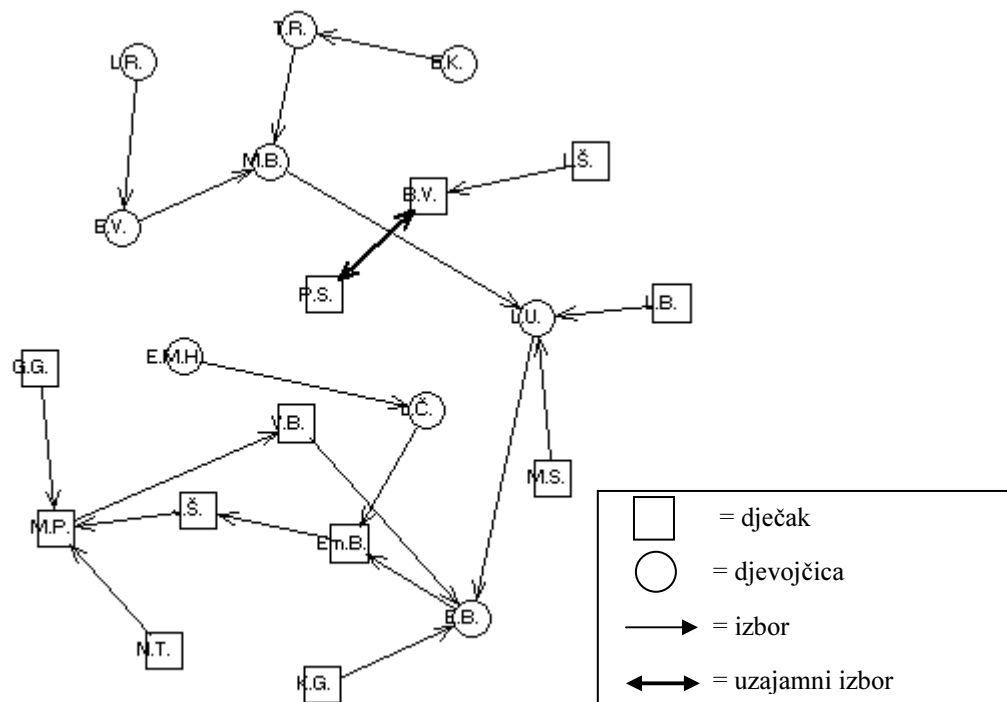
Slika 2 Sociogram negativnih biranja (Ne bih se igrao/igrala s ovim učenicom ili učenicom)

Iz sociograma negativnih biranja koji je prikazan na slici 2 može se iščitati sljedeće. Učenica L.R. odbačena je učenica s ukupno šest negativnih nominacija od kojih je jedna uzajamna. Iza nje slijedi učenica M.B. s ukupno tri negativne nominacije od kojih je jedna uzajamna te učenik M.S. s tri negativne nominacije. Učenik s teškoćama u razvoju ima ukupno dvije negativne nominacije, prema tome, uzevši u obzir i statističku obradu, učenik pod rednim brojem 10, V.B., pripada u skupinu odbačenih učenika. Sedam učenika ima samo jednu negativnu nominaciju dok deset učenika nije nominirano, odnosno nitko ih nije odbacio u kategoriji igra.



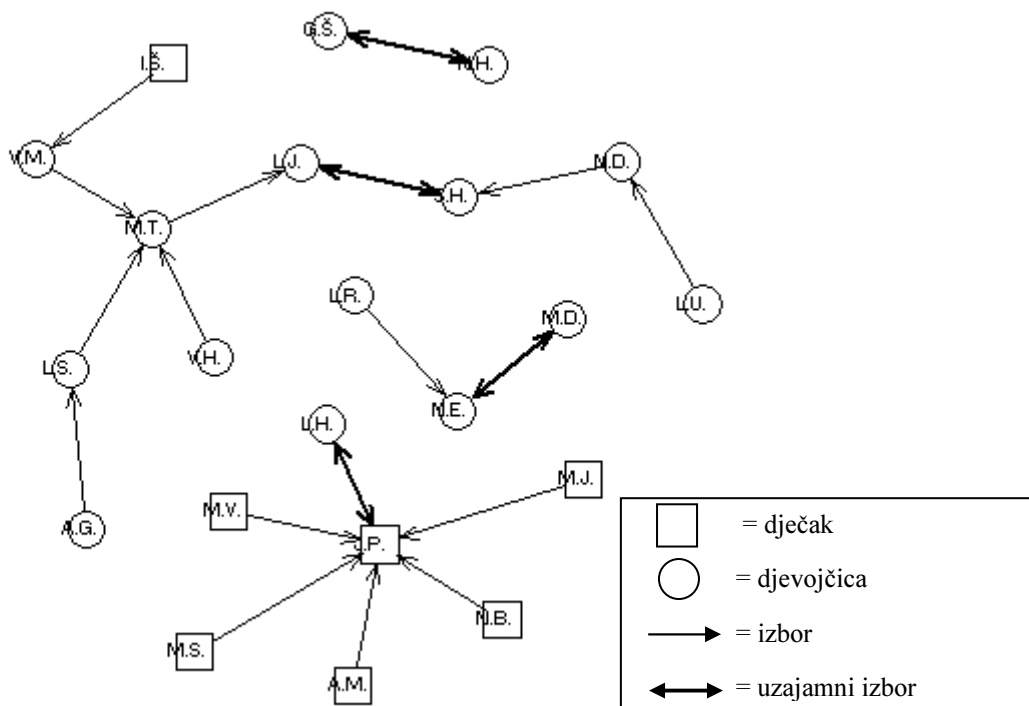
Slika 3 Sociogram pozitivnih biranja (Sjedio/Sjedila bih s ovim učenicom ili učenicom)

Slika 3 prikazuje pozitivna biranja u kategoriji „sjedenje u klupi“. Može se odmah uočiti kako učenik N.T. nije izrazito popularan u ovoj kategoriji (jedno biranje) kao što je bio popularan u kategoriji igra (četiri biranja). Osim N.T. još sedam učenika ima samo jedno biranje, a među njima je i učenik s teškoćama u razvoju, V.B. Na ovom sociogramu ističu se učenici T.R., E.B. i B.V. koji imaju po 3 biranja što ih čini popularnim učenicima u ovoj kategoriji. Ukoliko se određena manja skupina učenika bira međusobno, dok nikog drugog izvan te skupine ne biraju, a ostali ipak biraju njih, oni čine organiziranu neformalnu subskupinu vezanu zajedničkim interesima. Jasno je vidljivo kako učenici L.B., M.Š. i J.Š. te T.R., E.K. i E.B. čine tročlane grupe, odnosno „klike“.



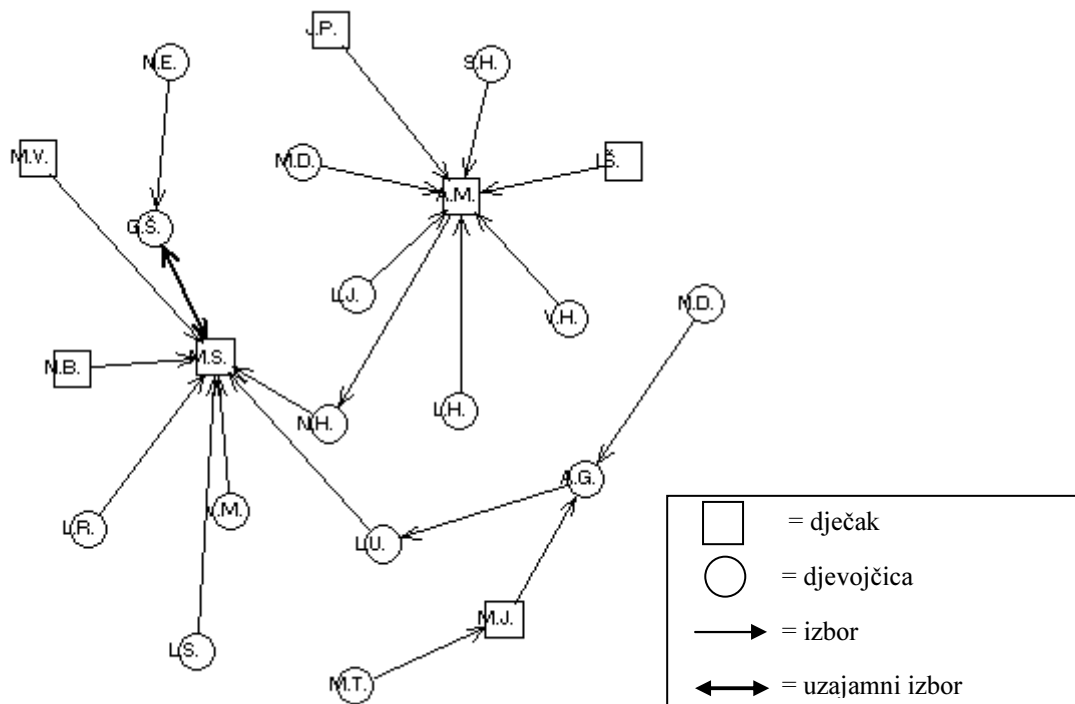
Slika 4 Sociogram pozitivnih biranja (Učio/učila bih s ovim učenikom ili učenicom)

Sociogram pozitivnih biranja u kategoriji „učenje“ pokazuje kako su učenici M.P., E.B. i L.U. birani najviše puta (tri biranja), zatim slijede učenici M.B., B.V. i Em.B. s dva biranja, učenici E.V., T.R., P.S., L.Č., J.Š. te učenik s teškoćama u razvoju V.B. imaju po jedno biranje, a učenici G.G., N.T., K.G., L.R., L.Š., L.B., M.S., E.M.H. i E.K. nisu birani. Recipročno ili uzajamno biranje uočljivo je samo kod učenika B.V. i P.S.



Slika 5 Sociogram pozitivnih biranja (Igrao/igrala bih se s ovim učenicom ili učenicom)

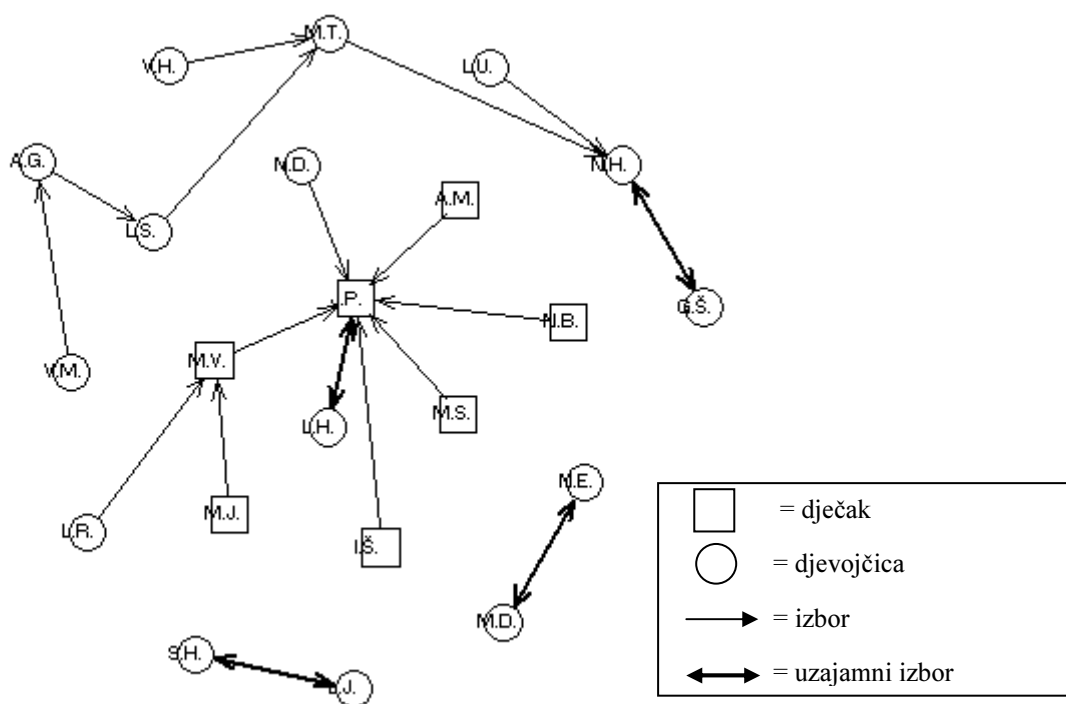
Slika 5 prikazuje biranje učenika 3.b razreda u kategoriji „igra“. Na pitanje s kim bi se najradije igrali, iz svih tablica uočljivo je da učenik pod brojem 9, J.P., ima najviše odabiranja i to ga čini zvijezdom razreda. Također ima jedno uzajamno biranje s učenicom L.H. Potom slijedi učenica M.T. (tri biranja) te učenice N.E., L.J. i S.H. (dva biranja) s tim da se učenice L.J. i S.H. uzajamno biraju. Učenica s teškoćom N.D. ima jedno biranje, kao i učenice L.S., V.M., N.D., M.D. te učenice G.Š. i M.H. koje se uzajamno biraju. Deset učenica nema niti jedan odabir.



Slika 6 Sociogram negativnih biranja (Ne bih se igrao/igrala s ovim učenikom ili učenicom)

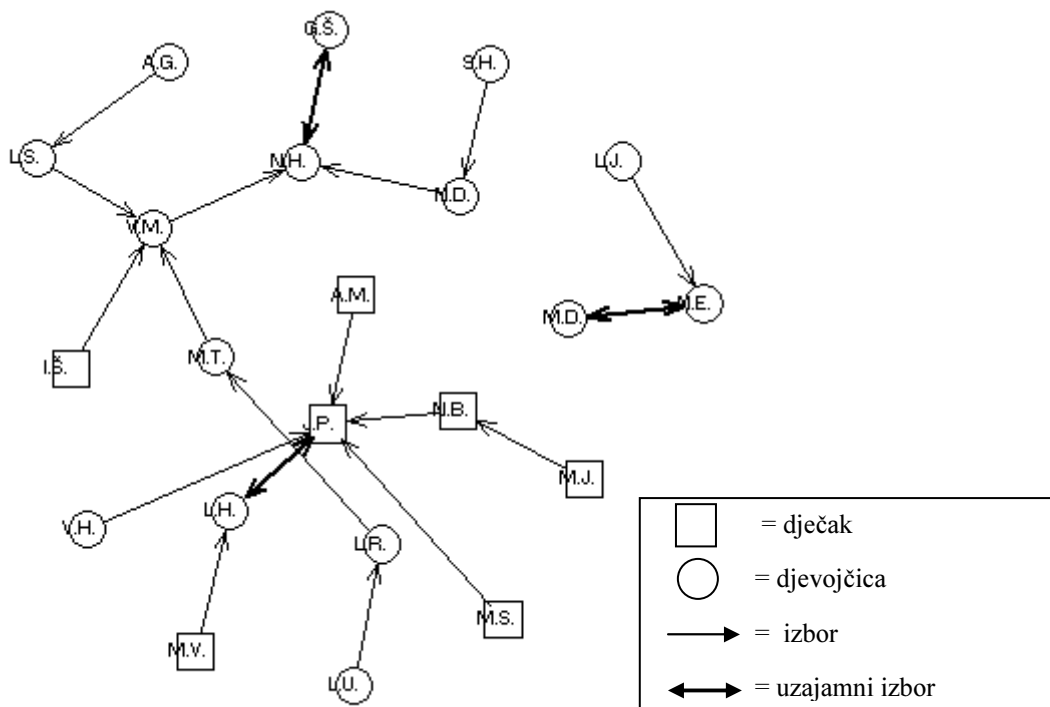
Na primjeru sociograma na slici 6 vidljivo je kako su učenici M.S. i A.M. odbačeni učenici s osam i sedam negativnih nominacija, zatim slijede učenice G.Š. i A.G. s dvije negativne nominacije te učenice L.U., N.H. i učenik M.J. s jednom negativnom nominacijom. Ostali učenici nemaju niti jednu negativnu nominaciju, a među njima je i učenica s teškoćama, N.D. Prisutan je samo jedan uzajamni izbor i to kod učenika M.S. i učenice G.Š.





Slika 7 Sociogram pozitivnih biranja (Sjedio/sjedila bih s ovim učenicom ili učenicom)

Na pitanje s kime bi najradije sjedili u klupi, učenik J.P. i dalje ima „titulu“ zvijezde razreda sa sedam biranja od kojih je jedno uzajamno, također s učenicom L.H. kao i u kategoriji „igra“. Zatim slijede učenice M.T. i N.H. te učenik M.V. s dva biranja. Jedno biranje imaju učenice A.G., L.S., G.Š., N.E., M.D., S.H. i L.J, a ostalih deset učenika nema niti jedno biranje uključujući i učenicu s teškoćama, N.D. Zanimljivo je kako u ovoj kategoriji ima najviše uzajamnih biranja, čak četiri.



Slika 8 Sociogram pozitivnih biranja (Učio/učila bih s ovim učenikom ili učenicom)

Sociogram pozitivnih biranja u kategoriji „učenje“ za 3.b razred govori kako je ponovno učenik J.P. najviše biran (pet biranja), zatim slijedi učenice V.M. i N.H. (tri biranja), učenice L.H. i N.E. (dva biranja), učenici L.S., M.T., L.R., M.D., G.Š., N.B. i učenica s teškoćama, N.D. (jedno biranje), a ostalih deset učenika nema niti jedan odabir. U ovoj kategoriji vidljiva su tri uzajamna odabira.

Analiza rezultata ukazuje na to kako postoje određene razlike u pozitivnom izbornom statusu učenika s teškoćama u razvoju u kategorijama igra, sjedenje u klupi i učenje u jednom razrednom odjelu s obzirom na drugi. Naime, učenik 3.a, V.B., nema niti jedan odabir u kategoriji igra, ali ima po jedno biranje u kategorijama sjedenje u klupi i učenje. Učenica 3.b, N.D., ima jedan odabir u kategorijama igra i učenje, ali niti jedan odabir u kategoriji sjedenje u klupi. Kada je u pitanju negativni izborni status, učenik V.B. ima dvije, a učenica N.D. niti jednu negativnu nominaciju u kategoriji igra. Za ostale dvije kategorije, negativni izborni status nije ispitivan. Utvrđeno je kako ne postoje značajnije razlike između sociometrijskog statusa učenika s teškoćama u razvoju i sociometrijskog statusa učenika bez teškoća. U oba razreda postoje učenici koji su u boljem/lošijem položaju u razredu, odnosno više ili manje birani/odbacivani u sve tri kategorije. Učenik V.B. pokazao se kao nepoželjan za igru i u toj je kategoriji klasificiran kao odbačen, ali isto tako nepoželjnima se pokazalo još nekoliko

učenika bez teškoća. Sociometrijski status ( $S_i = 0,1$ ) ne razlikuje se mnogo od prosječnih sociometrijskih statusa učenika u razredu. Isti učenik ima nizak broj biranja u sve tri kategorije i ne odstupa mnogo od broja biranja većine učenika, ali usporedivši njega i učenika koji ima maksimalan broj biranja, vidi se kako učenik s teškoćama nije u najpovoljnijem položaju u razredu. Slična situacija prisutna je i kod učenice N.D. Učenica se pokazala kao zanemarena u kategoriji igra jer ima samo jednu pozitivnu i niti jednu negativnu nominaciju, ali postoji mnoštvo učenika s istim ili sličnim sociometrijskim statusom ( $S_i = 0,05$ ). Isti slučaj javlja se kod pozitivnih biranja gdje učenica ne odstupa značajno od svojih vršnjaka bez teškoća, ali u usporedbi s učenikom s maksimalnim brojem biranja, učenica pada u drugi plan. Generalno gledano, neki učenici bez teškoća imaju bolji socijalni status od učenika s teškoćama u razvoju. Jablan i sur. (2017) u svom istraživanju dolaze do zaključka da postoji razlika između sociometrijskog statusa učenika s teškoćama i sociometrijskog statusa učenika bez teškoća, odnosno da su učenici bez teškoća u razvoju prihvaćeniji u društvu, učenici se radije druže s njima i češće ih biraju za prijatelje što dodatno potvrđuje ovo istraživanje. Stančić (1988) provodi istraživanje s ciljem utvrđenja sociometrijskog položaja učenika usporenog kognitivnog razvoja u integracijskim uvjetima. Rezultati istraživanja pokazali su da je sociometrijski status učenika usporenog kognitivnog razvoja mnogo slabiji od sociometrijskog statusa učenika bez teškoća u razvoju. Također je ustanovljeno da učenici s teškoćama u razvoju zauzimaju nizak status na sociometrijskog ljestvici, odnosno da su im sociometrijski statusi značajno niži od statusa učenika bez teškoća (Farmer i Hollowell, 1994; Frederickson i Furnham, 2001; prema Jablan i sur, 2017). Grkalić i Soldo (1982) otkrili su da je niži stupanj oštećenja kod učenika povezan s lošijim sociometrijskim položajem, ali su došli i do saznanja da se u integriranim uvjetima prilikom odbacivanja ne gleda samo na prirodu hendikepa kod učenika, već na sve karakteristike njegove ličnosti. To pojašnjava rezultate dobivene ovim istraživanjem. Budući da je učenik s teškoćama odbačen u kategoriji igra, a učenica s teškoćama nije odbačena, kriterij za odbacivanje nikako nije isključivo postojanje teškoće jer time niti neki učenici bez teškoća ne bi bili odbačeni. Kriteriji za odbacivanje proizlaze iz karakteristika ličnosti odbačenog učenika, a prema istim autorima, karakteristike ličnosti učenika s teškoćama ovise i o utjecaju socijalne okoline, što unosi optimizam u pokret integracije, kao i inkluzije i inicira potrebu za prihvaćanjem takve djece u redovne uvjete u odgoju i obrazovanju.

## 6.2. Intervju

Budući da su podaci prikupljeni intervjuom kvalitativni, za njihovu obradu korištena je kvalitativna metodologija. Analiza je započela tako što je preslušan audio zapis intervju nekoliko puta, transkribiran je te transkript pročitao kako bih se stekao što bolji uvid u prikupljene podatke. Kako je većina pitanja u intervjuu dihotomna i ispitanici su na njih odgovarali s DA/NE, odgovori su obrađeni tehnikom prebrojavanja. Budući da su učenici imali slobodu u odgovaranju i često su znali uz DA/NE i riječima potkrijepiti svoj odgovor, sljedeća etapa u postupku analize jest kodiranje, odnosno „postupak u kojem se sudionikovi odgovori na pitanja i informacije o njemu u svrhu analize provode u specifične kategorije“ (Kerlinger, 1970; prema Cohen i sur., 2007). Iskazi ispitanika ručno su svedeni na kodove, tzv. kratice za koje Miles i Huberman (1994; prema Cohen i sur., 2007) preporučuju da trebaju dovoljno nalikovati na izvorne podatke kako bi istraživač znao o kojem se izvornom podatku radi. Primjerice, ukoliko su ispitanici naveli da su učenici s teškoćama u razvoju oni učenici koji imaju oštećenje sluha, njihov iskaz svrstan je pod kod OŠT.SL. Nakon kodiranja dijela prepisa, prebrojena je učestalost javljanja istih kodova. Zatim slijedi interpretacija dobivenih rezultata i njihovo argumentiranje pomoću izvornih izjava sudionika.

### 6.2.1. 1. kategorija – kognitivna komponenta stava

Prva kategorija sadrži pitanja koja se odnose na kognitivnu komponentu stava. Ta kategorija govori o tome koliko su ispitanici informirani što se tiče učenika s teškoćama u razvoju i njihovih potreba. Na pitanje *tko su učenici s teškoćama u razvoju*, 17 od 20 ispitanika navelo je da su to učenici koji imaju problema s vidom što se može objasniti činjenicom da najveći stupanj interakcije imaju upravo s takvim učenicima budući da u jednom razrednom odjelu boravi slijepa učenica, a u drugom učenik s visokom slabovidnošću koja graniči sa sljepoćom. Njihova imena navelo je 4 ispitanika kao primjer učenika s teškoćama, iako se to od njih nije tražilo. Kod daljnjeg opisa učenika s teškoćama, ispitanici su najčešće spominjali intelektualne poteškoće, poteškoće u učenju i pamćenju, poteškoće s hodanjem i trčanjem, poteškoće sa sluhom, poteškoće s govorom te invaliditet.

*Ummm na primjer kao \*\*\*\*<sup>6</sup> što je slijepa. Ima koji su gluhi, koji ne mogu pričat' i ima koji na primjer kao su veliki, ali kao misle da su male bebe.*

---

<sup>6</sup> Anonimizirano ime učenika.

*Pa ja mislim da su to učenici koji, koji, kojima je mentalna dob drugačija od kronološke pa zato baš i ne mogu učiti'.*

*To su učenici koji ne mogu vidjeti, moraju nositi štake, poneki ne mogu čuti, imaju teškoće u učenju i pamćenju.*

Značajan broj ispitanika, točnije njih 65%, među kojima je i slijepa učenica, misle da učenici s teškoćama zahtijevaju puno pažnje odraslih. Dvoje ispitanika navelo je kako je samo ponekad učenicima s teškoćama potrebno posvetiti puno pažnje, a jedan ispitanik nije bio siguran u tu tvrdnju pa je odgovorio s *možda*. V.B., učenik s oštećenjem vida, rekao je kako ovisi o poteškoći i snalažljivosti tog učenika hoće li zahtijevati puno pažnje ili neće. Njih 15% reklo je kako učenici s teškoćama ne zahtijevaju puno pažnje odraslih.

*Pa mislim da oni ne zahtijevaju, zato što, trebaju se ponašati kao normalni ljudi, da si ne uzimaju previše za pravo.*

*Pa da. To mi je sad malo teško, neki da, ali neki ne. Kako da to objasnim, netko možda ne čuje pa onda treba imat' malo više pažnje, treba znat' onaj znakoviti jezik npr. i to.*

55% (11 ispitanika) složilo se da učenici s teškoćama u razvoju trebaju pohađati redovne škole, dok je njih 20% izrazilo mišljenje da je poteškoća ono o čemu ovisi hoće li učenik pohađati redovne ili posebne škole. Također 20% ( samo 4 ispitanika) reklo je kako učenici s teškoćama moraju pohađati posebne škole, a jedan je ispitanik ostao nepristran. Učenik sa slabovidnošću izjavio je kako bi učenici s teškoćama trebali pohađati redovne škole, ali po individualiziranom programu: *Redovnu školu, ali ne bi sve trebali raditi k'o i ostali, nego što mogu - mogu, što ne mogu - ne mogu*. Slijepa učenica rekla je kako ovisi o poteškoći koju će školu učenik pohađati. Neki od odgovora ostalih ispitanika glasili su:

*Mislim da, ovaj, kako se zove, da idu u normalnu školu samo da, da imaju kao asistente da im mogu pomagati.*

*U posebnu, zato što tu kad su u ovoj školi, stvarno puno obaveza ima, a tamo su svi takvi, a onda razumiju bolje, a ipak nek' budu malo u našoj školi.*

*Paaa zavisi kakva im je poteškoća. Ako je malo slabija onda mogu ići u redovnu školu, ako je malo jača, onda mogu ići u Ivan Štark ili tako nešto.*

*Pa mislim da bi mogli ići u redovnu zato što poznajem dosta djece koja idu u redovnu školu, a koja imaju poteškoće.*

*U posebnu, zato što ovakvu u normalnu školu ideš onak' pišeš i ak ti ne vidiš, ne možeš onak' pisat.*

*Ja mislim da bi trebali ići u ove redovne škole zato što smo mi svi isti, nema veze je l' imamo poteškoće ili nešto, svi smo mi isti, svi smo mi ljudi. Nikoga ne treba odvajati.*

Značajan broj, (14 ispitanika) smatra da bi se učenici s teškoćama u razvoju bolje osjećali i više naučili u redovnim školama, u inkluzivnom okruženju s učenicima bez teškoća. Tri ispitanika smatra suprotno, da bi se bolje osjećali i više naučili u posebnim školama. Jedan ispitanik smatra da bi se bolje osjećali u redovnim školama, ali da bi ipak više naučili u posebnima. Suprotno tomu, jedan ispitanik smatra da bi se bolje osjećali u posebnima jer bi bili okruženi sličnima njima, a da bi jednako naučili i u redovnim i u posebnim školama. Jedan je ispitanik pak ostao nepristran. Mišljenja učenika s oštećenjem vida također se razilaze. Učenik V.B. smatra da bi se takvi učenici bolje osjećali i više naučili u redovnoj školi, dok učenica N.D. navodi posebnu školu kao mjesto povoljnije za rad i druženje učenika s teškoćama u razvoju.

*Mislim da će, hmm mislim da će bolje naučiti s učenicima bez teškoća. Zato što u tim školama, znam jednog dječaka koji je vrlo pametan, a u tim školama malo, hmm, kako bih rekao, malo im manje daju posla, a znam da taj dječak puno može.*

*Mislim da bi više naučili kod nas zato što, oni bi u onim posebnim školama samo im govorili što smiju i što ne smiju, kako se trebaju ponašati, a u ovoj školi se nauči puno više toga, nekih lijepih stvari i nekako ovdje mislim da bi na prvu možda tom učeniku bilo malo čudno i malo bi se osjećao, kako da kažem, osjećao bi se nelagodno, kasnije bi se možda upoznao s vrlo dobrim prijateljima.*

*Mislim, možda bi se osjećali bolje u posebnoj školi zato što ima više kao njih, ali lijepo je i u redovnoj, vjerujem.*

*Mislim da bi bilo draže u ovoj tu di su svi ostali, zato što da se ne osjećaju onako pose... mislim ono da se ne osjećaju odbačenim. A mislim da bi možda malo bolje naučili u posebnoj pošto je posebno za njega.*

Devet ispitanika misli kako bi učiteljica posvetila više pažnje učenicima s teškoćama, a deset ispitanika, uključujući i slijepu učenicu, smatra kako bi učiteljica posvetila svima istu količinu pažnje. Učenik s teškoćama rekao je: *Pa ovisi. Nekad posveti mrvicu više učeniku s teškoćama, a nekad, a nekad isto, nekad nekima koji, kojima ne ide nešto pa malo s njima ostaje.*

Neki od iskaza ispitanika glase:

*Pa mislim da bi možda malo više tom učeniku, ali ja bih isto u odnosu na druge.*

*Pa valjda njemu zato što on ima neku poteškoću i takvim ljudima treba više pomagat'.*

*Svima bi jednako jer su oni isti kao i mi, samo su oni malo drugačiji.*

*Učiteljica svima isto posvećuje pažnju, možda malo toj osobi više. Ne bi mi to smetalo jer ja razumijem da ta osoba ima teškoće i da učiteljica njemu mora posvetiti više pažnje.*

Kako ih učenik s teškoćama ne bi ometao u učenju i radu, smatra 18 ispitanika uključujući i N.D. Učenik V.B. smatra kako to ovisi isključivo o ponašanju, a ne o poteškoći. Jedan ispitanik nije znao što odgovoriti na ovo pitanje.

*To sad ne ovisi o poteškoći nego o njegovom ponašanju.*

*Pa mislim da ni ne bi bilo uopće pogreška u učeniku, a i ako uče nešto malo drukčije, mogla bi mu pokazati nešto što sam ja naučila.*

Svi ispitanici, uključujući i V.B. i N.D., slažu se kako učenik s teškoćama u razvoju uz pomoć drugih učenika može svladati svoje teškoće i tako postići uspjeh u školi.

*Može, to se zna dogoditi puno puta u ovoj školi. Svi jedni pomažemo drugima, neki baš i ne, ali mi volimo...ja npr. nekoliko prijatelja iz mojih razreda mi volimo upoznati takve druge*

*ljude malo, volimo ih upoznati s našim svijetom i kako to mi gledamo s naše perspektive ili kako se to kaže.*

*Pa mislim da bi tako da se trudi onako, da stvarno pokušava.*

*Da, zato što on sve može napraviti uz pomoć drugih i može učiti i sve kao i ostala djeca.*

*Da, jer pomogli bi mu i onda bi mu bilo bolje zato jer on misli da je on sad drugačiji da ne može ništa drugo, da on nije kao i mi i onda kad bi mu pomogli onda bi mu bilo bolje i onda bi on isto radio kao i mi.*

### **6.2.2. 2. kategorija – emocionalna komponenta stava**

Druga kategorija podrazumijeva pitanja koja se odnose na emocionalnu komponentu stava, odnosno emocije koje učenici s teškoćama u razvoju izazivaju u ispitanicima. Na pitanje *plaši li ih boraviti u blizini učenika s teškoćama*, negativan odgovor ponudilo je 18 ispitanika. Dvoje ispitanika ipak je ponudilo afirmativan odgovor.

*Ne, doduše mi je draže biti u blizini takvog učenika nego nekakvog normalnog.*

*Pa ne, baš i ne. Ja se volim sprijateljiti s drugima.*

*Da, ja se bojim takvih zato što su mi čudni i onak, bila sam na jednom nastupu i onda sam se jako bojala. Oni onako čudno hodaju i problematični su malo jer pozdravljaju sve i grle sve i onako, čudni su mi.*

*Pa... malo, dosta su čudni nekako zato što su drugačiji nekako, nisu kao ostali.*

Učenik s oštećenjem vida rekao je kako ga ne plaši boraviti u blizini učenika s teškoćama u razvoju, a slijepa učenica također je rekla da se ne plaši učenika koji imaju oštećenje vida ili sluha, ali se plaši učenika koji pohađaju Centar za odgoj i obrazovanje Ivan Štark jer prema njenim riječima takvi učenici *imaju bolest da se tuku*.

*Misliš li da bi se osjećao/osjećala uznemireno kada bi vidio/vidjela učenika s teškoćama?* pitanje je na koje je 13 učenika odgovorilo NE, a sedam učenika DA. Neki od



učenika koji su potvrdili da bi se osjećali uznemireno, najvjerojatnije su to učinili iz suosjećanja prema drugima što nam potkrjepljuju njihove izjave.

*Malo bih se osjećao loše jer bih mogao zamisliti kako bi meni tako teško bilo.*

*Osjećao bih se loše zato što takva osoba ima specijalne potrebe i treba joj se pomagat.*

*Bilo bi mi žao zato što on to ima.*

*Pa osjećala bih se tužno zato što bi znala da netko, da je nekome teže i da zapravo nisu svi savršeni i da sve nije baš najbolje. Malo bi me čak i uznemirilo zato što, pa navikla sam nekako na tako ograničenje i nekako bi, zapravo shvatila bi kako drugim ljudima treba pomoć.*

Pitanje je bilo prilagođeno učenicima s oštećenjem vida pa je glasilo: *Misliš li da bi se osjećao/osjećala uznemireno kada bi se našao/našla u blizini učenika s teškoćama?* Učenik sa slabovidnošću koja graniči sa sljepoćom ponudio je odgovor koji glasi: *Osjećao bih se normalno, zato što sam ja jedan od takvih učenika.* Slijepa učenica kratko je odgovorila da se ne osjeća uznemireno u blizini takvih učenika.

### **6.2.3. 3. kategorija – konativna komponenta stava**

Treća kategorija uključuje pitanja u svezi s konativnom (akcijskom) komponentom stava. Odnosi se na ponašanja ispitanika prema učenicima s teškoćama. Kada se od ispitanika tražilo da navedu načine kako bismo se pravilno trebali ponašati prema učenicima s teškoćama, 13 ispitanika slaže se kako se prema njima treba ponašati kao i prema svim drugim učenicima i da ih ni na koji način ne treba izdvajati. Pomoć kao oblik interakcije s učenicima s teškoćama u razvoju navelo je 12 ispitanika. Njih četvero spomenulo je kako se prema takvim učenicima treba ponašati bolje u odnosu na druge učenike. Dvoje ih navodi kako se takvim učenicima ne smije rugati, dvoje da ih treba poštivati, a dvoje da se treba ljubazno i pristojno ophoditi prema njima. Ispitanici su također navodili kako takve učenike treba braniti od nasilnika, davati im savjete, posvetiti im više pažnje, biti nježni prema njima te ih čuvati i paziti na njih.

*Trebali bismo mu pomoći kada mu je teško, dati neke savjete, možda bismo ga mogli upoznati što mi, ljudi bez teškoća radimo i da mu omogućimo neke stvari koje bi zapravo bile velike za njega.*

*Mislim da bi, pa trebali bi se ponašati tako da se oni osjećaju, da se ne osjećaju baš tako izdvojeni kao i oni, nego tako nekako isto, da im se može pomoći, da im bude, ali kao i ostaloj djeci.*

*Pristojno, ne smijemo im se rugati, moramo ih poštivati i praviti se kao da nisu takvi nego kao da su poput nas.*

Učenik V.B. na postavljeno pitanje ponudio je sljedeći odgovor: *Normalno, normalno k'o i...* Učenici drugi bi se trebali ponašati normalno ko da su najnormalniji ljudi. Učenica N.D. odgovorila je da bi takvim učenicima trebali ponuditi našu pomoć.

Kada se govori o međusobnom druženju, već je spomenuto kako odnosi s vršnjacima imaju veliku ulogu u razvoju djece s teškoćama. Značajan broj, (18 ispitanika), uključujući i učenike s oštećenjem vida, izrazilo je želju za druženjem s učenicima s teškoćama.

*Paaaa, da. Čak bi i mogla i željela, već jednom jesam i bilo je zapravo zabavno.*

*Pa da, meni to ne smeta. Pa da svatko ima poteškoće, meni je prijatelj k'o prijatelj.*

*Pa najviše se s takvim i družim.*

Jedan učenik i jedna učenica rekli su kako se ne bi željeli družiti s učenicima s teškoćama.

*Pa baš i ne, zato što ja baš i ne volim takve neke učenike koji imaju tak neku bolest, jer ja kad sam se... ja... nekak' družim s takvim prijateljima, oni imaju tak' nekak' kao kada onak', a ne znam. Drugačije se ponašaju i razmišljaju, a imaju nekak' tak lice čudno i meni to smeta jako.*

*Pa ne bih jer se bojim. Možda bih se i družila, ali se bojim.*

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da većina ispitanika ne radi razlike među učenicima unutar njihovog kruga prijatelja. 17 ispitanika izjasnilo se kako im je svejedno hoće li se družiti s učenicima s ili bez teškoća. Troje je ispitanika reklo kako bi se radije

družili s učenicima bez teškoća, a među njima je i slijepa učenica koja je kao razlog navela da se ne bi htjela družiti s učenicima koji su gluhi jer ne bi mogla razgovarati s njima. Ostala dva ispitanika kao razlog su naveli strah i nesigurnost u interakciji s takvim učenicima.

*Pa ja bi radije nekako s učenikom bez teškoća, ali mi je u redu i sa teškoćama, ali birala bih bez teškoća zato što nekako mislim da bi bilo malo možda bolje i sigurnije, nekako...*

*S nekim tko nema jer se osjećam sigurnije. Kada sam npr. sa svojom prijateljicom, onda ona onako, moram pazit' na nju i ako negdje odem, a ona ne vidi i onda joj moram sve objašnjavat i tako...*

Niti jedan ispitanik nije naveo da bi se radije družio s učenicima s teškoćama.

Kada se ispitanike pitalo bi li našli zajedničku temu za razgovor s učenicima s teškoćama, 13 ispitanika odgovorilo je kako im ne bi bio problem razgovarati s učenicima s teškoćama, dvoje ih je odgovorilo kako ne bi našli zajedničku temu, a jedan ispitanik odgovorio je s možda. Četvorici ispitanika ovo pitanje nije postavljeno radi propusta ispitivača, odnosno studenta.

*Pa da, npr. što isto volimo, ne znam, neki sport ili tako nešto.*

*Pa znala bih, ne bih odmah išla na temu što se njemu događa nego bih se malo opet s njim pričala o temama nekim dobrim*

*Našli bi temu koju on ili ona vole ili nešto o Minecraftu. Ne bih puno razgovara o njegovim ili njezinim teškoćama, da ne bih uvrijedio tu osobu.*

V.B. na ovo pitanje odgovorio je da bi pronašao zajedničku temu jer su i ti učenici normalni ljudi kao i svi ostali. N.D. rekla je da ne bi pronašla zajedničku temu s učenicima s teškoćama.

Značajan postotak ispitanika, čak njih 95% (19 ispitanika) odgovorilo je potvrdno na pitanje bi li učenika s teškoćama upoznali sa svojim prijateljima, iako neki od njih nisu bili sigurni kako bi to njihovi prijatelji prihvatili. Neki od njihovih odgovora glase:

*Pa upoznala bih, ali koliko znam svoje prijatelje, neki to ne bi baš lijepo prihvatili. Nekima bi bilo to jako čudno, nekima ne bi bilo najbolje.*

*Pa ako bi moji prijatelji htjeli da, ako ne, ne bih.*

*Pa bih, da i on ima više prijatelja, možda.*

Jedan učenik nije se izjasnio rekavši da ne upoznaje svoje prijatelje s drugima pa ne zna kako bi reagirao u toj situaciji.

19 ispitanika pozvalo bi učenika s teškoćama na proslavu svoga rođendana, neki su to već i učinili dok se jedan ispitanik nije izjasnio, odnosno odgovorio je da ne zna što bi učinio. N.D. i V.B. također bi pozvali učenika s teškoćama na rođendan.

*Bih, nekima bi bilo možda malo čudno, ali meni bi to bilo sasvim ok i bilo bi mi drago zato što je još jedna osoba saznala da imam rođendan.*

Ukoliko bi se našli u situaciji da se trebaju prilagoditi pravilima igre prema mogućnostima učenika s teškoćama u razvoju kako bi i on mogao sudjelovati, 95% ispitanika bi to učinilo. Neki su se ispitanici izjasnili da ne bi prilagođavali pravila već postojeće igre, već bi igrali onu igru u kojoj i taj učenik može sudjelovati, bez promjene pravila. Jedna ispitanica izjasnila se kako ne bi znala što učiniti u toj situaciji. Učenik i učenica s oštećenjem vida također bi se prilagodili pravilima igre kako ne bi nikoga isključili.

*Da, da, da i da.*

*Pa pristala bih promijeniti pravila, željela bih da mu bude udobno i da se osjeća ugodno u mojoj blizini.*

*Pa igrao bi se s njime, s nekom igrom s kojom se može igrati zato što bilo bi malo glupo da on samo gleda kako se ja igram.*

Na pitanje *Misliš li da bi stao/stala u obranu učeniku s teškoćama ako bi ga drugi učenici zadirkivali?*, 19 ispitanika, uključujući i slijepu učenicu, izjavilo je da bi stali u obranu tog učenika. Od toga njih osmero već je to i učinilo. Učenik s oštećenjem vida nije znao kako bi postupio jer se još nije našao u toj situaciji.

*U razredu su zezali tog učenika s poteškoćama i ja sam ga branio i rekao sam to da više ga ne zezaju, a i on se stvarno naljuti nekad.*

*Da, zapravo imam u rodbini, moj ujo drugo koljeno je u kolicima i dosta je zapravo imao problema jer su ga moji bratići zadirkivali dosta, ali sam isto mu stala u obranu.*

*Da, bilo je to sa \*\*\*\* koja ne vidi, kad je netko vikao, nije ju htio priključit u igru, ja sam rekla da je priključe i to je dosta tužno.*

Svih 20 ispitanika složilo se kako ne bi imali ništa protiv da učenik s teškoćama sjedi s njima u razredu, uključujući i V.B., a N.D. rekla je kako bi i ona sjedila s takvim učenikom, ali ne cijelo vrijeme, već samo kada dođe red na nju iz razloga što učenik s teškoćama u razvoju zahtjeva više pažnje, uz pretpostavku da mu ona, zbog svoje poteškoće, to ne bi mogla pružiti.

*Pa ne bih uopće imala ništa protiv toga, voljela bih nekome pomoći u svakom slučaju.*

Projekt s učenikom s teškoćama pristalo bi raditi 90% ispitanika, među kojima je i učenik sa slabovidnošću. Troje od 90% izjasnilo se kako bi se u tom slučaju osjećali zadovoljno i kako bi to zadovoljstvo bilo obostrano. Jedan ispitanik ipak bi se osjećao tužno. Kako navodi, uvijek mu je žao kada je netko bolestan. 10% ispitanika ne bi željelo raditi projekt s učenikom s teškoćama. Jedna od njih je i slijepa učenica koja kaže kako bi radije projekt radila s nekim tko nema teškoću.

Svih 20 ispitanika, uključujući i V.B. i N.D., pružilo bi pomoć učeniku s teškoćama u razvoju ukoliko bi mu pomoć bila potrebna.

Rezultati istraživanja na području inkluzije raspravljaju o karakteristikama okoline koje omogućuju poželjno okruženje za provedbu inkluzivne politike. Često se istražuju stavovi učitelja, školskog osoblja, roditelja i volontera kao sudionika u tom procesu, međutim, najmanje su istraženi stavovi samih učenika, odnosno njihovih vršnjaka o inkluziji i inkluzivnom pristupu. Rezultati ovog istraživanja pokazali su kako učenici razredne nastave

imaju pozitivne stavove o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju i njihovi se stavovi ne razlikuju mnogo od stavova samih učenika s teškoćama. Kako bi se dobila potpuna slika o istraživanju, valjalo bi ga usporediti i povezati s već postojećim istim, ali i sličnim rezultatima istraživanjima. Bunch i Valeo (2004; prema Igrić i sur., 2015) ispitali su stavove učenika u dobi od 6 do 18 godina u redovnim razredima inkluzivne škole u Kanadi te u školama s posebnim razredima. Ispostavilo se da inkluzivno obrazovanje ima pozitivan utjecaj na socijalne odnose jer se u redovnim razredima razvilo više prijateljstava s učenicima s teškoćama i učenici bez teškoća zastupali su prava svojih vršnjaka s teškoćama. Voeltz (1980; prema Igrić i sur., 2015) ustanovio je da su učenici viših razreda osnovne škole imali pozitivnije stavove prema integraciji u onim školama u kojima su imali viši stupanj interakcije s učenicima s teškoćama što navodi na to da je učestalost kontaktiranja i komunikacije jedan od ključnih faktora prihvaćanja osoba s teškoćama. Hendrickson (1996, prema Igrić i sur., 2015) ipak otkriva kako se učenici ne znaju sprijateljiti i uspostaviti interakciju s učenicima s teškoćama, što nije slučaj u ovom istraživanju. Učenici su naveli kako bi se voljeli družiti s učenikom s teškoćom, znali bi o čemu razgovarati s takvim učenikom, pozvali bi ga na proslavu svog rođendana i ponudili mu pomoć ukoliko mu je potrebna. Uzorak istraživanja čine učenici trećih razreda koji od početka svog školovanja borave u razredima u kojima su i učenici s teškoćama u razvoju tako da su imali dovoljno vremena i interakcije s takvim učenicima da bi mogli formirati svoje stavove o njima, što ne znači da nisu imali prepreka u komunikaciji i pristupu prema takvim učenicima u početku. Leutar i Štambuk (2005) provele su istraživanje s ciljem ispitivanja stavova mladih o osobama s invaliditetom. Rezultati istraživanja pokazuju kako učenici osmih razreda nemaju niti pozitivan niti negativan stav prema osobama s invaliditetom, iako naginju k pozitivnom stavu, dok studenti imaju uglavnom pozitivan stav prema takvim osobama. Suprotno tome, Malinen i Savolainen (2008) provedli su istraživanje koje je pokazalo da je stav studenata u Kini blago negativan prema inkluziji. Olaleye i sur. (2012) istražili su stavove učenika srednje škole prema vršnjacima s invaliditetom u inkluzivnoj školi u Nigeriji i dokazali su kako stavovi općenito pozitivni, iako učenice imaju povoljnije stavove prema osobama s invaliditetom nego učenici. Oberman – Babić (1991) ispitala je razlike u stavovima učenika redovnih škola na području grada Zagreba i Zajednice općina Zagreb prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece sa smetnjama u razvoju. Također se pokazalo kako učenice redovnih škola imaju pozitivnije stavove prema integraciji djece sa smetnjama u razvoju i spremnije su takvoj djeci pružiti nesebičnu pomoć što se može pripisati kulturološkom čimbeniku, odnosno većem konformizmu djevojčica.

Budući da se istraživanje provelo u dva treća razreda jedne škole, rezultati istraživanja se ne mogu generalizirati na cijelu populaciju učenika razredne nastave. Stoga se preporuča povećanje uzorka u daljnjim istraživanjima kako bi uzorak bio reprezentativniji, a rezultati relevantniji. Veći uzorak ispitanika mogao bi uključivati učenike od prvog do četvrtog razreda osnovne škole kako bi se ustanovile razlike u stavovima s obzirom na dob. Sukladno prethodno navedenom, moguće je ispitati razlike u stavovima učenika razredne nastave prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju s obzirom na spol. U istraživanje bi valjalo uključiti i učitelje te ispitati specifične probleme i teškoće s kojima se susreću u radu s učenicima u inkluzivnoj okolini te ispitati socijalnu klimu u razredu s njihove perspektive. Prilikom provedbe intervjua, zbog propusta ispitivača, nisu sva pitanja postavljena svim ispitanicima. Kako bi se to izbjeglo u budućim istraživanjima, potrebno je na poseban list bilježiti pitanja koja su postavljena pojedinom učeniku kako bi rezultati bili vjerodostojniji. Unatoč propustima i ograničenjima, ovi rezultati istraživanja nedvojbeno mogu doprinijeti uvidu u stavove učenika razredne nastave o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju.

## 7. ZAKLJUČAK

Pozitivni stavovi vršnjaka prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju pokazali su se kao nužan čimbenik u samom procesu inkluzije. Budući da učenici oba razreda koji čine uzorak istraživanja već borave u okruženju s učenicima s teškoćama u razvoju i svakodnevno su u interakciji s njima, očekivali su se pozitivni stavovi prema inkluziji tih učenika, što se pokazalo točnim. 100% ispitanika ne bi imalo ništa protiv da učenik s teškoćama u razvoju sjedi s njima u razredu. Budući da je učenicima vrlo bitno s kime će sjediti u klupi, na to se može gledati kao na jednu od temeljnih mjera prihvaćanja. Iako su u intervjuu svi ispitanici naveli da bi sjedili s učenikom s teškoćama u razvoju, sociometrija pokazuje drugačiji rezultat. Naime, na pitanje s kime bi najradije sjedili, učenik V.B. ima samo jedno biranje, dok učenica N.D. niti jedno. Možemo pretpostaviti da ispitanici ne bi imali ništa protiv kada bi im učiteljica odredila da moraju sjediti s učenikom s teškoćama u razvoju, ali ako bi imali slobodan izbor, nitko osim jednog ispitanika ne bi to učinio. Uzrok razlike među rezultatima može se potražiti u tendenciji ispitanika da u intervjuu daju društveno poželjne odgovore radi same prisutnosti ispitivača na koju ispitivač, na žalost, ne može utjecati. Kada se govori o igri kao primarnom načinu učenja, 95% ispitanika prilagodilo bi se pravilima igre kako bi omogućili sudjelovanje učeniku s teškoćama u razvoju. Rezultati sociometrijskog postupka pokazuju kako učenik V.B. nema niti jedno biranje u kategoriji igra, ali ima čak dva odbijanja što nam ukazuje na to da je učenik odbačen u toj kategoriji uz pretpostavku da radi oštećenja vida nije u mogućnosti slijediti sva pravila igre i ravnopravno sudjelovati. Učenica N.D. ima jednu pozitivnu, ali niti jednu negativnu nominaciju i time je označena kao zanemarena u toj kategoriji. Svi ispitanici smatraju da ih učenici s teškoćama u razvoju ne bi ometali u učenju i radu i isto bi ih toliko pružilo pomoć takvom učeniku. Sociometrijom je ustanovljeno kako i učenik V.B. i učenica N.D. imaju samo jedno biranje u kategoriji učenja. Iako je intervjuom dokazano kako su stavovi učenika razredne nastave o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju pretežno pozitivni, sociometrija kao alat prikazivanja položaja pojedinca u razredu pokazuje kako položaj učenika s teškoćama u sve tri kategorije (sjedenje u klupi, igra i učenje) varira. Sociometrijski status tih učenika ne razlikuje se mnogo od statusa ostalih učenika što govori da su učenici s teškoćama ipak u relativno povoljnom položaju u razredu, ali ne i idealnom. Zaključci ovoga rada nude saznanje da su stavovi učenika razredne nastave prema inkluziji njihovih vršnjaka s teškoćama u razvoju pozitivni, a njihova ponašanja u skladu s tim vode do najboljeg mogućeg uključivanja učenika s teškoćama u razvoju – potpune inkluzije.



## LITERATURA

1. Borić, S., Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori: Časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*. Pribavljeno 25.1.2019. s <https://hrcak.srce.hr/87847>
2. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Daniels, E. R., Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju: Razvojno primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Matica.
5. Grkalić, Z., Soldo, N. (1982). Sociometrijski položaj tjelesno invalidne i kronično bolesne djece u redovnoj osnovnoj školi. *Defektologija*. Pribavljeno 21.2.2019. s
6. [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=159183](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=159183)
7. Igrić, Lj. (ur.). (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja: Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alka script.
9. Jablan, B., Mirković, A., Stanimirović, D., Vučinić, V. (2017). Sociometrijski status učenika sa razvojnim smetnjama i učenika sa zdravstvenim teškoćama u redovnoj školi. *Beogradska defektološka škola*. Pribavljeno 21.2. 2019. s <https://www.belgradeschool.com/22017.html>
10. Jensen, E. (2004). *Različiti mozgovi, različiti učenici: kako doprijeti do onih do kojih se teško dopire*. Zagreb: Educa.
11. Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskoga pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
12. Leutar, Z., Štambuk, A. (2005). Stavovi mladih prema osobama s tjelesnim invaliditetom. *Revija za sociologiju*. pribavljeno 29.1.2019. s <https://hrcak.srce.hr/13268>
13. Loreman, T., Deppeler, J., Harvey, D. (2010). *Inclusive education*. UK: Routledge.
14. Malinen, O. P., Savolainen, H. (2008). Inclusion in the east: Chinese students' attitudes towards inclusive education. *International journal of special education*. Pribavljeno 21.2.2019. s <https://eric.ed.gov/?id=EJ833686>

15. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Zagreb: Narodne novine.
16. Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
17. Najman Hižman, E., Leutar, Z., Kancijan, S. (2008). Stavovi građana prema osobama s invaliditetom u Hrvatskoj u usporedbi s Europskom unijom. *Socijalna ekonomija: časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline*. Pribavljeno 25.1.2019. s [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=42447](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=42447)
18. Oberman-Babić, M. (1991). Razlike u stavovima učenika redovnih škola prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece sa smetnjama u razvoju. *Defektologija*. Pribavljeno 21.2.2019. s <https://hrcak.srce.hr/108464>
19. Olaleye, A., Ogundele, O., Deji, S., Ajayi, O., Olaleye, O., Adeyanju, T. (2012). Attitudes of Students towards Peers with Disability in an Inclusive School in Nigeria. *Disability, CBR & Inclusive Development*. Pribavljeno 19.2.2019. s <http://dcidj.org/article/view/136>
20. Petz, B. (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
21. Puškarić, F., Vrban, S. (2017). *Priručnik za pomoćnike u nastavi/ stručne komunikacijske posrednike*. Zagreb: Grad Zagreb.
22. Stančić, Z. (1988). Sociometrijski položaj učenika usporenog kognitivnog razvoja uključenih u različite modele odgojno-obrazovnog rada. *Defektologija*. Pribavljeno 21.2.2019. s [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=159694](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=159694)
23. Šupe, T. (2009). Dijete s oštećenjem vida u vrtiću. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*. Pribavljeno 18.1.2019. s [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=247392](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=247392)
24. Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2001). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
25. Velki, T., Romstein, K. (2015). *Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek: Osječko-baranjska županija, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

## PRILOZI

### Prilog 1. Sociometrijski listić

Ime i prezime: \_\_\_\_\_

M    Ž

Datum: \_\_\_\_\_

Razred: \_\_\_\_\_

*Kad bi mogao/mogla birati, što bi najradije htio/htjela? Odgovori na ova pitanja upisivanjem imena i prezimena učenika ili učenice iz svog razreda.*

Igrao/igrala bih se s ovim učenikom ili učenicom:

1. \_\_\_\_\_

Ne bih se igrao/igrala s ovim učenikom ili učenicom:

1. \_\_\_\_\_

Sjedio/sjedila bih s ovim učenikom ili učenicom:

1. \_\_\_\_\_

Učio/učila bih s ovim učenikom ili učenicom:

1. \_\_\_\_\_

## **Prilog 2. Pitanja za intervju**

1. Znaš li tko su učenici s teškoćama u razvoju?
2. Plaši li te biti u blizini učenika s teškoćama?
3. Misliš li da bi se osjećao/osjećala uznemireno kada bi vidio/vidjela učenika s teškoćama?
4. Što misliš, kako bismo se trebali ponašati prema učeniku s teškoćama u razvoju?
5. Bi li se volio/voljela družiti s učenikom s teškoćama?
6. Bi li se više volio/voljela družiti s učenikom s teškoćama ili s ostalim učenicima?
7. Misliš li da bi znao/znala o čemu pričati s učenikom s teškoćama?
8. Bi li učenika s teškoćama upoznao/upoznala sa svojim prijateljima?
9. Bi li pozvao/pozvala učenika s teškoćama u razvoju na proslavu svog rođendana?
10. Bi li se pristao/pristala igrati s učenikom s teškoćama u razvoju, ali tako da se prilagodiš pravilima igre s obzirom na mogućnosti tog učenika?
11. Misliš li da bi stao/stala u obranu učenika s teškoćama ako bi ga drugi učenici zadirkivali?
12. Misliš li da učenici s teškoćama zahtijevaju puno pažnje odraslih?
13. Misliš li da učenici s teškoćama u razvoju trebaju ići u istu školu kao i učenici bez teškoća?
14. Misliš li da će učenik s teškoćama više naučiti i bolje se osjećati ako ide u školu s učenicima bez teškoća ili s učenicima s teškoćama, poput njega?
15. Bi li imao/imala nešto protiv da učenik s teškoćama sjedi s tobom u razredu?
16. Bi li radio/radila školski projekt sa učenikom s teškoćama?
17. Misliš li da bi te učenik s teškoćama ometao u učenju i radu?
18. Misliš li da bi učiteljica više pažnje posvećivala učeniku s teškoćama, nego tebi?
19. Misliš li da bi pružio/pružila pomoć učeniku s teškoćama u razvoju ako bi mu pomoć bila potrebna?
20. Misliš li da učenik s teškoćama u razvoju uz pomoć drugih učenika može svladati svoje teškoće i tako postići uspjeh u školi?