Inkluzivne socijalno - pedagoške kompetencije učitelja u osnovnoj školi

Vinković, Dajana

Doctoral thesis / Disertacija

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:550134

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Dajana Vinković

INKLUZIVNE SOCIJALNO - PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE UČITELJA U OSNOVNOJ ŠKOLI

DOKTORSKA DISERTACIJA

Osijek, 2021.

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Dajana Vinković

INKLUZIVNE SOCIJALNO - PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE UČITELJA U OSNOVNOJ ŠKOLI

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor:

dr.sc.Goran Livazović, izvanredni profesor

Osijek, 2021.

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Dajana Vinković

PRIMARY SCHOOL TEACHER`S INCLUSIVE SOCIAL - PEDAGOGICAL COMPETENCES

DOCTORAL THESIS

Supervisor:

Associate Professor Goran Livazović, PhD

Osijek, 2021.

Ovom prigodom izražavam poštovanje i zahvalnost mentoru, izv.prof.dr.sc.Goranu Livazoviću, na nesebičnoj podršci i pomoći tijekom mojeg profesionalnog napredovanja i pisanja ovog rada.

Mojoj obitelji

Informacije o mentoru:

Rođen u Osijeku 1982. godine. Diplomirao 2004. godine na Učiteljskom fakultetu u Osijeku, te 2011. godine stekao akademski stupanj doktora znanosti iz znanstvenog područja društvenih znanosti, znanstvenog polja pedagogije, znanstvene grane socijalna pedagogija s temom „Utjecaj medija na poremećaje u ponašanju adolescenata“ na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Od ak. 2008./2009.g. godine djelatnik Filozofskog fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku u statusu asistenta (2008.), poslijedoktoranda (2011.), docenta (2012.) i izvanrednog profesora (2018.). Na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku nositelj kolegija Socijalna pedagogija, Pedagogija adolescencije, Pedagogija slobodnog vremena, Medijska pedagogija, Pedagogija djece s posebnim potrebama, Statistika u pedagoškim istraživanjima, Metodologija pedagogijskih istraživanja, Upravljanje i autonomija škole, Temeljne akademske vještine i Domska pedagogija. Predavač na Poslijediplomskom doktorskom studiju *Pedagogija i kultura suvremene škole* Filozofskog fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku od ak. 2013./2014.g., te pozvani predavač na Poslijediplomskom doktorskom studiju *Kurikulum suvremene škole* Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, kao i vanjski suradnik Sveučilišta u Grazu, Austrija u 2021. godini. Od 2009.-2013. g. član znanstveno-istraživačkog projekta „Kurikulum socijalnih kompetencija i odnosa u školi“ pri Zavodu za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, prema programu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske pod brojem 130-1301761-1765, a od 2017.g. član znanstveno-istraživačkog projekta „Hrvatski monitor nasilja“ Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, financiranog od Hrvatske zaklade za znanost. Obnašao funkciju voditelja Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku od 2013.-2014.g. i od 2020. do danas, a od 2014.-2017.g. funkciju prodekana za nastavu Filozofskog fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku. Od 2013.-2018.g. i 2021.g.- član Povjerenstva za doktorski studij *Pedagogija i kultura suvremene škole* Filozofskog fakulteta u Osijeku. Od 2013.-2018.g. tajnik i član Upravnog odbora Hrvatskog pedagogijskog društva. Član međunarodnog Stručnog tima za provedbu Reakreditacijskog postupka visokih učilišta Republike Hrvatske u 2014.g. i 2020.g. na poziv Agencije za znanost i visoko obrazovanje Republike Hrvatske.

Sudjelovao na više desetaka međunarodnih i domaćih znanstveno-stručnih skupova u području pedagogije, uz pozvana predavanja na znanstvenim skupovima Akademije znanosti i umjetnosti Republike Mađarske te Akademije znanosti i umjetnosti Republike Slovenije. Objavio 40 znanstvenih i 2 stručna rada, 1 knjigu, 6 priručnika te 2 prikaza knjiga. Član Uredničkog odbora časopisa "Školski vjesnik" koji izdaje Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu. Pozvani urednik posebnog tematskog izdanja švicarskog međunarodnog časopisa „Societies" (indeksiran u WOS-u i SCOPUS-u). Recenzent za niz prestižnih svjetskih i nacionalnih časopisa (PLOS ONE, Current Psychology, Journal of Family Psychology, Canadian Journal of School Psychology, Child and Adolescent Mental Health, Perspectives in Psychiatric Care, SAGE Open), te metodološki recenzent časopisa *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* (indeksiran u WOS-u). Stručni konzultant i autor niza stručnih programa i elaborata u području znanosti, odgoja i obrazovanja. Dobitnik nagrada i priznanja tijekom studija i profesionalnog rada. Dobitnik *Nagrade za znanstveni rad* Filozofskog fakulteta u Osijeku u 2020. godini. Nositelj nagrade *Best presentation award* 2014.g. na Međunarodnoj znanstvenoj konferenciji SGEM International Scientific Conference on Social Sciences & Arts s temom izlaganja „*The pedagogical perspective of contemporary adolescent risk behaviors*" u Albeni, Bugarska. Služi se engleskim, njemačkim i talijanskim jezikom u govoru i pismu, te pasivno francuskim i mađarskim jezikom.

Popis objavljenih radova (kronološki)

1. Livazović, G., Svalina, V., (2021), Media habits and attitudes of students about the possibilities of applying mobile learning in foreign language teaching, Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, Split, ISSN 1848-0756 (rad u tisku)
2. Livazović, G.; Bojčić, K., (2020), Revisiting the Clockwork Orange: A Review of Theories of Aggressive Behaviour from the Perspective of the Ecological Systems Theory // Policija i sigurnost, 29, 3; 268-286
3. Livazović, G.; Matić, M., (2020), Sociodemographic characteristics and value orientations in adolescence // Current psychology, 39, 5; 1562-1568 doi:10.1007/s12144-018-9858-y
4. Livazović, G.; Bojčić, K., (2020), Qualitative Research on the Dark Figure of Physical Violence. SAGE Research Methods Cases: Medicine and Health, doi:10.4135/9781529743814
5. Livazović, G.; Kakuk, S., (2020), Odgoj i socijalizacija u slobodnom vremenu: korelati sociodemografskih obilježja i aktivnosti slobodnoga vremena // Zbrnik radova s međunarodne znanstvene konferencije "Didaktički izazovi III: Didaktička retrospektiva i perspektiva: kamo i kako dalje?" / Peko, Anđelka ; Ivanuš Grmek, Milena ; Delcheva Dizdarevikj, Jasmina (ur.). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek, Republika Hrvatska, str. 107-120
6. Mrčela, M.; Vuletić, I.; Livazović, G., (2020), Negligent Rape in Croatian Criminal Law: Was Legal Reform Necessary? // Review of Central and East European law, 45, 1; 126-160 doi:10.1163/15730352-bja10002

7. Livazović, G.; Bojčić, K., (2019), Identifying characteristics that may increase teenagers' risk of problem gambling- research snapshot, available at: www.greo.ca
8. Livazović, G.; Bojčić, K., (2019), Prevention of Physical Violence in Early Childhood and Adolescence: Risk and Protective Factors // International Mediterranean Social Sciences Congress Book (MECAS), Contemporary Issues in Social Sciences, CONGRESS PROCEEDINGS SERIES / Aydin, Recai ; Yildiz, Hakan (ur.). Sarajevo: Bandirma Onyedi Eylul University and Komsija; DOBRA KNJIGA d.o.o., str. 115-124 doi: webyonetim.bandirma.edu.tr
9. Livazović, G., (2019), The risks of being gifted: pedagogical and teaching challenges for educators // Talent Education 2019 / Željeznov Seničar, Maruška (ur.).Ljubljana: MIB d.o.o., International education center, str. 23-30, available at: www.talenteducation.si
10. Livazović, G.; Bojčić, K., (2019), Problem gambling in adolescents: what are the psychological, social and financial consequences? // BMC Psychiatry, 19, 1; 1-15 doi:10.1186/s12888-019-2293-2
11. Livazović, G.; Ham, E., (2019), Cyberbullying and emotional distress in adolescents: the importance of family, peers and school // Heliyon, 5, 6; 1-9 doi:10.1016/j.heliyon.2019.e01992
12. Jovanovski, V., Livazović, G., (2018), The professional development of physics teachers in quality education of gifted students // Proceedings of AC 2018 in Prague / Vopova J., Douda V., Kratohvil R., Konecki M. (ur.). Prague: MAC Prague consulting s.r.o., 2018. str. 284-291
13. Livazović, G., Vuletić, I., (2018), Obitelj kao etiološki čimbenik kaznenih djela povezanih sa zlouporabom opojnih droga kod adolescentske populacije // Policija i sigurnost, 27 (2018), 3; 271-290
14. Livazović, G., Mudrinić, I., (2018), Eating Disorders and Depression in Adolescents: The Impact of Socioeconomic Factors, Family and Peer Relations, International Journal of Child Health and Nutrition, Lifescience Global Publishing, Canada
15. Livazović, G., (2018), Uvod u pedagogiju slobodnog vremena, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb; Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, 350 str.
16. Buljubašić-Kuzmanović, V., Livazović, G., Gazibara, S., (2018), Identifikacija i rad s darovitom djecom: priručnik za nastavnike, Filozofski fakultet, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, 110 str.
17. Livazović, G., (2017), Role of family, peers and school in externalised adolescent risk behavior, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 53,2; 186-203, IF: 0.14, H-indeks: 5
18. Livazović, G., Jukić, R., (2017), Adolescent Values And Risk Behavior: Predicting Developmental Paths In Youth, 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts
19. SGEM 2017, SGEM2017 Conference Proceedings, ISBN 978-619-7408-21-8 / ISSN 2367-5659, 24 - 30 August, 2017, Book 3, Vol 4, 3-10 pp, DOI: 10.5593/sgemsocial2017/34/S13.001
20. Livazović, G., Jukić, R., (2017), Family Life Quality And Adolescent Antisocial Behaviour: The Role Of Protective And Risk Factors In Criminal Aetiology, 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2017, SGEM2017 Conference Proceedings, ISBN 978-619-7408-21-8 / ISSN 2367-5659, 24 - 30 August, 2017, Vol 4, 209-216 pp, DOI: 10.5593/sgemsocial2017/34/S13.027
21. Livazović, G., Mudrinić, I., (2017), Nezadovoljstvo tjelesnim izgledom i ponašanja povezana s poremećajima u prehrani adolescenata; Kriminologija i socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju; Vol. 25, br. 1., str. 71-89, eng. verzija str. 90-109; ISSN: 1848-7963; UDK: 343.9+376.5, 616.8

22. Livazović, G., (2017), The Multifaceted Aspects of Migrant Education, Knowledge for My Dreams: The Way towards Ethical Education- Good Practices in the Education of Refugees and Migrants: collection of expert contributions, Kezunovič Krašek, Maja; Kathwtharani, Anwar; Naji, Majda (ur.), Ljubljana: The European Parliament, Group of the Progressive Alliance of Socialists and Democrats, str. 74-83.; ISBN: 978-961-285-581-9
23. Livazović, G., (2016), Odgoj za umjetnost u prevenciji rizičnih stilova ponašanja mladih; Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja ; Zbornik radova s 1. Međunarodnog znanstvenog i umjetničkog simpozija o pedagogiji u umjetnosti; Jerković, Berislav; Škojo, Tihana (ur.)., Osijek : Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku, str. 419-440.; ISBN: 978-953-58055-5-7
24. Livazović, G., (2016), Social and Pedagogical Implications of Digital Media, Zbornik znanstvenih radova s Međunarodne znanstvene konferencije "Globalne i lokalne perspektive pedagogije"; Jukić, Renata; Bogatić, Katarina; Gazibara, Senka; Pejaković, Sara; Simel, Sanja; Nagy Varga, Aniko; Campbell-Barr, Varity (ur.)., Osijek: Filozofski fakultet, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, str. 364-378.; ISBN:978-953-314-091-9
25. Livazović, G., Janković, B., (2015), Organizacijsko učenje u školi, Pedagogijska istraživanja, HPD, Zagreb, Vol. 12, br. 1-2, str. 55-70; ISSN: 1334-7888; UDK: 37.017 37.018.4
26. Livazović, G., Jukić, R.; Buljubašić Kuzmanović, V., (2015), Youth's Value System – a Pathway for Pedagogical Science and Educational Practice, EDUvision 2015 »Modern Approaches to Teaching Coming Generation« »Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij«; Orel, Mojca (ur.), Ljubljana : EduVision, 84-97; ISBN: 978-961-93662-5-7
27. Livazović, G., (2014): The Pedagogical Perspective of Contemporary Adolescent Risk Behaviours; SGEM International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts; Psychology and Psychiatry, Sociology and Healthcare, Education; Education and Educational Research; 1.-10 Sept. 2014; STEF92 Technology Ltd, Sofia, Bulgaria (ISSN: 2367-5659).
28. Livazović, G., (2014): Role of media in adolescent social relationships and personal development; ASA Series, Cambridge Scholars Publishing, UK.
29. Livazović, G., Ručević, S., (2011): Odgojno-socijalizacijski i psihosocijalni utjecaji medija na poremećaje u ponašanju adolescenata, (pending publication).
30. Livazović, G., (2011); Uloga medija u etiologiji rizičnih ponašanja mladih, Kriminologija i socijalna integracija, ERF Zagreb (pending publication).
31. Livazović, G., (2011), Utjecaj medija na poremećaje u ponašanju adolescenata, Filozofski fakultet u Zagrebu, Doktorska disertacija, str. 369.
32. Livazović, G., (2011), Odnos dimenzija medijske i socijalne kompetencije, Pedagogijska istraživanja, HPD, Zagreb (pending publication).
33. Livazović, G., (2011), Leisure time media and school achievements, Journal for Occasional Papers on Education and Learning: Volume 4, Nos.1-2, ISBN 978-1-85924-251-3
34. Buljubašić-Kuzmanović, V., Livazović, G. (2010), Odnos dječje socijalne i interkulturalne kompetencije. Split: Školski vjesnik, Vol. 59, br. 2, str. 261-276.
35. Livazović, G., (2009), Teorijsko-metodološke značajke utjecaja medija na adolescente, Život i škola, Osijek, br. 21 (1/2009.), str. 108.-115.
36. Livazović, G., (2008), Pedagoško razvojno-savjetodavna djelatnost s aspekta primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije, Život i škola, Osijek, br. 20 (2/2008.), str. 173.-184.
37. Livazović, G., (2008), Suvremeni mediji u slobodnom vremenu i školska postignuća učenika, Mostar, Zbornik međunarodnog znanstvenog skupa s temom: "Kontroverze suvremene pedagogije i praksa odgoja i obrazovanja" (rad u objavi)

38. Livazović, G., (2008), The impact of ICT on integration and inclusion of disabled children, Popov, N., Wolhuter, C., Leutwyler, B., Kysilka, M., Ogunleye, J. (Eds.); Comparative Education, Teacher Training, Education Policy and Social Inclusion, Vol 6, Sofia, Bulgaria, Bulgarian Comparative Education Society, str. 215.-221.
39. Livazović, G., (2008): Primjena računalne tehnologije u odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama, Život i škola, Osijek, br. 19.

Sažetak

Cilj istraživanja je na temelju teorijskih postavki i empirijskoga istraživanja ispitati razinu inkluzivnih socijalno-pedagoških kompetencija učitelja, njihove stavove o inkluziji učenika s posebnim potrebama, razinu dostupne podrške u radu s učenicima s posebnim potrebama i inkluzivnu kulturu škole, uvažavajući sociodemografska obilježja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje učitelja. Istraživanje je provedeno na uzorku od 621 učitelja osnovne škole u Osječko – baranjskoj županiji primjenom anketnog upitnika tijekom školske godine 2020./2021. Anketni upitnik sadržavao je tri skale konstruirane za potrebe ovog istraživanja: Skala procjene inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja, Skala podrške za uspješnu inkluziju i Skala inkluzivne kulture škole. Obrada podataka provedena je deskriptivnom statistikom, ANOVA-om, t-testom za nezavisne uzorke, t-testom za parove varijabli, analizom korelacija, hijerarhijskom regresijskom analizom i induktivnom tematskom analizom. Nastojeći obuhvatiti što veći broj dionika inkluzivnog procesa u osnovnoj školi, kvalitativnim dijelom istraživanja, kroz fokus grupe, ispitani su stručni suradnici škola odnosno pedagozi, psiholozi, stručnjaci edukacijsko- rehabilitacijskog profila, kao i pomoćnici u nastavi i udruge civilnog društva čiji prijedlozi uključuju bolju komunikaciju i podršku na razini škole i među sustručnjacima, kao i promjene u kurikulumu i dodatna stručna usavršavanja. Rezultati su pokazali su da su stavovi učitelja prema obrazovnoj inkluziji pozitivni, kod učitelja postoji osviještenost o prednosti obrazovnog uključivanja za učenike s posebnim potrebama, ali ističu potrebu za podrškom i dodatnim stručnim usavršavanjima. Svoje inkluzivne socijalno - pedagoške kompetencije za rad s učenicima s posebnim potrebama i inkluzivnu kulturu škole ocjenjuju razvijenima. Razlike s obzirom na sociodemografska obilježja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje učitelja su potvrđene. Značajnim prediktorima inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja pokazali su se područje rada, iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu, stručno usavršavanje i stav o inkluziji učenika s posebnim potrebama. Rezultati ovog istraživanja pružaju vrijedan uvid u međuodnos ispitivanih varijabli i daju smjernice budućih modela izobrazbe i stručnih usavršavanja učitelja u smjeru osnaživanja inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja kojima se želi znanstveno i praktično doprinijeti unaprjeđenju mikropedagoške strukture škole i jačanju inkluzivne kulture škole kroz izgradnju sveobuhvatnog sustava podrške usklađenog s potrebama učenika.

Ključne riječi: kultura škole, inkluzija, socijalno – pedagoške kompetencije, učitelji, posebne potrebe, stručno usavršavanje.

Summary

The aim of this research based on the theoretical hypotheses and the empirical research is to examine the level of inclusive socio-pedagogical competences of teachers, their points of view of the inclusion of students with special needs, the level of available support at work with special needs students and an inclusive school culture, regarding socio-demographic characteristics, the inclusive work experience, and professional training of teachers.

The research was conducted on the sample of 621 teachers of a Primary school in Osijek-Baranja county by applying a survey questionnaire during the school year 2020-2021. The survey questionnaire included three scales constructed for the purpose of this research: the assessment scale of inclusive socio-pedagogical competences of teachers, the support scale for the successful inclusion, and the scale of the inclusive school culture. Data processing was performed by means of ANOVA's descriptive statistics, by a t-test for independent samples, by a t-test for pairs of variables, by a correlation analysis, and by a hierarchical regression analysis. Having attempted to involve as many participants of the inclusion process at a Primary school as possible, by a qualitative part of the research and by the focus groups, the school's professional associates that is the pedagogues, the psychologists, the experts of the education and rehabilitation profile were examined, as well as the teaching assistants and the civil society associations whose suggestions for improving inclusion involve better communication and support on the level of school and among the associates as well as changes in the curriculum and the additional professional training. The results of the research have shown that the attitudes of teachers towards educational inclusion are positive, that there is a teachers' awareness of the benefits of the educational involvement for students with special needs but they point out the need for support and additional professional training. Schools rate their inclusive socio-pedagogical competences for working with students with special needs and the inclusive school culture as developed. The differences with respect to socio-demographic characteristics, the experience of the inclusive work, and teachers' professional training were confirmed. The significant predictors of teachers' inclusive socio-pedagogical competences proved to be the work area, the working experience with students with special needs in a special class department, the professional training, and the attitude towards the inclusion of students with special needs.

The results of this research provide valuable insight into the interrelationship of examined variables and give guidelines for future models of inclusive socio-pedagogical competences of teachers which scientifically and practically contribute to the improvement of the micro-pedagogical school structure and the strengthening of the inclusive school culture through the construction of the comprehensive support system tailored to the needs of students.

Key words: school culture, inclusion, socio-pedagogical competences, teachers, special needs, professional training.

SADRŽAJ

I.UVOD **1**

II. TEORIJSKA ANALIZA **4**
1. TEORIJSKA POLAZIŠTA INKLUZIJE U ODGOJU I OBRAZOVANJU **4**
1.1.Teorije inkluzivnog odgoja i obrazovanja 26
1.2.Društveno – povijesni kontekst razvoja inkluzije u odgoju i obrazovanju 39
1.3.Ideje i izazovi inkluzije u odgoju i obrazovanju 43
1.4.Teorijski pristup invaliditetu 46
1.5.Teorijski pristup darovitosti 52

2.INKUZIVNA KULTURA ŠKOLE **62**
2.1.Pedagogijska funkcija kulture 65
2.2.Stvaranje inkluzivne kulture 69
2.3.Kreiranje inkluzivne politike 72
2.4.Razvoj inkluzivne prakse 75
2.5.Obiteljska kultura i nove paradigme partnerskih odnosa 79

3.KOMPETENCIJSKI PRISTUP INKLUZIJI U ODGOJU I OBRAZOVANJU **88**
3.1. Određenje kompetencija u kontekstu odgoja i obrazovanja 88
3.2. Inkluzivne kompetencije učitelja 97
3.2.1.Stil vođenja učitelja inkluzivne škole 102
3.2.2.Profesionalni identitet i stručno usavršavanje učitelja u funkciji razvoja inkluzivnih kompetencija 106
3.3. Dimenzije pedagoške kompetencije učitelja 114
3.4. Socijalna kompetencija učitelja 122

4. ODREDNICE INKLUZIJE U OSNOVNOJ ŠKOLI **129**
4.1.Pedagoški menadžment usmjeren na inkluziju 129
4.2.Razlikovni kurikulum i pretpostavka uspješne inkluzije 134
4.3.Sociometrijski status učenika s posebnim potrebama 144
4.4.Kreativna terapija i podrška u inkluzivnom školskom okruženju 149

III. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE **155**
1. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA **155**
1.1. Problem i cilj istraživanja 155
1.2. Hipoteze 156
1.3. Ispitanici 157
1.4. Instrumenti 158
1.5. Postupci 164

IV. REZULTATI ISTRAŽIVANJA **166**
1.1. Rezultati kvantitativne analize podataka 166
1.1.1. Faktorska analiza instrumenata 168
1.1.2. Deskriptivna analiza instrumenata 178
1.1.3. Razlike u inkluzivnim socijalno - pedagoškim kompetencijama učitelja u odnosu na sociodemografska obilježja učitelja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje 190
1.1.4. Razlike u procjeni podrške u inkluziji između učitelja u odnosu na sociodemografska obilježja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje 197

1.1.5. Razlike u inkluzivnoj kulturi škole u odnosu na sociodemografska obilježja učitelja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje 209
1.1.6. Korelacijska analiza svih mjerenih varijabli inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja..... 217
1.1.7. Hijerarhijska regresijska analiza samoprocjene inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja 219
1.2. Rezultati kvalitativne analize podataka..... 221
1.2.1.Pedagozi..... 221
1.2.2.Psiholozi 237
1.2.3.Stručnjaci edukacijsko – rehabilitacijskog profila..... 253
1.2.4.Pomoćnici u nastavi..... 273
1.2.5.Članovi udruga 284

V. RASPRAVA 293

VI. ZAKLJUČAK 308

VII. PRILOZI 315

VIII. LITERATURA..... 323

Popis tablica..... 339
Popis slika..... 340
Životopis i popis javno objavljenih radova autorice 341

I.UVOD

Realizacija inkluzivnog odgoja i obrazovanja važna je tema za pedagoški i društveni kontekst, ne samo zato što znači mogućnost i obvezu odgojno - obrazovne ustanove da osigura kvalitetno obrazovanje za sve učenike, već i da naglasi otvorenost i prihvaćanje različitosti među učenicima kao vlastitog resursa. U tome i jest vrijednost inkluzije jer nam kroz razvoj opće tolerancije prema individualnim razlikama i potrebama omogućava širenje spoznaja i obogaćivanje iskustava. Paradigma inkluzivnog odgoja i obrazovanja temelji se na različitosti kao bogatstvu, a ne nedostatku, dok inkluzivne odgojno-obrazovne ustanove predstavljaju temelj inkluzivnog društva u ozračju humanističkih odnosa. Inkluzivno obrazovanje je, zapravo, jedan oblik inkluzije u društvo jer je sama inkluzija kompleksniji pojam. Ona je filozofija koja je najdirektnije povezana s modelom ljudskih prava kojima se prepoznaje da svaka osoba ima pravo na dostojanstven život bez obzira na sposobnosti. Da bi inkluzija našla svoje mjesto u školi, potrebno je imati jasnu viziju škole koja vrednuje i afirmira različitosti i razlike. To bi podrazumijevalo izgradnju dodatnih kapaciteta unutar škola uz suradnju učenika, učitelja, roditelja i cjelokupne društvene zajednice. Upravo zbog toga, inkluzivni odgoj i obrazovanje premašuje područje diferencijalne pedagogije jer njegov smisao nije samo uključivanje djece s posebnim potrebama u redovne odgojno-obrazovne ustanove, već podrazumijeva i neprekidan proces, pozitivnu promjenu, odgoj i obrazovanje za sve, učenje i sudjelovanje u zajednici. Svjedoci smo da su na to utjecali brojni društveni pokreti, nove psihologijske i medicinske spoznaje, ideje o demokratizaciji obrazovanja, kao i dokumenti i preporuke mnogih svjetskih organizacija. Utjecaj društvenih pokreta najviše se iskazivao u preispitivanju etičke opravdanosti segregacije marginaliziranih skupina općenito, što nije rijedak slučaj ni u današnjem suvremenom društvu. Može se reći da od Francuske građanske revolucije započinje razvoj modernog društva kada je došlo do promjena u svim sferama društvenog života, između ostalog u politici, ekonomiji i kulturi. Vrijednosti istaknute u Francuskoj revoluciji, kao što su sloboda, jednakost, otpor tlačenju, postale su poticajne i za brojna zbivanja u novije doba. Njome su određena osnovna građanska prava odnosno načelo građanske jednakosti, osobna i politička prava te sloboda čovjeka i građanina. No, posljedice koje je ostavio Drugi svjetski rat bile su povod da se na svjetskoj razini zaštite osnovna ljudska prava. Zadatak su izvršili Ujedinjeni narodi kada su 1948.godine donijeli Opću deklaraciju o ljudskim pravima, gdje su prvi puta bila potvrđena, ali samo pobrojana temeljna ljudska prava i slobode svakog čovjeka. Međutim, Deklaracija nije osiguravala nikakvu pravnu zaštitu na međunarodnoj razini.

No, to je ubrzo uočila Europa, te je pod utjecajem novih ideja osnovana prva poslijeratna politička nevladina međunarodna organizacija – Vijeće Europe, s ciljem osiguranja i zaštite ljudskih prava i sloboda. Šestdesetih godina naglasak se stavlja na formiranje vlastitog individualnog identiteta koji bi se odvojio od mainstream društva, i po izgledu i ponašanju i po zagovaranju određenih vrijednosti i načina života oblikovanjem vlastitih supkultura koje su pružale čvrste točke identifikacije i osjećaj prihvaćenosti unutar grupe. Jedna od najpoznatijih supkultura čiji se tragovi naziru i u kulturi današnjice je hippie pokret i „djeca cvijeća“ koji je predstavljao simbol mladenačke revolucije čiji će se odjek osjetiti i među budućim generacijama. U današnjem, suvremenom društvu i dalje su prisutne borbe za zaštitu ljudskih prava i sloboda kroz pokrete kao što su „*Black Lives Matter“,* najjača globalna sila protiv rasne nepravde kojom se šalje snažna poruka da se mir temelji na jednakosti, solidarnosti i ljudskim pravima te da sve države moraju poštivati te temeljne principe. *„MeToo pokret“* žrtava seksualnog nasilja novi je odjek ranijih protesta kao nastavak suvremene borbe s istim ciljem, a to su prava žena širom svijeta kao i jednakost spolova. Trenutačno je aktualan internetski fenomen *„Cancel culture“* kao "otkazivanje problematičnih" ili „kultura odstranjivanja“ koja se ponekad kosi s inkluzivnim stavovima i stvara netolerantno ozračje i ograničava pravo na slobodu govora. Bez obzira na učinkvitost samog „otkazivanja problematičnih“, „*Cancel culture“* nastaje da bi se upozorilo na društvene probleme i nepravdu u slučajevima u kojima institucije ne reagiraju. Karakteristike inkluzivnog društva određuju shvaćanje inkluzije kao društvenog pokreta koji se zalaže za obrazovni sustav koji je otvoren za svu djecu, prepoznaje marginalizaciju kao društveni problem i djeluje protiv isključenosti sve većeg broja osoba iz participacije u ekonomskom, socijalnom, političkom i kulturnom životu društva. Iako se temelji obrazovne inkluzije nalaze u Općoj deklaraciji o ljudskim pravima, koja naglašava temeljno pravo čovjeka - pravo na obrazovanje, sam koncept obrazovne inkluzije zaživljava tek zadnjih tridesetak godina na različite načine i različitim tempom u obrazovnim sustavima razvijenih zemalja. Inkluzija, shvaćena kao društveni pokret, nije usmjerena samo na djelovanje u polju odgoja i obrazovanja, nego i na restrukturiranje društva, stalno širenje slobode, demokracije i ljudskih prava. Snažnu potporu inkluziji dale su i ideje o demokratizaciji obrazovanja odnosno traženju prava na jednako obrazovanje za sve učenike, bez obzira na postojeće razlike među njima. Upravo su promjene u razmišljanjima o odgoju i obrazovanju i drugačiji pristupi djetetu kao jedinki dovele do pojave alternativnih pedagoških koncepcija. Montessori pedagogija svojim načinom rada, te samim pristupom prema dječjem odgoju i poštivanju različitosti među djecom, temelji se na znanstvenom promatranju spontanog učenja djece, poticanju vlastitog djelovanja djeteta i njegove samostalnosti i na poštivanju djetetove sposobnosti.

Sustav koji je razvila M.Montessori blizak je načelima radne škole i pedocentrizmu kroz „pedagogiju koja proizlazi iz djeteta“.

U današnje vrijeme ciljevi koji se stavljaju pred suvremenog učitelja su, između ostalog, "škola po mjeri učenika" i suvremeni način poučavanja temeljen na individualnim razlikama učenika i načelima poštivanja različitosti. Tako imamo učenike sniženih intelektualnih sposobnosti, učenike s teškoćama u učenju i razvoju, teškoćama u ponašanju, darovite učenike. Stoga je koncept inkluzije usmjeren na cjelokupnu praksu odgoja i obrazovanja na svim razinama. Na obrazovni je sustav izniman utjecaj imala promjena obrazovne paradigme, a to je prijelaz sa sadržajne usmjerenosti na kompetencijsku. Nedostatna podrška učiteljima u inkluzivnom procesu i nedovoljno stručno usavršavanje za poučavanje učenika s posebnim potrebama rezultirali su činjenicom da veliki broj učitelja iskazuje nekompetentnost za individualizaciju nastave, što upućuje na potrebu osiguravanja stručne podrške odgojno – obrazovnim djelatnicima u osnovnim školama. Učitelji postaju ključni dionici procesa obrazovne inkluzije u školama, s naglaskom da nije samo riječ o radu s učenicima s teškoćama u razvoju nego i sa svim učenicima posebnih obrazovnih potreba. Kreiranje inkluzivne škole zahtjeva nov način mišljenja o tome kako bi se trebao odvijati proces učenja, poučavanja i kako bi škole trebale biti organizirane. To donosi nove izazove pred učitelje koji predstavljaju ključne aktere u inkluzivnoj odgojno – obrazovnoj praksi. Inkluzivne kompetencije učitelja neophodan su dio istraživačkih aktivnosti u području diferencijalne pedagogije, a u cilju kvalitetnijeg i uspješnijeg unaprjeđivanja nastavnog procesa i pružanja podrške učenicima s posebnim potrebama. Rezultati recentnih istraživanja u Hrvatskoj pokazali su da su stavovi učitelja prema obrazovnoj inkluziji relativno pozitivni, kod učitelja postoji osviještenost o prednosti obrazovnog uključivanja za djecu s posebnim potrebama, smatraju da je moguće zadovoljiti objektivne pretpostavke uključivanja u našim školama, ali ističu potrebu za edukacijsko-rehabilitacijskom potporom i dodatnim stručnim usavršavanjima. Jednako tako, u cilju jačanja inkluzivne kulture škole, a time i osnaživanja odgojno-obrazovnih djelatnika, preporučuje se povećanje podrške stručnih suradnika školskih ustanova učiteljima za rad s učenicima s posebnim potrebama te pribavljanje primjerene didaktičko-metodičke opreme za uspješan rad u razredu. Osim toga, praksa je pokazala da bi inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja za odgojno-obrazovni rad u inkluzivnim odjeljenjima obavezno trebali sadržavati zakonske pretpostavke inkluzivnog obrazovanja, obrazovanje za društvenu pravdu, upravljanje inkluzivnim odjeljenjem, karakteristike učenika s posebnim potrebama, strategije za odgojno-obrazovni rad u inkluzivnom odjeljenju, realizaciju pedagoške opservacije i kreiranje prilagođenog programa.

II. TEORIJSKA ANALIZA

1. TEORIJSKA POLAZIŠTA INKLUZIJE U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Kada govorimo o epistemiologiji suvremenih pedagoških paradigmi, onda je njezina osnovna oznaka pluralizam pristupa. To se posebno ogleda u diferencijalnoj pedagogiji u kojoj se zagovara višeperspektivni pristup i prevladava podvojenost redovnih i „posebnih“ škola i učitelja. Štoviše, ti atributi postaju neprimjereni i neprikladni, budući da se korjenito mijenjaju njihove uloge i zadaće. Preuzimajući te nove uloge koje zahtijevaju i drugačije obrazovanje i usavršavanje, ističe Biondić (1993), dosadašnji redovni učitelji istodobno preuzimaju i viši stupanj odgovornosti. „Prihvaćajući paradigmu o jedinstvenom kontinuumu odgoja i obrazovanja, u kojem svako dijete treba naći svoje mjesto, ovisno o dosegu mogućnosti, interesima i potrebama, isti cilj odgoja zahtjeva diferencijalni pristup, specifičnu modifikaciju po mjeri posebnih odgojnih potreba“ (Hrvatić, 2012, 158). U tom kontekstu, integracijski odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama sastavni je dio tog kontinuuma, s pretpostavkom individualiziranih programa i pristupa, posebnosti i razvijanja potencijala svakog djeteta, s ciljem sudjelovanja u svakodnevnim aktivnostima škole i zajednice, uključivanja svih koji su na bilo koji način različiti i koji za primarno zadovoljenje svojih obrazovnih potreba trebaju prilagodbu nastavnih modela, pristupa, sadržaja, metoda, tehnologije, prema pružanju jednakih mogućnosti za sve. Razvojem svijesti društva o vrijednosti svakog pojedinca javlja se inkluzija kao pokret u okviru socijalnog modela. Inkluzija sama po sebi ne podrazumijeva izjednačavanje svih ljudi već uvažavanje različitosti svakog pojedinca kojem se pružaju mogućnost odlučivanja o vlastitom životu i preuzimanje odgovornosti (Cvetko i sur.,2000). Inkluzija je filozofija koja je najdirektnije povezana s modelom ljudskih prava kojima se prepoznaje da svaka osoba ima pravo na dostojanstven život bez obzira na sposobnosti. Pokušaji reformskih pedagoških koncepata bili su brojni i uzrokovani kontekstom znanstvenih, društvenih, ekonomskih i drugih promjena te su predstavljali značajan iskorak glede pedagoških paradigmi. Uporišta navedenog nalazimo u filozofsko - antropološkom, socijalnom, futurološkom i pedagogijskom pristupu, kao i u konstruktivističkoj i ekološko – sustavnoj teoriji.

Pitanje pluralizma u odgoju značajno je od samog začetka filozofije odgoja kao moderne filozofske discipline, koja izrasta upravo na pitanju odnosa osobnosti i odgoja. Razvojem emancipacijskih težnji u 19.stoljeću i oslobađanjem od životnih obrazaca koje je nametalo autoritarno feudalno društvo, vodilo se u pluralizam i personalizam. Najprije muškarci, a onda i žene, zatim bijeli, a onda i obojeni, pripadnici velikih pa onda i malih naroda. Svi su tražili ravnopravnost, bez obzira na osobne razlike i društveni položaj (Polić, 2005). To je dovelo do jedne od osnovnih i neupitnih vrijednosti današnjega društva, tolerancije, i rađanja novog vala filozofa koje nazivamo *filozofima razlike* koji zagovaraju proinkluzivne ideje i oslobađaju pojedinca od obveze da prilagodi svoj identitet većini. Kao kritika toga pristupa javlja se *dijaloško – personalistički model* koji uzima u obzir odjeke ljudske povijesti i iskustva, a istovremeno ne zanemaruje izazove i osjetljiva pitanja današnjice. Sljedbenik tog modela je I.Kant koji je definirao ljudskog pojedinca kao osobu, smatrajući je subjektom koji nije sredstvo za postizanje tuđih ciljeva nego „racionalni agent koji je cilj sam po sebi“ (Bullock i sur., 2015). Filozofska misao postupno se razvijala kroz povijest te je još i danas otvoreni proces. Čovjekova bit, shvaćena u Antici kao *physis,* u Srednjem vijeku kao *natura,* postala je u modernom vremenu *humanitas,* koja nudi dovoljan razlog za pripisivanje univerzalne vrijednosti svakom ljudskom životu. U tom smislu, podrazumijeva se opća jednakost svih ljudi te jednako i dostojanstveno odnošenje prema svima, a to se pretače u moralni imperativ za odgovornošću, solidarnošću i brigom. Istaknuti filozof, psiholog i reformator J. Dewey, čije su ideje bile integrirane i zastupljene u obrazovanju i u društvenim reformama, smatra se ocem funkcionalne pedagogije, a zastupao je i pragmatizam u filozofiji. Jedna od funkcija obrazovanja bila je vezana uz mogućnosti napredovanja pojedinca u odnosu na skupinu ili društvo. Da bi škola bila efikasna, morala je pružiti dovoljno širok spektar mogućnosti u kojima će pojedinci napredovati i biti sposobni koristiti one potencijale koje imaju. Prema tome, Dewey je smatrao da je opća funkcija obrazovanja usmjeravanje, nadzor i vođenje. Svaku od ovih funkcija objasnio je pojedinačno, pri čemu je nadzor utjecaj sile, usmjeravanje neutralnog izraza i sugestija aktivnih težnji kod osobe koju odgajamo, a upravljanje osnovna funkcija da se uz pomoć vodstva postigne željeni cilj. Suvremeni odgoj zagovarao je i Polić (2006) koji je tvrdio da suvremena nastava ne može biti unaprijed programirana, već se mora posebno prilagoditi učenicima koji imaju određene specifične potrebe (daroviti učenici ili učenici s teškoćama u razvoju). Njihov je zadatak osmisliti drugačiju i složenu metodologiju koja će im omogućiti praćenje učenikova napredovanja. Drugim riječima, fokus više nije samo na znanju, već i na kreativnosti učenika.

U ovom pristupu traži se kritičko razmišljanje i promišljanje, stavovi učenika o određenoj temi te poštivanje učenikovih odgojno-obrazovnih potreba. Od suvremenog učitelja se očekuje da poučava učenike samostalnom istraživanju i prikupljanju podataka. Ključ suvremene nastave je obostrano razvijanje kreativnosti kod učitelja i učenika. Prema Bullock i sur. (2015) optimalni model inkluzije trebao bi se temeljiti na dvije antropološke osnove, a to su ljudsko dostojanstvo i odnosi među ljudima. Ljudsko dostojanstvo povezano je s ljudskim postojanjem u ontološkom smislu, ne označava samo moralno poželjno ljudsko djelovanje. Ovakvo shvaćanje svakog pojedinca prepoznato je i u vodećim dokumentima o pravima osoba s invaliditetom. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (2006) poziva na promicanje, zaštitu i osiguravanje punog i ravnopravnog uživanja ljudskih prava i temeljnih sloboda svih osoba s invaliditetom i promicanje poštivanja njihovog urođenog dostojanstva. Osobe s invaliditetom su one osobe koje imaju dugotrajna tjelesna, mentalna, intelektualna ili osjetilna oštećenja, koja u međudjelovanju s različitim preprekama mogu sprječavati njihovo puno i učinkovito sudjelovanje u društvu na ravnopravnoj osnovi s drugima. Glavni antropološki temelji zahtijevaju uspostavu općih etičkih načela koji bi se trebali primjenjivati u svakom inkluzivnom sustavu. Riječ je o poštivanju ljudskog subjekta i njegovog ljudskog stanja, poštivanju različitosti ljudske zajednice, odgovornosti za inkluziju marginaliziranih i prosocijalnom ponašanju i društvenoj pravdi.

U okviru filozofsko– antropološkog pristupa važno je spomenuti P.Freira koji u svojoj *Pedagogiji obespravljenih* govori o ontologijskoj i povijesnoj ljudskoj vokaciji odnosno humanizaciji jer svijet i čovjek ne postoje odvojeno jedan od drugoga, oni su u stalnoj interakciji. Osnovno polazište Freireove misli jest da, nadilazeći ono što mu je dano i predodređeno, uzdižući se iznad biološke razvijenosti, čovjek teži razvoju u smislu biti više, a biti više znači čovjekovu nad-određenost (Freire, 2002). Protiveći se tradicionalnom, dogmatskom pristupu i nametnutom modelu odgoja i obrazovanja, Freire postaje suvremeni teoretičar revolucionarne misli o odgoju i obrazovanju. *Pedagogija obespravljenih* jest pedagogija koju P.Freire promišlja u ime obespravljenih, a moguće ju je ozbiljiti samo s njima. Njezinu rođenju, smatra Freire, oni mogu pridonijeti samo ako shvate da tlačitelja nose u sebi. Jer pedagogija obespravljenih jest "instrument kritičkog otkrivanja da su i oni i njihov tlačitelj izraz dehumanizacije“ (Freire, 2002, 15). Susrećući se s dehumanizacijom, uviđa da je najbolji način da se postigne istinska preobrazba djelovanje kroz odgoj i obrazovanje.

Prema njegovim riječima, obrazovanje pati od bolesti pričanja, njegov pripovjedački karakter razvija jedino mehaničko pamćenje, svodeći učenikov potencijal na odlagalište informacija, posudu koju treba ispuniti, a učitelja svodi na „bankarskog činovnika“. Dakle, u bankarskom obrazovanju, što su posude punije, to je učitelj bolji, a što se posude lakše daju napuniti, to su učenici bolji. Pedagogija koja teži biti odgovor na probleme bankarskog obrazovanja prvo mora prevladati suprotnost učitelj-učenik. Freire ovo postiže obrazovanjem, postavljanjem problema i dijaloškim odnosom sudionika. Učitelj više nije onaj koji samo poučava, već i sam uči u dijalogu sa učenicima.

Globalizacija svijeta donosi promjene u međuljudskim odnosima i veću informiranost o ljudskim pravima i slobodama. Početkom 90-ih godina 20. stoljeća dolazi do pojave socijalnog modela koji stavlja naglasak na promjenu okoline, naročito škole pod aspektom adekvatnog obrazovanja koje se treba prilagoditi pojedincu, a ne pojedinca njoj (Kepeš, 2016). Ključne riječi koje označavanju socijalni pristup su osposobljavanje, normalizacija, integracija i participacija, uključivanje, samopouzdanje, samopoštovanje, samoodređenje, samozastupanje (Alfirev, 2000). Istovremeno, u post-industrijskim društvima zbiva se „kulturni zaokret“ odnosno pomak prema postmaterijalističkim vrijednostima i postavljanje kulture u središte socijalnih odnosa. Tako se u sociologiji ističu pojedinci koji su početkom 20. stoljeća uočavali te bitne društvene činjenice, procese i oblike kroz rad Čikaške škole i njezine tri međusobno isprepletene dimenzije: teorija „humane ekologije“ i spacijalno-socijalnih odnosa, teorija socijalne dezorganizacije te metodološki, kvalitativni „povratak podacima“. Većina autora slaže se da su začetnici Čikaške sociološke škole bila trojica uglednih sociologa – A. Small, C.Henderson i W.I. Thomas koji su pod utjecajem organicizma pristupili društvu utvrđujući odnose prostornog i socijalnog, uspoređujući društvene procese (kompeticije, segregacije, akomodacije) sa sličnim procesima u biljnom i životinjskom svijetu (Perasović, 2001). Aktivizam i društveno djelovanje pripadnika Čikaške sociološke škole bili su značajna oznaka njihove djelatnosti. Čikaška škola socijalnog rada, zagovarajući ekološko – sistemsku teoriju kroz rad socijalnih radnica u Hull-House-u, zajedno s procesima na School of Social Services and Administration, bila je jedinstven „laboratorij“ društvenih promjena, koji je osim ciljeva na području socijalnog rada i sociologije, imao šire humanističke i društvene ciljeve.

Kako bi se razumio značaj koji su čikaške sociologinje pridavale obrazovanju, treba istaknuti da su od tri cilja koja su navedena kao temeljni koncept njihova djelovanja, čak dva povezana s obrazovanjem: ostvarenje centra za unaprjeđenje građanskog i društvenog života, osnivanje i održavanje obrazovnih i filantropskih institucija i unaprjeđenje uvjeta u industrijskim četvrtima Chicaga (Knežević, 2009). S druge pak strane, I. Illich, u kontekstu vrlo brzih i naglih promjena 20. stoljeća, promišlja o društvu i školi kao instituciji. U svom djelu *Dolje škole* kritizira društvenu i pojedinačnu ovisnost o institucijama i razmatra probleme obrazovanja u vrijeme, tzv. kasnog kapitalizma 1970-ih godina, koje obilježava rastuća institucionalizacija i moderno siromaštvo. U uvjetima modernog siromaštva, tržišni uvjeti tjeraju nas da se uklapamo u tržišne odnose tako što kupujemo sve što je na tržištu, da bivamo svaki dan ovisni o „profesionalno oblikovanoj robi“ i stručnjacima koji na tržištu nude svoje usluge, čime gubimo slobodu jer nas sve to tjera na ovisnost“(Vrcelj, Mušanović, 2013). Škole i ostale institucije manipuliraju ljudima i pridonose stvaranju socijalnih razlika među ljudima. U modernom značenju, škole su institucije namijenjene određenim dobnim skupinama i u njima se znanje pakira kao proizvod koji treba konzumirati, što efikasnije i u što većem broju. Da bi obrazovanje imalo drugačiju funkciju, potrebno se, kako ističe Illich, organizirati na lokalnoj razini radi ostvarenja demokratizacije obrazovanja odnosno svima koji žele učiti treba omogućiti pristup raspoloživim sredstvima u svako doba života kroz cjeloživotno učenje, sve osobe koji žele nekom prenositi znanja treba ovlastiti da pronađu pojedince koji žele stjecati znanje i svima koji žele iznijeti kakvo sporno pitanje treba pružiti povoljnu priliku. Kreiranje obrazovanja koje bi ostvarilo navedene ciljeve znači, osim demonopolizacije i deinstitucionalizacije, izražen individualizam. „Ocjenjujući pedagogiju Ivana Illicha, možemo reći da je radikalno tražio i branio dostojanstvo čovjeka; uspoređujući ga s Paulom Freireom, čija je pedagogija prometejska, kritičari Illichevu pedagogiju određuju epimetejskom pedagogijom jer zagovara demokratsko društvo koje je bogato sredstvima koja omogućavaju pojedincima slobodno komuniciranje, raspravljanje i sudjelovanje u različitim kulturnim i političkim aktivnostima“ (Vrcelj, Mušanović, 2013, 692). U tradicijskom (predmodernom) društvu od obrazovanja se očekuje da bude „reproduktivno“, odnosno da djeluje funkcionalno na održanje i reprodukciju toga društva, a učenici da budu konzumenti proizvedenoga znanja. Ta se statičnost predmodernog društva izražava se i u statičnosti obrazovanja kroz obrazovne programe koji se godinama nisu mijenjali, a za to nije bilo ni društvene potrebe jer se sporo mijenjalo društvo. U modernom društvu, ističe Cifrić (2017) od obrazovanja se očekuje da bude „produktivno“, tj. da unosi u društvo stalno neke inovacije i potiče ga na promjene.

Učenik postaje aktivni dionik tih promjena. Autor govori o širem društvenom kontekstu te djelovanju društva na podsustav obrazovanja i naglašava neke aspekte društvenog konteksta obrazovanja. U okviru post-pozitivističke paradigme javlja se socijalni model prema kojem teškoće u razvoju i sudjelovanju u socijalnim aktivnostima nastaju uslijed interakcije između učenika i konteksta koji ih okružuje: ljudi, politike, institucija, kulture, i socijalno-ekonomskih prilika koji utiču na njihove živote (Booth i sur.,2000). Proces učenja shvaća se kao cjelovit fenomen koji uključuje kako kognitivne tako i nekognitivne varijable (osjećaje, intuiciju, motivaciju i društveni kontekst). Naglasak je ovdje na timskom radu i suradnji učitelja, stručnog osoblja, roditelja i samih učenika. Na taj način učenici stječu znanja, vještine i sposobnosti neophodne za uključivanje u svakodnevni život i društvenu integraciju. Kod socijalnog modela, teškoće se doživljavaju više kao socijalni ili kulturološki problem nego kao medicinski, genetički ili kognitivno-psihološki. U prvom planu nije nesposobnost već sposobnost. Odgovornost snosi zajednica i traže se rješenja za promjenu onih okruženja koja onesposobljavaju pojedinca. „Praktična primjena socijalnog modela ostaje samo u okvirima teorije, jer kada se socijalni model pokuša primijeniti u praksi, kao takav postaje 'utopija'" (Mihanović, 2011, 72). U okviru socijalnog modela javljaju se različiti sustavi integracije djece s posebnim potrebama u odgojno – obrazovnom sustavu. Neki od njih su *Mainstreaming sustav, Model individualizacije, Model djelomične integracije* i drugi. *Mainstreaming sustav* jedan je od oblika integracije koji se primjenjuje u SAD-u i naglašava potrebu uključivanja djece s posebnim potrebama u sve glavne sastavnice života. *Model individualizacije* kreirao je Muth (1975) i bazira se na individualnom radu sa djecom koja imaju poteškoća u razvoju. On ne isključuje mogućnost rada i druge djece po ovoj metodi ukoliko imaju senzorna ili tjelesna oštećenja. *Model djelomične integracije* je kreiran na principu posebnog odjeljenja koji sačinjava tročlanu skupinu djece sa višestrukim teškoćama u razvoju. Nastavni plani program se realizira pod posebnim uvjetima i prilagođen je svakom pojedinom djetetu ovisno o stupnju oštećenja. Cjelokupna podrška je vođena od strane stručne službe koja obavezno uključuje edukacijskog rehabilitatora. Kemple (2003) naglašava razvoj socijalne senzibilnosti koja podrazumijeva osjetljivost za drugog, razvijanje empatije i razumijevanje za potrebe i želje drugih bez stereotipa i predrasuda. Integriranje pojedinca u zajednicu ne znači jednostavno ujednačavanje, već istinsko poštivanje različitosti, kao i svijest o postojanju zajedničkih vrijednosti koje su primjerene čovjeku, njegovim stavovima i ponašanjima, što prethodi boljem međusobnom prihvaćanju. Bez obzira o kojem je modelu integracije riječ, socijalna je integracija ostvarena tek onda kada je uspostavljen najveći stupanj komunikacije, spontanosti i harmoničnog rada u odgojno - obrazovnom procesu.

Interes za školu u suvremenosti postaje dominantna preokupacija nositelja društvenog razvoja, čime ona sve više postaje i predmet kompleksnijeg proučavanja. Vrcelj i Mušanović (2001) uočavaju da škole imaju „Janusovo lice“ pa gledaju u prošlost i budućnost istovremeno. Takvo njihovo lice, osim što daje dovoljno razloga za nezadovoljstvo (okrenutost ka prošlosti), daje i dovoljno poticaja za nove početke (okrenutost ka budućnosti). Razvoj škole karakteriziraju mnoge faze društveno – povijesnog, kulturno – civilizacijskog pa i pedagoškog karaktera, gdje je moguće, ističe Pivac (1999) uočiti različite paradigmatske potke njezine organizacije i utemeljivanja pedagoškog procesa u njoj. Jedna od mogućih novina u načinima promišljanja obrazovnih paradigmi nalazi se u futurološkom fokusu, u futurologiji obrazovanja.

Poseban značaj futurološkog proučavanja obrazovanja ogleda se u njegovom proaktivnom karakteru.„Pedagogijska futurologija bavi se istraživanjem budućnosti škole, odgoja, obrazovanja, izobrazbe i profesija koje ostvaruju cilj i zadatke škole“ (Silov, 2016, 33).

Autor se u definiranju futurološkog pristupa služi utopijskim mišljenjem koje shvaća kao viziju drugačijeg društva ili drugačije uređenih društvenih odnosa. Naglašava kako u 21. stoljeću nema značajnijih pokušaja utopijskog mišljenja u stvaranju vizije škole budućnosti u suvremenim društvima, a uzroke toga vidi u dominaciji konzervatizma kao socijalno - političke doktrine, uvjerenju o nadmoći znanstvenoga nad utopijskim mišljenjem i pojavi utopijskog mišljenja o budućoj školi u virtualnom svijetu.Vrcelj i Mušanović (2001) govore o „očevima i majkama znanosti“ i naglašavaju kako futurologija može biti „dijete više roditelja“. Odgovor na pitanje očinstva futurologije nudi niz imena od kojih posebno treba istaknuti H.G.Wellsa, koji je povezao sve ideje ranijih futurologa u svom temeljnom dijelu *Anticipations of the Ractions of Mechanical and Scientific*. U tom je dijelu obuhvaćen vrlo širok raspon tema – od budućeg transporta do budućnosti svjetskog poretka. U različitim izvorima nalazimo različite klasifikacije futurologa, ovisno o tome koje probleme budućnosti sagledavaju. Prema podjeli (Vrcelj, Mušanović, 2001) futurologe svrstavamo u:

- pesimiste odnosno propast i mrak (eng.doom and gloom) zabrinuti futurolozi koji smatraju da budućnost neće biti nimalo lijepa, štoviše, njihove prognoze idu u prilog goroj budućnosti od loše sadašnjosti;
- futurologe koji kreiraju različite scenarije budućnosti – daju pozitivnu i vizionarsku sliku budućnosti; ističu važnost adekvatnih akcija i politike „sada“ i „odmah“;
- pozitiviste, vizionare i evolucionare (razvojni futurolozi) – optimistično gledaju na budućnost, artikuliraju pozitivne vrijednosti, a u centar prognoza stavljaju tehnologiju, znanost i humane potencijale.

- futurolozi – katalizatori – utječu na brzinu promjena, upozoravaju na katastrofične trenutke u budućnosti i usmjeravaju djelovanje na sadašnjost.

U okviru metodoloških rasprava vezanih za futurologiju, javlja se i interes za pedagošku futurologiju odnosno futurološku pedagogiju. Borovica i Kostović (2014) futurologiju određuju kao znanost o budućnosti čovječanstva, a *futurološko istraživanje u pedagogiji*, kao područje pedagoškog istraživanja koje se bavi znanstvenim proučavanjem budućnosti odgoja i obrazovanja, kako na nivou želja i potreba (normativni aspekt), tako i na nivou njegovog razvoja, tj. prognoze (deskriptivni aspekt). Govore o, tzv. alternativnim budućnostima odnosno vizijama potencijalnih škola budućnosti koje se kreću od vjerojatnih, preko mogućih do željenih scenarija ili vizija obrazovanja u budućnosti (eng.prospective futures). Alternativne budućnosti obrazovanja su raspon opcija ili puteva pred nama, one nam ukazuju da ne postoji jedna budućnost kojoj idemo već obilje mogućnosti. Autorice su istraživale kakvo suvremeno obrazovanje treba odgovoriti na potrebe života u 21. stoljeću te koja je uloga škole budućnosti. U svrhu predviđanja mogućih modela škole budućnosti, pomoću delfi-studije predstavile su tri modela škole budućnosti: *integrirana škola, škola kontinuiteta i globalna škola usmjerena na dijete*. *Integrirana škola* je utemeljena u zajednici, ispunjava lokalne i globalne potrebe, potičući učenike da postanu aktivni sudionici u najvažnijim procesima kulture. Nasuprot ovoj školi, izdvojila se *Škola kontinuiteta*, koja predviđa da će škola kao institucija i u budućnosti biti neizmijenjena, upravo zbog velikih mogućnosti utjecaja na mlade. Induktivnim putem mogli bismo zaključiti da Škola kontinuiteta ne predviđa velike i značajne promjene u samoj obrazovnoj filozofiji i politici. Kao preferirani model škole budućnosti izdvaja se model *Globalne škole usmjerene na učenika.* Neke od karakteristika takve škole su prilagođavanje potrebama učenika i poštivanje učenika i njegovih prava u demokratskoj i neautoritativnoj sredini. Orijentirana je na mir, duhovnost, budućnost. Pruža jednako obrazovanje za sve, bez obzira na etničko, socijalno i drugo porijeklo i sredinu. Potiče aktivno i iskustveno učenje te osnaživanje unutarnje motivacije. Razvija intelektualnu neovisnost, sposobnost za učenje, pronalaženje informacija i donošenje odgovornih odluka. Individualizirana je, fleksibilna i osobno orijentirana škola jer je takvo i društvo budućnosti.

Poznati američki futurolog A.Toffler iznosi humaniju stranu sutrašnjice koja zapljuskuje našu sadašnjost, a sve naziva *Šokom budućnosti*. Odnosi se na „fizičku i psihičku iscrpljenost izazvanu preopterećenošću čovjekova fizičkog sustava za prilagođavanje i prenapregnutošću procesa odlučivanja. Šok budućnosti je ljudska reakcija na prekomjerne podražaje.“ (Toffler, 1975, 264). Da bismo spriječili šok budućnosti, naglašava autor, moramo stvoriti obrazovni sustav superindustrijalizma odnosno ciljeve i sredstva obrazovanja pronaći u budućnosti, a ne u prošlosti. Pri tome se oslanja na filozofa i pedagoga J. Deweya koji se borio protiv tradicionalnog obrazovanja okrenutog prošlosti, uvođenjem progresivnih elemenata, pokušavajući težište obrazovanja pomaknuti prema aktualnim zadaćama. Prema Toffleru „zadaća je obrazovanja jasna: njegov će glavni cilj biti da poveća čovjekovu prilagodljivost, one njegove sposobnosti koje su mu potrebne da se uhvati u koštac s neprekidnim promjenama.„(Toffler, 1975, 324). Obrazovni sustav se sve brže mijenja i „savjeti budućnosti“ osiguravaju pravac superindustrijalizma prema budućnosti. Neki od tih savjeta su disperzija, decentralizacija, uzajamno prožimanje škole i društva, ukidanje sustava s rasporedom sati i s razredima. „Ako su škole budućnosti predodređene da pomognu učenicima kako bi se snašli u kasnijem životu, morat će se koristiti daleko raznovrsnijim mogućnostima: razredima s nekoliko nastavnika i jednim učenikom, razredima s nekoliko nastavnika i skupinom učenika, privremenim ekipama studenata za rješavanje neke zadaće ili za izradu nekog projekta, prebacivanjem studenata s timskog na individualni rad i obratno“(Toffler, 1975, 329).

Projekt "Školovanje za budućnost" (eng.Schooling for Tomorrow) Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD), pripada skupini, tzv.proaktivnih futurističkih istraživanja, kojim su na temelju analize trendova u području obrazovanja i brojnih utjecaja iz okruženja, sačinjeni scenariji razvoja školovanja sutrašnjice. Scenariji “Školovanja za budućnost”, opisani su u nizu priručnika, monografija i tekstova ekspertskog tima Centra za istraživanje i inovacije u obrazovanju (CERI), OECD-a: *Think Scenarios, Rethink Education*, OECD, CERI: Schooling for Tomorrow (2006); *The Starterpack: Futures Thinkingin Action,* OECD: Schooling for Tomorrow Series; OECD Forum on Schooling for Tomorrow (2003): *“Toolbox for forward – thinking,innovation and school system change”*; OECD Forum on *Schooling forTomorrow (2003): “Schools and the Future”* (Borovica i Kostović, 2014, 8).

Prvi scenarij predviđa *školu kao birokratski sustav*, čija će glavna karakteristika biti nepromjenjivost - „status quo", i sve veća institucionalizacija, birokratizacija i politizacija. Drugi scenarij podrazumijeva *školu kao tržišni model funkcioniranja* koji zavisi od ponude, potražnje, vrijednosti i rezultata. Treći scenarij vidi školu kao *instituciju usmjerenu na učenje*, otvorenu lokalnoj zajednici i spremnu na promjene. Jedan od poželjnijih scenarija je četvrti koji školu vidi kao *osnovne društvene centre* što se smatra atraktivnijim ustrojstvom škole sutrašnjice, ali isto tako i malo vjerojatnim scenarijem u budućnosti. Peti scenarij *škole kao mreže za učenje* predviđa nestanak poznatog institucionalnog obrazovnog sustava i zamjenjuje ga mrežama za učenje podržanima informacijskom tehnologijom (eng.network society). Posljednji, šesti scenarij predviđa *kraj škole ili propast obrazovnih sustava* – koji će po riječima futurologa obrazovanja biti potaknut nezadovoljstvom u učiteljskoj profesiji, sve manjim brojem kvalitetnog kadra, nezadovoljstvom uvjetima rada i društvenim statusom.
Odgovarajući na pitanje kamo ide pedagogija, Suzić (2005) naglašava da na osnovi trendova u 20.stoljeću možemo pretpostaviti daljnje trendove pedagogije i obrazovne prakse u 21.stoljeću. Kao prioritetni trendovi, mogu se prepoznati sljedeći:

-od pedagogije poučavanja ka pedagogiji učenja – trend koji zastupa tezu da se pedagogija zasniva na učenju i biološkoj prirodi djeteta. Škola danas kod učenika mora sve više razvijati sposobnost permanentnog učenja, a pamćenje i reprodukciju svesti na optimalnu razinu;

- od pedagoškog separatizma i didakticizma ka integriranoj pedagogiji – podrazumijeva interdisciplinarni pristup integriranoj pedagogiji i ukidanje „pedagoškog separatizma“ koji se prepoznavao u nastojanju da pedagogija bude "čista" znanost, znanost za sebe, znanost koja ne ovisi o srodnim disciplinama, a posebno ne o psihologiji;

-od pedagoške trebologije i principologije ka izvedbenoj pedagogiji - kao trend, prepoznaje se od konstituiranja pedagogije do danas. Radi se o pedagogiji koja, osim teorije ili ciljeva, nudi modele za realizaciju te teorije i tih ciljeva, kao i instrumente za mjerenje učinaka;

- od orijentacije na prošlost ka orijentaciji na sadašnjost i budućnost – trend koji suvremena pedagogija neumoljivo nameće, a podrazumijeva oslanjanje na tradiciju i prošlost, ali ne i robovanje toj prošlosti, nego okretanje prema budućnosti.

Obrazovanje za 21.stoljeće, ističe Petričević (1992) suočeno je s brojnim izazovima od kojih su najvažniji:

1. Izazov znanstveno – tehnoloških promjena koje zahtijevaju prijelaz s tradicionalne koncepcije obrazovanja za doživotnu profesiju na koncepciju doživotnog obrazovanja, anticipativno obrazovanje s težištem ciljeva i obrazovnih sadržaja u budućnosti. Promjene sadržaja i metoda rada zahtijevaju maksimalni razvitak ljudskih sposobnosti i usvajanje novih općih znanja koja obuhvaćaju informatičku pismenost, matematičko – statističku i prirodoslovnu pismenost, lingvističku pismenost i opću znanstvenu i tehnološku pismenost;

2. Izazov demokratskih promjena koje zahtijevaju odgoj i obrazovanje za toleranciju prema različitosti općenito. To se odnosi i na promjene u sadržajima odgoja i obrazovanja, prije svega u onima općeobrazovnog karaktera;

3. Izazov političkih promjena koje su orijentirane prema suradnji među vladama u okvirima međunarodnih i regionalnih organizacija i grupacija prema zajedničkom rješavanju problema;

4. Izazov ekonomskih promjena koje su vezane s razvojem visokih tehnologija i smanjivanjem potreba za radom nekvalificiranih proizvodnih djelatnika čime se aktualiziraju pitanja vezana za obrazovanje učitelja;

5. Izazov demografskih promjena koje dovode do stvaranja multikulturalnog društva u kojem odgojno – obrazovni sustav mora osigurati i multikulturalno obrazovanje koje, u svojoj strukturi, obuhvaća elemente nacionalne i nadnacionalne kulture;

6. Izazov međunarodne solidarnosti koji se odnosi na solidarnost prema narodima drugih zemalja i kultura.

U bavljenju budućnošću odgoja i obrazovanja, Mužić (2001) govori o „predmilenijskom boomu“ i reformama, pri čemu nailazimo na dva izvora razmatranja o uvođenju promjena: prvi je da su reforme plod nastojanja, teorijskog i praktičnog, pojedinca i pedagoških pokreta koji se temelje na mislima tih pojedinaca. Drugi je, pak, izvor rezultat nastojanja vlasti odnosno njezinog sektora koji se bavi odgojno – obrazovnim sustavom. Tu se susrećemo s reformama kojima državna vlast nastoji unijeti promjene usmjerene prema budućnosti. Činjenica je, ističe autor, da je sve teže prognozirati konkretnu budućnost odgoja i obrazovanja, osobito glede njezinog institucionalnog aspekta pa iz toga proizlazi potreba izrade većeg broja, tzv. alternativnih modela ili scenarija odnosno „alternativnih budućnosti“.

U tom kontekstu razlikujemo „optimistični“, „srednji“ i „pesimistični“ scenarij. Promišljajući o odgoju u futurološkom smislu, Stevanović (2001) postavlja pitanje, koje su to futurološke odrednice preobrazbe odgoja i obrazovanja? Odgovor se nazire u znanstvenim hipotezama i problematičnim sudovima, koji polaze od postojećeg znanstveno – tehničkog i tehnološkog stanja i teorijsko – empirijskih trendova kao negacije postojećih kurikulumsko – strategijskih paradigmi. Da bi se prihvatila inovacija, ističe autor, nešto od staroga treba odbaciti.

Futurološki holizam u odgoju i obrazovanju ima sljedeće integrirajuće sastavnice: „multikulturalizam, multietničnost i socijalne sposobnosti, kao i sposobnosti za timski rad; učenje istraživanjem i rješavanje problema, eksperimentiranjem i sistemskim razmišljanjem; razvijanje sposobnosti apstrakcije, tj. otkrivanje udaljenih veza i odnosa među danim podacima; sposobnost kritičkog mišljenja i razvijenost kreativnih stavova i učenje stvaralaštvom za stvaralaštvo“(Stevanović, 2001, 443). Važne su to odrednice koje označavaju novi model odgoja i obrazovanja kojima se mijenja model izobrazbe budućih učitelja. Iz svega navedenog proizlaze dvije dimenzije predmeta pedagoške futurologije: jedna je proučavanje odnosno prognoziranje budućnosti već postojećeg odgoja te prognoziranje odgoja za budućnost gdje je vrijeme kriterij transformacije.

Primarni cilj humanističke pedagogije, zasnovane na cjelovitom razvojnom pristupu, unutarnji je život učenika i afektivno područje, a ne samo kognitivno i psihomotoričko (Buljubašić Kuzmanović, 2016). Teoretičari koji se bave humanističkim pristupom odgoju navode da je odgoj „međuljudski odnos u kojem se stvaraju uvjeti za razvoj ljudske jedinke“ te da se on nalazi u „funkciji rasta i razvoja ličnosti“ (Bognar, 1999, 35). Prema humanističkom shvaćanju, čovjek je aktivno i stvaralačko biće koje svojim radom mijenja sebe i svijet oko sebe, a osnova njegove spoznajne aktivnosti je u djelovanju na mijenjanje i humaniziranje stvarnosti oko sebe u praksi (Bognar,Matijević,2005). Humanistički se odgoj bavi potrebom za samoaktualizacijom kroz odgoj pozitivne slike o sebi, emancipacijski odgoj te odgoj za ljudska prava (Bognar, 1999). Osim obitelji, u prvi je plan stavljen i školski sustav u kojemu djeca provode najviše vremena, a čiji su glavni zadatci odgoj i obrazovanje. K.P. Liessmann (2008), u svojem djelu *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja* naglašava kako je obrazovanje bilo pokretač modernizacijskih pomaka, ono na što su se sekularna društva oslanjala kada se nisu mogla osloniti na religijsku transcendenciju niti na revolucionarnu imanenciju.

Sve se ovo svodi na važnost znanja i njegovu neiscrpnu moć. No, problem nastaje kada se fundamentalna ideja znanja mijenja, odnosno svrha znanja podliježe zahtjevima sustava. Liesmann preusmjeravanje obrazovanja od klasičnog kanona obrazovanja prema stjecanju pojedinih kompetencija, ističe Pastuović (2011,156) interpretira kao suspendiranje razvoja osobe kao autonomnog subjeka. Današnje društvo sebe naziva „društvom znanja“, no to podrazumijeva znanje koje donosi profit. Prema Liessmannu, pojam *društvo znanja* trebao bi označavati znati spoznati, razumjeti i pojmiti svijet oko nas. Pozitivna je psihologija pronašla svoju primjenu u različitim područjima ljudskog djelovanja pa tako i u odgoju i obrazovanju. Početne se vrijednosti pozitivne psihologije mogu naći i u djelima Aristotela, koji je smatrao da u svakom čovjeku postoji neka vrsta moralnog kompasa koji nas usmjerava prema dobrobiti i koji se razvija odgojem (Bognar, Simel, 2013). Razdoblje prosvjetiteljstva je bilo vrijeme u kojemu je vjera u ljudske sposobnosti spominjana u djelima J.A.Komenskog i I. Kanta koji su tvrdili da je odgoj ono što čini svakog čovjeka te da se svaki pojedinac može usmjeriti u pravom smjeru upravo odgojem. Dakle, humanizam naglasak stavlja na razvoj ličnosti u skladu s interesima učenika, razvijanje samostalnosti, stjecanje vještina, samoostvarivanje, samoaktualizaciju i prihvaćanje. Pozitivna orijentacija u odgoju pristup je u kojem su briga, povjerenje i poštivanje različitosti osnova na kojoj počivaju učenje i aktivnost učitelja koji kod učenika razvijaju motivaciju i planove za dostizanje postavljenih ciljeva. Usmjerava se na pozitivne stvaralačke mogućnosti svakog učenika i pretpostavlja da svaki učenik ima određene sposobnosti kojima pridonosi kvaliteti nastavnog procesa, a koje će mu u kasnijem životu biti korisne ako ih bude razvijao. Prema Rijavec i sur. (2008) pozitivna psihologija je istraživanje ljudskih snaga i vrlina na razini pojedinca i zajednica u kojima on živi. Pozitivan predznak imenu ne znači da se ostatak psihologije smatra negativnim, niti da pozitivna psihologija promovira samo sreću, dok se ostale emocije odbacuju, već se usmjerava na proučavanje čimbenika koji pospješuju život pojedinca. Nakon ulaska pozitivne psihologije u školski sustav javlja se pitanje o potrebi stvaranja *pozitivne pedagogije*, koja još nije formirana kao zasebna znanstvena disciplina. Međutim, u pedagogiji već duže vrijeme postoji pozitivna orijentacija u odgoju, koja se prema prethodno navedenim razinama ljudskog djelovanja može promatrati kao preduvjet za stvaranje pozitivne zajednice. Takva se odgojna usmjerenost temelji na „uočavanju i podržavanju pozitivnih činova i postupaka“ te ističe vjeru u svakog odgajanika (Vukasović, 1994, 337).

I, konačno, ključan dio pozitivne orijentacije u odgoju je usmjerenost na razvoj dječjih potencijala (Bognar,Simel,2013). Da bi se navedene vrijednosti poticale u odgojno-obrazovnom procesu, potrebno je ostvariti individualizirano učenje i poučavanje na uvjerenju kako je svaki učenik jedinstven, te da nastava mora biti diferencirana kako bi se uvažavale različitosti i omogućilo svakom djetetu ostvarenje njegovih punih potencijala (Buljubašić-Kuzmanović, Livazović, 2010). Nasuprot inkluziji u okviru pozitivne pedagogije, Romstein i Sekulić – Majurec (2015) govore o *obrnutoj inkluziji* (eng.reverse inclusion) odnosno uključivanju djece tipičnog razvoja u posebni sustav odgoja i obrazovanja. Kako navodi autorica, zagovaratelji obrnute inkluzije tvrde kako ona omogućuje djeci tipičnog razvoja učenje u kvalitetnijem okruženju iz više razloga: povoljniji je omjer odraslih i djece, postoji više mogućnosti za provođenje individualizacije načina rada i diferencijacije sadržaja rada, ali i zbog učiteljeve uske specijaliziranosti za učenje i poučavanje. S druge strane, obrnuta inkluzija djeci s posebnim potrebama omogućuje širenje socijalne mreže i stjecanje kompetencija potrebnih za svakodnevno socijalno funkcioniranje. Zbog brojnih barijera u vidu nedostatnog iskustva vršnjačke interakcije u posebnim odgojno – obrazovnim ustanovama, nemogućnošću integriranja posebnih terapijskih postupaka u školski kurikulum pa sve do nedostatne opremljenosti didaktičkim i rehabilitacijskim sredstvima i pomagalima u provođenju inkluzije u redovitom sustavu odgoja i obrazovanja, u pedagoškoj literaturi se obrnuta inkluzija često spominje kao rješenje navedenih problema. Za obrnutu je inkluziju potrebno postojanje 25-40% djece tipičnog razvoja od ukupnoga broja djece koja imaju primjereno socijalno ponašanje, razvijene sposobnosti suradnje i prihvaćaju različitosti (Rafferty, Boettcher, Griffin, 2001; Schroger, 2006, prema Romstein, Sekulić – Majurec, 2015). Da bi obrnuta inkluzija opravdala svoju vrijednost, potreban je kontinuitet inkluzivnih iskustava. Utjecaj humanističke pedagogije i njene misli napravili su značajne iskorake u načinu razmišljanja i pružanju podrške osobama s invaliditetom zagovarajući smanjivanje isključenosti, a pod geslom jednakih uvjeta za sve. Pozitivna se orijentacija u odgoju, osim uz prisustvo pozitivnih emocija, ostvaruje u okruženju u kojem postoji sloboda izbora i mogućnost dogovaranja vrijednosti koje vrijede za čitavu skupinu sličnih pojedinaca. Kako bi takva sloboda bila osigurana potrebno je okruženje povjerenja koje se stvara na praktičkoj razini (Kepeš, 2016).

Konstruktivizam se, kao nova paradigma učenja oprečna biheviorističkom shvaćanju ljudskih kognitivnih procesa, počeo razvijati tridesetih godina dvadesetog stoljeća zapažanjima psihologa J.Piageta i L.Vygotskog u području razvojne psihologije. Njegova je teorija polazište aktivnog učenja jer glavni uzrok razvojnih promjena vidi u djetetovom aktivnom odnosu prema okolini i promatra ga kao aktivno biće koje djeluje na svijet oko sebe i razvija se u dodiru s okolinom (Vizek Vidović i sur., 2014). Konstruktivizam je skup izrazito različitih teorijskih orijentacija: teorije sustava, neurobiologije spoznaje, novih koncepata učenja. Nastoji konzistentno povezati različite nalaze iz različitih znanstvenih disciplina i filozofski ih utemeljiti. U literaturi se shvaća i kao znanstvena teorija, teorija spoznaje, teorijska paradigma, ali i kao didaktička pozicija ili strategija učenja (Palekčić,2002). Nastava se u konstruktivističkom smislu shvaća kao poticanje, pružanje potpore i savjetovanja, a učenje kao konstruktivni i situacijski proces. Konstruktivizam u samim počecima nije nastao kao jedinstvena teorija, već se granao u tri smjera:*kognitivni, socijalni i radikalni*. Babić (2007) ih naziva „licima“ konstruktivizma kao specifičnim pristupima unutar konstruktivističke epistemologije. Začetnik kognitivnog konstruktivizma je J.Piaget čija su se istraživanja bavila isključivo pojedincem, odnosno načinima na koje mozak u raznim stadijima razvitka procesira informacije potrebne za razumijevanje svijeta. Socijalni konstruktivizam proizašao je iz teorije kognitivnog razvoja L.Vygotskog, a naglasak stavlja na utjecaj okoline koja sudjeluje u stvaraju spoznajnih struktura. Prema njegovoj teoriji, navodi Fogarty (1999) osoba prvo uči putem međuljudske interakcije, a zatim individualno procesom internalizacije koja dovodi do dubljeg razumijevanja. Prema radikalnom konstruktivizmu, spoznaja i znanje osobne su naravi – konstrukti su pojedinca. Konstruktivizam, kao koncept koji objašnjava samu prirodu čovjekova usvajanja znanja, tijekom osamdesetih i devedesetih godina dvadesetog stoljeća doživio je procvat te ga se smatralo „obećavajućom teorijom učenja i poučavanja i obećavajućim pristupom u obrazovanju učitelja“ (Babić, 2007, 221). Konstruktivistička teorija učenja i danas predstavlja dominantnu teoriju kojom se nastoji, barem jednim dijelom, odbaciti tradicionalni način poučavanja i prilagoditi odgojno - obrazovni proces zahtjevima suvremenog društva.

Konstruktivizam u pedagogiji podrazumijeva epistemologijsku i obrazovnu teoriju, ali je šireći se na druga područja, posao i „pedagoška teorija“. Mušanović (2000, 3) naglašava osnovne konstruktivističke pristupe učenju i poučavanju:

1.Pristup konstruktivističkog procesiranja informacija: na prirodu znanja gleda se pozitivistički: ispravni koncepti i ispravni odgovori u rješavanju problema; učenici uče od učitelja i iz iskustva koje stječu o objektivnoj stvarnosti; znanje stječu povezivanjem novih informacija sa starima; ako se nova ideja ne uklapa u konceptualni okvir razumijevanja, učenik je mora prekonstruirati.

2.Interaktivni konstruktivistički pristup: prihvaća kao moguće različito interpretiranje stvarnosti i različite poglede; učenje ima dva aspekta: javni i osobni; učenici uče, odnosno, konstruiraju znanja interakcijom s materijalnim svijetom i drugim ljudima (javni aspekt); osoba stječe znanje reflektiranjem i osmišljavanjem proživljene interakcije (osobni aspekt); samo prisutnošću oba aspekta prethodne se ideje mogu povezati s novim iskustvima.

3. Socijalno-konstruktivistički pristup: polazi od pretpostavke da se znanje konstruira tijekom procesa postizanja konsenzusa skupine koja uči; ne postoji jedna objektivna realnost koju se može odražavati; način spoznavanja u bitnoj je vezi s kulturnim vrijednostima, etničkim vjerovanjima i socijalnim dogovorom skupina koje uče.

4. Radikalni konstruktivistički pristup: prihvaća tezu kako je istinitost pitanje usklađenosti nekog stava sa sustavom interpretativnih vjerovanja i standarda osobe i mogućnosti višestruko kulturalno uvjetovanih interpretacija o fenomenima; znanje se pojedinačno konstruira temeljem osobnih iskustava; različite ideje jednako su važne; nema više prihvatljivih ili istinitijih – sve izvedive ideje jednako su valjane; sve je relativno, nema prihvatljivijih konceptualnih okvira; iskustvo učenika jedinstveno je i neponovljivo, izgrađuje smisao o nečemu u određenom kulturno-socijalnom okvira i to nije usporedivo s iskustvima drugih.

No, kako navodi Jukić (2013) s obzirom na zahtjeve i realitet odgojno-obrazovnog sustava, izvorna ideja konstruktivizma nije ostvariva u praksi budući da, prema svojim teorijskim postavkama, zahtjeva ekstremnu individualizaciju procesa učenja, nepostojanje objektivnog znanja, strogo konstruktivni karakter učenja te minimaliziranje uloge poučavanja. Kurikulum u konstruktivizmu usmjeren je na dijete i to na svako pojedino dijete, a ne na sadržaje ili gradivo koje se mora obraditi jer je tako planirano (Mijatović, 1999). Znatno je složenija i odgovornija uloga odgajatelja odnosno učitelja koji postaje istraživač svoje odgojne i obrazovne prakse, i to upravno refleksivni istraživač.

U skladu s time, pojavila se potreba mijenjanja tradicionalne nastave u suvremenu nastavu ili nastavu usmjerenu na učenika koja se zasniva na teorijskom konceptu konstruktivizma. „U nastavi usmjerenoj na učenika ne treba nastavnik – predavač nego nastavnik – mentor, nastavnik – suradnik, nastavnik – organizator“(Matijević, Radovanović, 2011, 155) što znači kako implementacija konstruktivističkih postavki ne zahtjeva samo promjenu prostora učenja već i promjenu uloga nastavnika, te je bitno nastavnika opremiti etičkim, intelektualnim i emocionalnim sposobnostima, kako bi razvili isti raspon kvalitete kod svojih učenika, prema zahtjevima društva. Rezultati primjene ovakvih teorijskih postavki od strane istraživača, također, pokazuju kako pristup nije djelotvoran u razvoju aktivnih, konstruktivnih i samoregulirajućih procesa učenja kod svih učenika, što je dovelo do prijedloga za primjenu *umjerenog konstruktivizma* (Gojkov, 2011). U tom smislu, Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2014) ističu da je prema teoriji konstruktivizma potrebno potaknuti učenika da samostalno otkriva načela i zakone u sadržajima koje uči, naglašavajući socijalnu podršku procesu učenja koja mu omogućuje prijelaz s trenutačne razine znanja i razumijevanja na razinu onog što želi i može. Iako je inkluzivno obrazovanje prepoznato kao iznimno važna sastavnica u izgradnji demokratskog pluralnog društva, još uvijek postoji nesklad između inkluzivne teorije i prakse koja se temelji na cjeloživotnom stjecanju kompetencija za prepoznavanje, planiranje i provođenje kvalitetne odgojno-obrazovne inkluzije u profesiji odgojno – obrazovnih djelatnika. Marentič-Požarnik (2008) ističe i potrebu promjena u izobrazbi učitelja u odnosu na konstruktivizam. Naglašavaju se noviji pojmovi kao što su *„učitelj- razmišljajući praktičar“ i „refleksivna praksa“.*

U skladu s time, o konstruktivizmu se danas govori uz nove pristupe učenju i tzv. „novu kulturu učenja“. Rodek (2011), navodi različite modele kulture učenja: konstruktivistički, sistemsko-konstruktivistički, model učenja usmjeren na djelovanje i model učenja usmjeren na učenika. „Iako postoje razlike u konstruktivističkoj epistemologiji, svima je zajedničko: usmjerenost na subjekt, utemeljenost na iskustvu i relativizam“ (Babić, 2007, 6). Postoje brojni izazovi primjene konstruktivističke teorije u području učenja i poučavanja radi kompleksnosti odgojno - obrazovnog sustava, što nalaže sagledavanje njenih aspekata isključivo unutar pedagoškog konteksta i primjene u odgojno-obrazovnoj praksi. Konstruktivističko shvaćanje djeteta kao subjekta vlastitog razvoja rezultiralo je pojavom “samoaktivnog subjekta” i njegovim artikuliranjem, ponajprije u konceptu “samosocijalizacije” u okviru sociološkog konstruktivizma (Bašić, 2009).

U novijoj pedagoškoj literaturi razlikuju se dvije didaktičke strategije: *nastava usmjerena na nastavnika i nastava usmjerena na učenika*. U engleskom jeziku nazvana *student – centered teaching*, nastava usmjerena na učenika, podrazumijeva nastavni proces u kojem su učenik i nastavnik kao subjekti nastave aktivni u jednakoj mjeri ili je učenik aktivniji od nastavnika (Matijević i Radovanović, 2011). Riječ je o nastavi koja traži prilagodbu i promišljanje o usklađivanju s potrebama učenika. Individualizacija učenja u razredu je neophodna kada se među učenicima nalaze učenici s teškoćama u razvoju ili pak oni koji pokazuju znakove darovitosti. Prichard i Woollard (2010, prema Pongračić, 2017, 89) navode osnovna obilježja konstruktivističkoga pristupa u nastavi: „...razlozi učenja jasni su učenicima, učenici osjećaju kontrolu nad učenjem, gradivo se veže na prijašnja iskustva, učenici su aktivno uključeni u procese, kurikulum se temelji na učeničkim iskustvima, važan je dijalog i emocionalno stanje učenika i važno je povezivanje sadržaja sa stvarnim životnim situacijama". Osnovna obilježja konstruktivističkog shvaćanja učenja, prema Palekčić (2002) su konstruktivni karakter učenja, aktivni oblici učenja, situacijski karakter učenja, ekstremna individualizacija procesa učenja, nepostojanje objektivnog znanja te minimizirana uloga izravnog poučavanja u nastavi. Učeniku se pripisuje aktivna uloga, a uloga učitelja je stvoriti problemske situacije i alate za rješavanje problema i učenicima pružati potporu u tom procesu. Dvije su osnovne zadaće učitelja: „razumjeti konstrukcije učenika, poticati učenike na razumijevanje i motivirati ih da prihvate vlastita rješenja kao personalne konstrukcije" (Palekčić, 2002, 408).

Konstruktivistički pristup u nastavi nudi rješenje za uspješnije učenje te se suprotstavlja tradicionalnom poimanju nastave i poučavanja kao i klasičnome poimanju znanosti u odgojno-obrazovnome procesu. Dakle, konstruktivizam je *usmjerenje na učenika* te je naglasak na učeničku samostalnost i učenički rad (Pongračić, Zečević, 2017). Autori iznose razlike u tradicionalnom i konstruktivističkom razredu koje se ogledaju u organizaciji nastavnoga procesa, njegovoj pripremi i provođenju ključnih stavki za promišljanje o konstruktivizmu. Zadaća je učitelja omogućiti učenicima stjecanje što veće razine znanja, vještina i sposobnosti u skladu s njihovim mogućnostima i interesima.

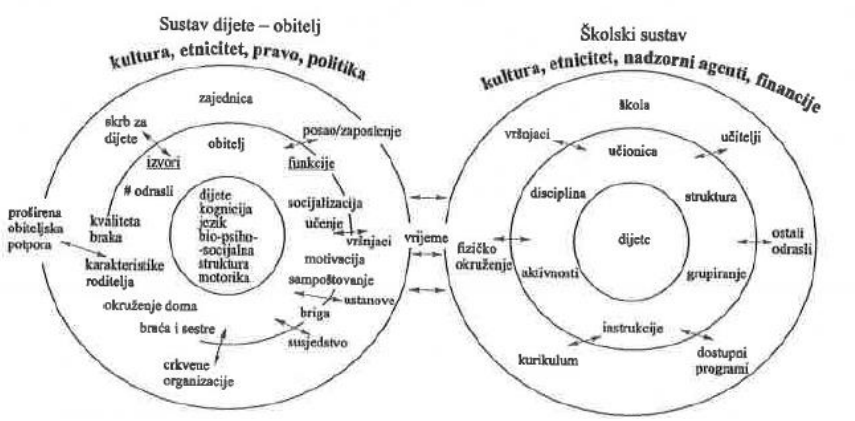
Tablica 1 Tradicionalni i konstruktivistički razred (Brooks i Brooks, 1999, prema Pongračić, Zečević, 2017)

Tradicionalni razred	**Konstruktivistički razred**
Kurikulumsko je polazište dio cjeline s naglaskom na temeljnim sposobnostima	Kurikulumsko je polazište cjelina s naglaskom na najvažnije koncepte
Striktno pridržavanje propisanoga kurikuluma	Od propisanoga se kurikuluma odstupa ovisno o postavljenim pitanjima
Kurikulumske se aktivnosti čvrsto oslanjaju na postojeće udžbenike i priručnike	Kurikulumske se aktivnosti čvrsto oslanjaju na primarne izvore znanja i manipulativna nastavna sredstva
Učenik se doživljava kao *tabula rasa* na koju učitelj *utiskuje* informacije	Učenik se promatra kao mislilac koji stvara teorije o svijetu
Učitelj u cjelini podržava transmisijski model poučavanja	Učitelj podržava interaktivni stil rada posredujući učenicima stimulativnu sredinu za rad
Učitelj inzistira na jednoznačno ispravnome odgovoru	Učitelj inzistira na učeničkome mišljenju o temi u kontinuitetu njegovih trenutnih koncepcija koje koristi za obradu sadržaja
Provjeravanje i ocjenjivanje sagledava se kao odvojeni dio od poučavanja i gotovo se uvijek izvodi testiranjem	Provjeravanje napredovanja učenika ugrađeno je u tijek učenja i provodi se promatranjem učenikova rada, izložbi i uradaka
Učenik najčešće radi sam	Učenici uglavnom koriste suradničke oblike rada

Palekčić (2002) navodi kako je, prema načelima konstruktivističke didaktike, zadaća učitelja pripremiti okolinu učenja koja potiče samostalni rad i učenje svojom autentičnošću, situiranošću, raznovrsnim kontekstima i perspektivama. Kod učenja i procjenjivanja uspjeha bitan je proces, a ne sadržaj i konačni produkt učenja. O konstruktivizmu govori kao o novoj paradigmi u didaktici odnosno o „novom pedagoškom hitu“ u preobrazbi obrazovnog sustava. U okviru konstruktivističkih teorija i pristupa odgojno-obrazovnom radu, u kojem učenik participira značajnije nego prije te se u okviru njegova promijenjenog položaja javlja i ravnopravna, partnerska uloga, paralelno se može javiti i dvojba slabi li takav pristup učiteljevu ulogu u procesu poučavanja i same nastave? Skeptičnost se potkrjepljuje pitanjima nije li naglašavanje ravnopravnosti licemjerno kada je učitelj „autoritet znanja“ i odgovoran za to i hoće li nastava tako organizirana zapravo biti kaotična i lažna (Marentič-Požarnik, 2008, 45).

O učenju kroz prizmu *socijalnog konstruktivizma* govori Vrkić Dimić (2011) i ističe kako refleksije konstruktivizma u odgojno-obrazovnoj praksi zahtijevaju redefiniranje kurikuluma, kreiranje poticajnog okruženja učenja i poučavanja te promijenjenu pristupa u obrazovanju učitelja u formalnim i neformalnim obrazovnim kontekstima. U okviru socijalnog konstruktivizma, učitelj učenicima djeluje kao vodič u svrhu pronalaska vlastitih ciljeva učenja. „Odgojno-obrazovna praksa učenja i poučavanja zasnovana na teorijskim postavkama socijalnog konstruktivizma uzima u obzir učenikova prijašnja znanja, njegove interese, motive i njegovu specifičnu osobnost, sve smještene unutar šire socijalne i tehnološke kulture“ (Vrkić Dimić, 2011, 87). Petrović Sočo (2009) suprotstavlja *tradicionalni, bihevioristički kurikulum* nasuprot *suvremenom, humanističko – razvojnom* i ističe da naglasak nije na sadržajima učenja, već na holističkom, fleksibilnom ostvarivanju odgojno - obrazovnog procesa u kojemu se velika vrijednost daje socijalnim interakcijama, fizičkom kontekstu kao poticajnom okruženju za učenje, vremenskoj dimenziji odgojno-obrazovnog procesa i individualnim načinima, tempu i stilovima dječjeg učenja. Dijete postaje istinski subjekt procesa učenja i kreator vlastitog znanja, uz uvjet da u poticajnom okruženju živi i uči s drugom djecom i osjetljivim odgojiteljem odnosno učiteljem koji zna promatrati i slušati, vidjeti i čuti, tj. dekodirati, interpretirati (shvatiti) te na osnovi toga djelovati u skladu s djetetovim potrebama i interesima. Autorica naglašava važnost individualizacije, tj. spoznaje da sva djeca nisu u istom trenutku na istom stupnju tjelesnoga, socio-emocionalnoga i spoznajnog razvoja te da se te razlike moraju uvažavati poduzimanjem akcija kojima će se djeci osigurati zadovoljenja primjerena procijenjenoj razvojnoj razini. Posljednjih godina dvadesetoga stoljeća sve više znanstvenika ističe Bronfenbrennerovu ekološku teoriju (1979) koja naglašava važnost okoline za dječji razvoj i psihosocijalnu prilagodbu te naglašava važnost razmatranja dječjega razvoj unutar konteksta u kojem se on odvija. Temelji se na pretpostavci da ako želimo u potpunosti razumjeti razvoj, moramo razumjeti kako međusobno djeluju jedinstvene značajke djeteta i njegove okoline (Vasta i sur., 2004). Ljubetić (2014,18) oslanjajući se na Downer i Myers (2010) opisuje *ekologiju školovanja* kao „organizirani sustav interakcija i transakcija između osoba (roditelji, učitelji, učenici), okruženja (dom, škola) te institucija (zajednica, vlada) usmjerenih na pružanje potpore razvojnom i obrazovnom napretku učenika u razdoblju od vrtića do završetka srednje škole.“ Kako bi odgoj bio ispravan i u punome smislu predstavljao pojam koji jest, jedina mu je svrha razvijati i razviti osobu odgajanika do njenog optimuma, što podrazumijeva razvoj onih kompetencija koje su odabrane od strane odgajanika ili koje su prepoznate kao istaknute u odgajanikovim sposobnostima i mogućnostima.

„Teorija ekološkog sustava pristupa istraživanju dječjeg (čovjekovog) razvoja usredotočujući se na pojedinca u njegovu okolinskom kontekstu“ (Vasta i sur., 2004, 59). Temelji se na pretpostavci da moramo razumjeti kako međusobno djeluju jedinstvene značajke djeteta i njegove okoline kako bismo u potpunosti razumjeli razvoj, odnosno stavlja se naglasak na važnost okoline za dječji razvoj i psihosocijalnu prilagodbu (Vasta i sur.,1998, prema Skupnjak, 2012). Bronfenbrenner okolinu zamišlja kao niz povezanih struktura u kojima se odvija čovjekov svakodnevni život, a ima značajan utjecaj na razvoj. On tu teoriju još naziva i bioekološkim modelom (Bronfenbrenner, Morris,1998, prema Skupnjak, 2012). U skladu s ekološkom teorijom, samo pozitivna i podražavajuća okolina može djetetu s teškoćama omogućiti kvalitetniji život koji, između ostalog, podrazumijeva učenje koje je u skladu s njegovim razvojnim potrebama, mogućnostima i interesima (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2014). Prema teoriji sustava, dijete je smješteno unutar nekoliko dinamičnih sustava s efektom utjecaja koncentričnih krugova koji utječu na njegov razvoj. Krugovi bliže djetetu omogućavaju izravnija iskustva, a oni udaljeniji neizravna. Dakle, osnovu Bronfenbrennerova (1979) modela čini pet bazičnih i međusobno povezanih sustava koji transakcijskim, odnosno interaktivnim putem djeluju na dijete: *mikrosustav* čine temeljni konteksti u kojima se odvija razvoj djeteta, a to su obitelj i škola gdje dijete provodi najviše vremena; *mezosustav* čine poveznice i promjene između mikrosustava kao što su susjedstvo, prijatelji, proširena obitelj; *egzosustav* jest sustav kulture, zdravstvene, obrazovne, gospodarske i socijalne potpore čija se organiziranost i utjecaji odražavaju na djetetov razvoj i učenje; *makrosustav* je opći kontekst i čine ga gospodarski sustav, običaji, opće kulturno okruženje, šira društvena zajednica; *kronosustav* koji reflektira promjene tijekom vremena unutar djeteta, ali i promjene u svakom od sustava unutar kojeg se odvija djetetov razvoj (Ljubetić, 2014).



Slika 1 Razvojno – ekološki model (Downer i Myers,2010, prema Ljubetić, 2014)

Općenito, u kontekstu ekološke sustavne teorije razvoja, mikrosustav se može razumjeti kao strukture i procesi koji se odvijaju u djetetovu neposrednom okruženju, posebice obitelji i školi. „Djetetova uronjenost u različite socijalne kontekste na razini mikrosustava, omogućuje mu stjecanje, prakticiranje, evaluaciju i korekciju različitih komunikacijskih vještina i strategija rješavanja problema u neposrednom okruženju“(Romstein, 2015, 405). Propitivanje okruženja na razini mikrosustava pretpostavlja istraživanje organizacije prostora i karakteristika interakcije u svakodnevnim aktivnostima kao indikatora inkluzije. Bronfenbrenerova teorija ekološkog sustava naglašava važnost stabilnosti mezosustava i dječjeg najbližeg mikrosustava poput odnosa u obitelji, s vršnjacima i u školi (Igrić i sur.,2009). U novijoj pedagogijskoj literaturi nailazi se na pedagoško-didaktički koncept *doživljajne pedagogije* koji vuče korijene iz Njemačke (njem.Erlebnispädagogik) s početka 20. stoljeća. Začetnik koncepta je K. Hahn, koji nije bio teoretičar i znanstvenik, nego odgojitelj koji je razvio metodu iskustvenog učenja kao program koji se provodi izvan školskih učionica (učenje u prirodi, na otvorenom prostoru). Hahn je potaknuo osnivanje *Outward Bound škola* („trenutak u kojem brod isplovljava iz luke“) prvo u Engleskoj, a zatim u Škotskoj, Grčkoj, Kanadi i Australiji, kao odgovor na kritike današnjeg odgoja i obrazovanja u javnim školama u kojima se zapostavljaju odgoj i formiranje karaktera i u kojima se učenike poučava neprirodnom (sjedećem, promatračko-slušačkom, pasivnom, neaktivnom, nemaštovitom i nerefleksivnom) načinu života i učenju bez aktivnog sudjelovanja. Doživljajna se pedagogija, nastavlja Vican (2018), u posljednja tri desetljeća uspjela utvrditi kao inovirani suvremeni pedagoško - didaktički koncept s jasnim pojmovnim određenjem i specifičnostima.Tomu su doprinijeli zagovornici holističkog pristupa razvoju učenika koji naglašavaju potrebu razvoja kako kognitivnog tako i svih njihovih drugih područja, kako u formalnom tako i u neformalnom odgoju i obrazovanju. Doživljajna pedagogija usmjerena je na učenika, pristupa mu se kao „velikom oduševljenju“ (fra.grande passion) koje je zagovarao Kurt Hahn. Kao pedagoško - didaktički koncept označava učenje i poučavanje u autentičnom okruženju ili stvarnoj situaciji u kojoj učenici koriste autentična sredstva i materijale. Pretpostavlja mijenjanje uobičajenog razrednog okruženja stvarnim događajima ili djelotvornim simulacijama događaja koji će izazvati „aha“ doživljaj, potaknuti kreativni izričaj učenika te omogućiti diferencijaciju učenika u specifičnoj situaciji ili okruženju u kojemu se poučava i uči (Vican, 2018).

1.1. Teorije inkluzivnog odgoja i obrazovanja

Kada se govori o inkluziji u odgoju i obrazovanju, koriste se različiti pojmovi, budući da su izvedenica engleskog pojma *inclusive education* koji se u Hrvatskoj različito označava. Prema Aniću (1999), pojam *inkluzija* označava stanje uključenosti u nečem drugom, uključenje, sadržavanje, obuhvaćanje. Dolazi od latinske riječi *inclusio* i znači onaj koji uključuje, obuhvaća, sadržava, koji se nalazi u nečemu. Lorenz (2002) navodi da je riječ inkluzija neosporno najfrekventnija riječ ovog desetljeća koja se koristi na različite načine, opisujući različite stvari, što ponekad i zbunjuje. Kao glavni uzrok tome, Odom i Buysse (2006) navode postojanje njezinih različitih organizacijskih formi. Neovisno o korištenom terminu, inkluzija predstavlja velik korak u obrazovanju osoba s posebnim potrebama. Radi se o višedimenzionalnom konceptu koji pridonosi punom uvažavanju ljudskih prava, socijalnoj pravdi i omogućuje jednake mogućnosti svima, afirmirajući socijalni model odnosa društva prema različitostima (Hornby, 2014). Poseban problem u definiranju inkluzije predstavlja i to da se autori češće referiraju na inkluziju kao ideologiju i politiku, a manje kao iskustvo (Haug, 2010). Zahtjev je to kojim se naglašava da svaka osoba ima pravo na obrazovanje u skladu sa svojim mogućnostima. Osim što se uključuju u odgojno-obrazovni sustav, djeca s posebnim potrebama postaju aktivni sudionici procesa učenja i stjecanja kompetencija za život i rad (Vican, Karamtić Brčić, 2013). Gledajući kronološki, *integracija* prethodi inkluziji. Integracija dolazi od latinske riječi *integratio* što znači spajanje dijelova u cjelinu, objedinjavanje (Anić, 1999). Razvojem društvene svijesti o pravima i potrebama osoba s teškoćama u razvoju i drugim ugroženim skupinama, te kao posljedica razvoja *modela deficita*, 60-ih i 70-ih godina, razvija se koncept *obrazovne integracije* (Karamatić Brčić, 2011). Osim toga, koncept inkluzije širi se i obuhvaća darovitu i talentiranu djecu, djecu različitih kulturnih i etničkih identiteta, djecu iz depriviranih sredina, imigrante, različitih rasnih i spolnih osobitosti, i druge (Vican, Karamatić Brčić, 2013). Inkluzija je, prema Zrilić i Brzoja (2013), pristup koji naglašava kako je različitost pojedinaca u snazi, sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna, a svaka osoba treba imati jednaka prava i mogućnosti u doprinosu i sudjelovanju u društvenoj zajednici. Inkluzija zahtijeva restrukturiranje sustava u čije središte dolazi pojedinac sa svojim pravima i mogućnostima, a njegova „različitost“ više ne predstavlja razlog za isključenje iz društva, nego upravo suprotno – njegovo obogaćivanje i oplemenjivanje.

Uključivanje ili inkluzija je zahtjev koji je koncepcijski nazvan *odgoj i obrazovanje za sve*. Pod njim se podrazumijeva uključenost sve djece i mladih na sve razine formalnog odgojno-obrazovnog sustava.Pod inkluzijom se podrazumijeva uvažavanje različitosti svakog pojedinca, uključenost svih u društveni sustav, a time i pristup obrazovanju kao jednom od ključnih ciljeva svake zemlje i svakog naroda. Za uspješnu provedbu inkluzije naglasak je usmjeren na mnogo aktera (učenici, učitelji, ravnatelji, stručni suradnici i roditelji) i drugih čimbenika (lokalna uprava, ostale institucije koje su u suradnji sa školom, obrazovna politika zemlje) koji nisu hijerarhijski postavljeni, nego je riječ o kontinuiranoj suradnji (Brčić Karamatić, 2012). Loreman i sur. (2007) definiraju inkluziju kao pojam baziran na socijalnoj pravdi koji omogućava jednak pristup obrazovnim prilikama za sve učenike, bez obzira na bilo kakve razlike. Drugim riječima, „bit odgojno-obrazovne inkluzije svodi se na osiguravanje najrazličitijih oblika i sadržaja edukacijsko-rehabilitacijske prakse koja se temelji na načelu pozitivne diskriminacije i osiguravanju jednakih obrazovnih šansi za svu djecu. Dva su osnovna preduvjeta oživotovorenja tih načela: postojanje ideološkog konsenzusa u društvu o potrebi i važnosti odgojno-obrazovne inkluzije na svim razinama obrazovanja te osiguravanje odgovarajućih izvora podrške svim sudionicima tog procesa“ (Bouillet, 2011, 324).

Dakle, puna (ili totalna) inkluzija (eng.full inclusion) podrazumijeva restruktuiranje redovnog obrazovanja tako da svaka škola može prihvatiti svako dijete, bez obzira na oblik i stupanj disabiliteta (Avramidis, Norwich, 2002). „Blaže“ shvaćanje inkluzije, tzv. parcijalna inkluzija, podrazumijeva kontinuum uključivanja (eng.continuum of placement) koji obuhvaća različite operacionalne nivoe integriranosti učenika s posebnim potrebama u redovno obrazovanje. Osim toga, inkluzija se najčešće tumači kroz dvije dominantne perspektive – *individualnu i socijalnu*. Dok se na individualnoj razini ona propituje s obzirom na kvalitetu života pojedinca, socijalna se bavi propitivanjem njezinih učinaka na život zajednice odnosno društva. Individualnu perspektivu inkluzije McCarty (2006) i Odom i Buysse (2006, prema Romstein, 2010) tumače kao priliku za poboljšanje pojedinčevih komunikacijskih i socijalnih vještina. Sukladno navedenom, hrvatski odgojno-obrazovni sustav promiče odgoj i obrazovanje usmjeren na dijete i učenika. Cilj je hrvatskoga obrazovnog sustava osigurati kvalitetno obrazovanje dostupno svima pod jednakim uvjetima, u skladu s mogućnostima svakoga korisnika sustava što podrazumijeva:

- prilagođavanje odgojno-obrazovnih i nastavnih oblika, metoda i sredstava rada pojedinačnim potrebama i sposobnostima učenika, kako bi se osigurao odgojno-obrazovni uspjeh svakog pojedinca

- odabir i primjenu odgojno-obrazovnih oblika, metoda i sredstava koji će poticajno djelovati na razvoj svih područja djetetove, odnosno učenikove osobnosti
- planiranje i pripremu školskoga i nastavnoga rada prema sposobnostima učenika, pripremajući različite sadržaje, različitu organizaciju i tempo nastave
- prihvaćanje različitih stilova učenja djeteta, odnosno učenika, kao i razvojnih razlika između dječaka i djevojčica te između pojedinih učenika općenito
- uvođenje primjerenih oblika i metoda poučavanja i učenja koji će omogućiti aktivno, samostalno učenje i praktičnu primjenu naučenoga
- uporabu različitih relevantnih izvora znanja i nastavnih sredstava koji potiču sudjelovanje, promatranje, samostalno istraživanje, eksperimentiranje, otkrivanje, zaključivanje, znatiželju te učenje kako učiti
- stvaranje ugodnog odgojno-obrazovnoga, razrednoga i školskoga ozračja koje će poticati zanimanje i motivaciju djeteta, odnosno učenika za učenje te će mu pružiti osjećaj sigurnosti i međusobnoga poštivanja
- prepoznavanje i praćenje darovite djece i učenika, odnosno djece i učenika s teškoćama u učenju i ponašanju
- pružanje pomoći djeci i učenicima s teškoćama i senzibiliziranje ostale djece i učenika za njihove potrebe, pružanje pomoći i suradnju (European Commission, 2018).

Prepoznavajući u inkluziji etičko značenje i poziv na poštivanje bezuvjetnih vrijednosti, neophodno je prepoznati i određena načela ili principe koji će udahnuti ovoj ideji stvaralačku životnost i potvrdu ostvarenja humaniteta:

1. **Princip pravde i jednakosti**: sve osobe su ravnopravne u bilo kojem vidu društvenog participiranja, te shodno tome imaju pravo na ravnopravan i primjeren tretman. Takav tretman podrazumijeva ne samo ravnopravno participiranje u procesu obrazovanja, već i u svim drugim oblicima društvenog funkcioniranja.

2. **Princip prava**: pravo na život, informaciju, privatnost, slobodu govora i sigurnost. Kao ravnopravne i jednake drugima, osobe posebnih potreba imaju pravo na osiguranje svih pretpostavki koje podrazumijeva život u zajednici: dostojanstvenu egzistenciju, sudjelovanje u svim školskim aktivnostima, zaštitu privatnosti, mogućnost javnog oglašavanja i punu sigurnost.

3. **Princip autonomije**: sve osobe polažu osnovno pravo na samoodređenje. Osobe posebnih potreba imaju pravo obrazovati se zajedno sa svojim vršnjacima i na taj način se osposobiti za participiranje u društvu.

4. **Princip individualizacije**: svakom djetetu prinositi i približavati sadržaje na način koji je najadekvatniji određenoj posebnoj potrebi. Takav odnos podrazumijeva i posvećivanje dovoljne pažnje i podrške.

5. **Princip dobročinstva**: sve osobe su dužne raditi za dobrobit drugih i pomagati onima kojima je potrebna pomoć. U procesu inkluzivnog obrazovanja, ova dužnost nije samo dijelom nastavničkog poziva, već i svih učenika, roditelja i pratećih školskih službi.

6. **Princip pomaganja**: pomaganje osobama posebnih potreba da ostvare svoje najbolje namjere kada to nisu u stanju same ostvariti. Inkluzivno obrazovanje proširuje i upotpunjuje svoje značenje i dodatnom podrškom u vannastavnim aktivnostima.

7. **Princip integriteta**: svako tko je preuzeo određenu obavezu ima i dužnost ispuniti tu obavezu najbolje što može. Nastavnicima je dodijeljena jedna od najvažnijih zadaća za inkluziju, pa će dometi njihova djelovanja biti plodom uvjerenja, vrednovanja, iskrenih htijenja, osjećaja dužnosti, odgovornosti, ali i stručnosti.

8. **Princip poštivanja**: dužnost poštivanja osobnosti. Inkluzija podrazumijeva otklanjanje sistemskih barijera i onih barijera koje počivaju u samim ljudima. Stvarna inkluzija podrazumijeva i novu kvalitetu međusobnih odnosa protkanu poštovanjem svačije osobnosti. Takav princip mora zaživjeti u obitelji i učionici, da bi zadovoljio osnovne pretpostavke zaživljavanja u društvu.

9. **Princip zakonitosti**: ne kršiti zakon i ne nanositi štetu drugima. Ako je inkluzija obuhvaćena i zakonskim normama, tada su nastavnici. Nanošenje štete osobama posebnih potreba može biti povezano i s dehumanizirajućim tretmanom, te svakom vrstom odnosa koja slijedi logiku stigmatiziranja i marginaliziranja.

10. **Princip opće koristi:** zajednička korist i povoljnija pozicija svakog pojedinca unutar zajednice (Alić, 2001).

S obzirom na izraženu emancipacijsku dimenziju inkluzivnog obrazovanja, moguće je u njegovom teorijskom konstituiranju poslužiti se tezama teorija znanosti o odgoju - prije svega, kritičkom teorijom i kritičkom znanosti o odgoju. Osim toga, polazišta za teorijsko utemeljenje inkluzivnog obrazovanja mogu se pronaći i u nekim elementima socio-kulturalne teorije Vigotskog kao i u normativnoj znanosti o odgoju i duhovno-znanstvenoj pedagogiji (Cerić, 2008). *Inkluzija kao kritička teorija i kritička znanost* temelji se na emancipacijskom spoznajnom interesu koji je usmjeren ka dokidanju odnosa nejednakosti, koji teži jednakosti prava i dužnosti svih članova društva.

To se može promatrati kroz prizmu kritičke teorije, te u tom smislu može utjecati na preformuliranje dosadašnjih i razvitak novih znanstvenih spoznaja u vezi individualnih razlika učenika (npr.vrste inteligencije, kognitivni stilovi i sl.) te na prestruktuiranje obrazovnih sustava i načina poučavanja. *Medicinsko-psihološka (redukcionistička) paradigma inkluzije* – karakterizirala se u izrazito pozitivističkom pogledu na svijet, prema kojem se razlike među učenicima shvaćane kao objektivno „stvarne“ i prijemčive za ispitivanje pomoću metoda prirodnih znanosti; zainteresiranosti za one razlike koje su se ispoljavale u formi deficita i teškoća i koje su se u velikoj mjeri razumijevale preko medicinskih disciplina i razvojne psihologije; izrazito funkcionalistički pogled na specijalno obrazovanje kao racionalan odgovor na uočene poteškoće i deficite, razvijen na osnovu znanstvenih istraživanja i ponuđenih znanstveno iskušanih intervencija koje vode do ozdravljenja ili poboljšanje. *Post-pozitivističkom paradigmom inkluzije* razmatraju se i socijalni procesi koji utječu na pojavu posebnih potreba kroz upotrebu društvenih diskursa na osnovi kojih se konstruiraju koncepti i kategorije potrebe; funkcioniranje društvenih institucija (škole ili obrazovni sustavi u cjelini) koje generiraju neuspjeh i razvijaju mjere za tretiranje posebnih potreba kao način za prevladavanje neuspjeha; strukturalne socijalne i socio-ekonomske procese koji doprinose da se neke grupe sistematski postavljaju u nepovoljan položaj i marginaliziraju (Clark i sur., 2002, prema Cerić, 2008). Inkluzija je proces koji predstavlja preobrazbu cijele zajednice, a ne samo odgojno-obrazovnih institucija, u kojem su djeca s teškoćama i djeca bez teškoća stavljena u isto okruženje, zajednički rade, uče i žive, poštuje se individualnost svakog djeteta, njegova osobnost i različitost (Kobeščak, 2000.).

Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All (2005) ističe da inkluzivno obrazovanje predstavlja pristup koji preispituje kako tranformirati obrazovne sustave i druga obrazovna okruženja da bi odgovorili na „različitost“ učenika. Četiri ključna elementa koja su imala snažan utjecaj u konceptualizaciji inkluzije ističu da je inkluzija proces koji treba promatrati kao neprekidnu potragu za boljim načinima reagiranja na različitost. Riječ je o učenju kako živjeti s različitim i učenju kako učiti od različitog. Osim toga, inkluzija je utvrđivanje i uklanjanje prepreka što uključuje prikupljanje i procjenu informacija iz različitih izvora kako bi se planiralo poboljšavanje inkluzivne politike i prakse. Inkluzija označava prisutnost, sudjelovanje i postignuća svih učenika, što uključuje kvalitetu socijalnih iskustava i ishode učenja kroz nastavni plan i program.

Posebna je naglasak inkluzije na marginaliziranima i isključenima odnosno inkluzija uključuje moralnu odgovornost prema najugroženijim skupinama. Obrazovna inkluzija, kako naglašava Brčić Karamatić (2011) postala je zahtjevom suvremenih obrazovnih politika zemalja Europe i svijeta te svoje teorijsko uporište nalazi u odgojno-obrazovnim dokumentima i konvencijama o ljudskim pravima. Koncept inkluzije kakvog ga danas poznajemo počeo se intenzivno razvijati devedesetih godina prošlog stoljeća. Jedan od važnih koraka na putu prema inkluziji bio je donošenje Izjave iz Salamanke (1994), ključnog dokumenata na međunarodnoj razini, koji jasno ističe principe i praksu obrazovne inkluzije. Donesena je na UNESCO-ovoj Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama djece, održanoj 1994. godine u Salamanki. Deklaracija poziva na izgradnju inkluzivnih škola kao institucija koje su otvorene svim učenicima, prihvaćajući njihovu različitost i odgovarajući na njihove potrebe – *škola za sve* (The Salamanca statement and framework for action on special needs education, 1994, čl.3). Ujedinjeni narodi nastavljaju svoj rad u području inkluzije donošenjem *Konvencije o pravima osoba s invaliditetom* 2006. godine. Uvažavajući navedeno, treba istaknuti najvažnije dokumente i konvencije koje su istaknule društvenu, a potom i pedagošku dimenziju obrazovne inkluzije:

- 1948.godine je održana Deklaracija o ljudskim pravima u okviru koje se osigurava pravo na besplatno osnovno obrazovanje za svu djecu,
- 1989. godine održana je Konvencija UN-a o pravima djeteta pri kojoj se osigurava pravo na temeljno obrazovanje sve djece bez obzira na različitosti,
- 1990. godine je održana Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve,
- 1993. godine u Okviru UN-ovih standardnih pravila promiče se jednakost prilika za osobe s poteškoćama u razvoju. Temeljni cilj navedenog dokumenta je jednakost obrazovnih šansi sve djece i mladih sa značenjem njihove uključenosti u sustav redovnog školovanja,
- 1994. godine održana je Izjava u Salamanci i Okvir za akciju u kojoj se donosi odluka o uključivanju sve djece u obrazovni sustav. Promiče se pravo svakog djeteta da, bez obzira na njegovo fizičko, intelektualno, emocionalno, socijalno, jezično ili drugo stanje, bude uključeno u redovne škole,
- 2000. godine na Svjetskom obrazovnom forumu realiziran je Okvir za akciju u kojem je naglasak na tome da sva djeca imaju pristup na potpuno besplatno i obvezno obrazovanje pri čemu se navedeni cilj planira realizirati do 2015. Fokus je na populaciji djece i mladih koji su socijalno obespravljeni i marginalizirani,
- 2001. godine prihvaćena je studija o pravu na obrazovanje za osobe s invaliditetom: prema inkluziji,

- 2008. godine prihvaćena je UN-ova Konvencija o pravima za osobe s invaliditetom koja promovira društvenu inkluziju kao temelj društvene jednakosti (Guideliness for Inclusion, 2005, 14).

Obrazovna je inkluzija prema Stubbsu (1998) strategija kojoj je cilj unaprjeđenje inkluzivnog društva u kojem se omogućuje svoj djeci i odraslima, bez obzira na spol, dob, sposobnost, etničku pripadnost ili neku drugu teškoću, sudjelovanje u obrazovanju i drugim društvenim događanjima.Pašalić Krešo (2003,22) inkluziju u obrazovanju smatra pedagoško - humanističkim reformskim pokretom koji teži postizanju pune ravnopravnosti svakog učenika te omogućavanja razvoja svakog djeteta u skladu s njegovim sposobnostima. Prema tome, cilj je inkluzivnog obrazovanja nadići prepreke sudjelovanja u učenju svih učenika s naglaskom na jedan kontinuirani proces, pri kojem je zadatak škole angažirati sve sudionike školskog okruženja (Ainscow, 1999). Florian (2000, 13) inkluziju promatra kao "dio šireg pokreta za ljudska prava rasprostranjenog širom svijeta koji poziva na potpuno uključivanje svih osoba sa teškoćama u sve aspekte života".Općenito, postoji šest prihvaćenih načina shvaćanja inkluzije (Livazović, 2018, 10): inkluzija kao briga o učenicima s posebnim potrebama i drugima koji su kategorizirani kao populacija s posebnim obrazovnim potrebama, inkluzija kao odgovor na mjere disciplinske ekskluzije, inkluzija svih grupa osjetljivih na segregaciju i društvenu isključenost, inkluzija kao razvoj škole za sve, inkluzija kao odgoj i obrazovanje za sve, inkluzija kao načelni pristup obrazovanju i društvu. O inkluzivnom obrazovanju govori se kao o konceptu, pokretu, teoriji, filozofiji, procesu, obrazovnoj praksi, obrazovnoj politici i predstavlja, prema Cerić (2007) kontroverznu ideju koja se istovremeno odnosi, kako na društvene i obrazovne, tako i na poimanje individualnih vrijednosti. Obrazovna inkluzija je, dakle, samo jedan aspekt socijalne inkluzije. Donnelly i Coakley (2001) razlikuju tri međusobno zavisne dimenzije socijalne inkluzije: *prostornu* (socijalna inkluzija kao bliska socijalna i ekonomska udaljenost), *odnosnu* (socijalna inkluzija kao osjećaj pripadanja i prihvaćanja; recipročnost i pozitivne interakcije; biti cijenjen, imati korisne društvene uloge; sudjelovanje), i *funkcionalnu* (socijalna inkluzija kao povećanje mogućnosti, sposobnosti, kompetencija). Socijalna isključenost, ističe Šoljan (2003) pogađa one koji su različiti od drugih u tolikoj mjeri da ih se doživljava kao opasnost za vlastito zdravlje, udobnost ili prijetnju našem selfu.

Autor promišlja, nije li inkluzivno obrazovanje u inkluzivnoj školi samo „još jedna pomodna jezična varka za prikazivanje nemoći društva da i u obrazovnom sustavu stvari nazove pravim imenom?“ (Šoljan, 2003, 143). Preispitivanjem etičke opravdanosti izdvajanja djece s intelektualnim, i općenito osoba s teškoćama u razvoju pridonijelo je pojavi koncepata *normalizacije i integracije* sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog stoljeća. Osnovni princip na kojem se bazira inkluzija je normalizacija. Stvaranje zajedničke okoline za sve članove društva je od velike važnosti kao početak reforme ka“ normalizaciji“ koja će voditi inkluziji. Po tom su konceptu osobe s teškoćama u razvoju “ normalan“ dio društva, odnosno, njihove potrebe i kvaliteta življenja moraju biti osigurane istim zakonskim propisima koje zadovoljavaju potrebe ostale populacije (Borić, Tomić, 2012). Pokušavajući definirati obrazovnu inkluziju, Hornby (1999) promišlja je li riječ o inkluziji ili zabludi? Odgovara li „jedna veličina“ svima? Posljednjih godina zagovara se trend *potpune inkluzije* učenika s posebnim potrebama u redovne škole,uvažavajući sedam ključnih čimbenika: kvalitetno vodstvo, suradnju svih uključenih, procjenu potreba, odgovarajuće načine financiranja, uključenost roditelja, individualizirani nastavni plan i program i podrška i mentorstvo.

Kako navode Igrić i sur. (2015, prema Befring, 2001) usporedimo li integraciju i inkluziju, može se reći da se integracijom pružila ruka djeci s teškoćama u razvoju, a inkluzijom se dodatno obogaćuju svi uključeni u obrazovanje, odnosno odgoj i obrazovanje. Nasuprot tome, Stančić (1982, 14) integraciju definira kao „kreiranje takvih uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će osigurati u svakom konkretnom slučaju najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj otvarajući tako niz alternativa na odgojno-obrazovnom kontinuumu, uz osiguranje protočnosti sistema, pri čemu ima prednost, kad god je to moguće i opravdano, smještaj takve djece u redovne odgojno-obrazovne ustanove, uz istovremeno kreiranje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za njihov prihvat, obrazovanje, (re)habilitaciju i njihovo psihološko povezivanje sa socijalnom sredinom“. Kada se socijalna inkluzija razmatra u okviru obrazovnog procesa, tada se misli na inkluziju u užem smislu, odnosno *obrazovnu inkluziju*. Integracija se odnosi na „dodavanje“ učenika već postojećoj, apriori danoj cjelini odnosno obrazovnom sustavu, a inkluzija implicira apriornu „uključenost, obuhvaćenost“ učenika u obrazovni sustav (Cerić, 2008). Implementacija i provedba inkluzije predstavlja proces u koji su ravnopravno uključeni svi sudionici škole, s naglaskom na kontinuiranu međusobnu suradnju te evaluaciju, formativno i sumativno vrjednovanje kao dio tog procesa. Ono što se prepoznaje kao jedna od ključnih razlika između integrativne i inkluzivne obrazovne prakse jest da je u inkluzivnom obrazovanju fokus na djetetu kao pojedincu, a ne na sustavu.

Integracija najčešće predstavlja fizičko smještanje djeteta u redovnu školu, bez vođenja računa o tome je li dijete zaista prihvaćeno i uključeno. Također, ne treba izgubiti iz vida da ono što u teoriji nazivamo inkluzivnim obrazovanjem u praksi nerijetko funkcionira kao integrativno. Booth i Ainscow (2002) obrazovnu inkluziju definiraju kao obrazovni proces koji nikada nije u potpunosti dovršen, a uključuje pružanje jednakih obrazovnih mogućnosti svim učenicima, restrukturiranje školske kulture i prakse kako bi mogla odgovoriti na različitost učenika te prepoznavanje važnosti obrazovne inkluzije kao dijela socijalne inkluzije. U Indexu za inkluziju (Booth i sur., 2000), navode se pojašnjenja inkluzivnog obrazovanja:

- inkluzivno obrazovanje podrazumijeva proces povećanja participiranja svih učenika i smanjivanje njihove isključenosti u matičnim kulturama, nastavnim procesima lokalnih škola;
- inkluzija uključuje restrukturiranje kultura i prakse na taj način da oni na odgovore različitostima svih učenika u zajednici;
- inkluzivno obrazovanje je zaokupljeno problemima unaprjeđenja školske prakse i usavršavanjem nastavnog osoblja u jednakoj mjeri kao i njenih učenika;
- svi učenici imaju pravo obrazovati se unutar lokalne zajednice;
- različitosti ne smiju biti promatrane kao problem, već kao izvor bogatstva u procesu učenja svih;
- inkluzija potiče izgrađivanja nove kvalitete odnosa između škola i društva;
- inkluzivno obrazovanje je samo jedan od aspekata inkluzije u društvu.

Oni pod inkluzijom podrazumijevaju sljedeće:

- uvažavanje svih učenika te nastavnog i školskog osoblja na jednaki način,
- sudjelovanje svih učenika, odnosno smanjivanje njihovog isključivanja iz školske kulture, kurikuluma i lokalne zajednice,
- restrukturiranje kulture, politike i prakse u školama tako da odgovaraju različitostima učenika,
- učenje i sudjelovanje svih učenika koji se mogu naći pod pritiskom isključivanja, a ne samo onih koji su kategorizirani kao učenici s poteškoćama u razvoju,
- savladavanje prepreka u učenju i sudjelovanju svih učenika,
- različitosti kod učenika predstavljaju potporu u učenju i sudjelovanju, a ne nužno problem koji se treba savladati,

- omogućavanje školovanja svim učenicima što bliže mjestu stanovanja,
- unaprjeđivanje škole se ne odnosi samo na učenike nego i na sve zaposlenike ustanove,
- postavljanje škole kao odgojno-obrazovne ustanove koja potiče razvoj inkluzivnih vrijednosti,
- razvijanje suradnje sa ostalim institucijama koji su u komunikaciji sa školom,
- spoznaja da je obrazovna inkluzija samo jedan aspekt inkluzije u društvu (Ainscow i Booth, 2002, 3).

Borovac (2013) oslanjajući se na Odom i Buysse (2006), naglašava tumačenje inkluzije s aspekta pojedinog djeteta (njegova iskustva) te ju procjenjuje u odnosu na djetetova razvojna i socijalna postignuća. Autorica kvalitetu inkluzivne prakse procjenjuje u odnosu na postojanje izvanjskih (socijalnih) prilika za podržavanje djetetova razvoja, što u kontekstu ranog odgoja i obrazovanja znači: dostupnost resursa (mogućnost pristupa različitim aktivnostima i okruženjima), podržavanje djetetove participacije i autonomije (promoviranje različitih zajedničkih aktivnosti sve djece te podržavanje djetetove samostalnosti pri izboru, izvedbi i evaluaciji aktivnosti) te kontinuirano pružanje podrške djetetu s teškoćama u razvoju i njegovoj obitelji (suradnja s roditeljima, stručnjacima te koordiniranost općih i specijaliziranih servisa, odnosno redovnih i posebnih sustava podrške). Iako se o inkluziji govori i kao o *pozitivnoj diferencijaciji* i zajedništvu, termini poput *posebne potrebe* reflektiraju subordiniranost. Usto, *pozitivna diferencijacija* ukazuje na postojanje *negativne diferencijacije* što je u suprotnosti s inkluzijom te je prikladnije rabiti termin *diferencijacija* bez prefiksa *pozitivna* (Romstein, 2010). Kao osnovni cilj obrazovne inkluzije navodi se osiguravanje uvjeta u kojima će obrazovne i životne potrebe djece s posebnim odgojno-obrazovnim potreba biti zadovoljene (Karamatić Brčić, 2011). Inkluzivni odgoj i obrazovanje u sklopu redovnih škola provodi se kroz niz aktivnosti u školskoj praksi. Primjena inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školama podrazumijeva prilagođavanje nastavnih metoda i tehnika, oblika rada, individualizirane pristupe, prilagođene sadržaje i načine komunikacije (Kudek Mirošević,Jurčević-Lozančić, 2014). Istraživanja usmjerena na doprinose inkluzivnog obrazovanja za učenike tipičnog razvoja pokazuju da učenici bez posebnih odgojno-obrazovnih potreba u inkluzivnoj školi pokazuju poštovanje i prihvaćanje učenika s višestrukim teškoćama te da su razvili vještine vođe i poboljšali svoje samopouzdanje (Downing i Eichinger, 2008).

Osim toga, prema istraživanjima, naučili su više o teškoćama (Copeland i sur., 2004 prema Downing, Eichinger, 2008) i o komunikaciji s osobama s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Gelston, 2004 prema Downing i Eichinger, 2008) te su imali više prilika za stvaranje prijateljstva s osobama s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Turnbull i sur., 2000 prema Downing, Eichinger, 2008). U istraživanju koje su proveli Ryndak i sur. (2000), govori se o inkluziji kao filozofiji ili sustavu vjerovanja koji prožima obrazovni sustav. S druge strane, neki autori obrazovnu inkluziju opisuju kao strategiju čiji je krajnji cilj unaprjeđenje inkluzivnog društva u kome se omogućuje svakom pojedincu da u njemu sudjeluje i da svoj doprinos (Stubbs,1998). Inkluzivni pristup u obrazovanju daje svakom djetetu osjećaj partnerstva i pripadanja. Čak i onda kada izvan razrednog okruženja prima podršku, i dalje ima osjećaj pripadnosti razredu, pogotovo ako se i drugi učenici uključuju u izvanrazredne aktivnosti (Igrić i sur., 2015). Inkluzija počiva na konceptima ljudskih prava i jednakih mogućnosti za sve pojedince. Usko je povezana s procesom uključivanja djeteta s posebnim potrebama u redovni sustav odgoja i obrazovanja, ona ima za cilj zadovoljavanje temeljnih potreba sve djece (Mikas i Roudi, 2012). Ivančić (2010) smatra da je za kvalitetnu primjenu obrazovne inkluzije potrebna promjena u našim stavovima, uvjerenjima, znanjima i umijećima pomoću kojih razumijevamo različite potrebe učenika. Stavovi prema osobama s teškoćama u razvoju kao i stavovi prema djeci s posebnim obrazovnim potrebama nisu urođeni, nego naučeni. Promjene prema inkluzivnom obrazovanju nisu moguće ukoliko učitelji nemaju razvijene potrebne stavove, vještine, znanja i motivaciju te podršku okoline. Stoga ne iznenađuje da se upravo obrazovanje učitelja ističe kao iznimno značajna komponenta osiguravanja uspješnosti inkluzivnog procesa. Autori Kretch i Cruthfield (1976, prema Borić Tomić, 2012) navode važne čimbenike u oblikovanju stavova, a to su: dodir s objektom stava, promjene na objektu, situacijska promjena, promjene u pripadanju skupini, nametnute promjene u ponašanju i uloga obavještavanja. Svi ovi čimbenici izvori su segregacijskih stavova i specifične reakcije na različito i neobično.

Europska agencija za razvoj obrazovanja na području posebnih potreba (2012) ističe i definira četiri temeljne vrijednosti neophodne za inkluzivno obrazovanje: vrednovanje različitosti učenika, podržavanje svih učenika, suradnja koja podrazumijeva timski rad i kontinuirani profesionalni razvoj u kontekstu cjeloživotnog učenja. Osnovna zadaća svakog učitelja u inkluzivnom procesu je jasna operacionalizacija inkluzije na razini razrednog konteksta, pri čemu termin „uključenost u sustav redovnog školovanja“ podrazumijeva aktivno sudjelovanje svih učenika u nastavom procesu (Karamatić Brčić, 2012).

Zagovarajući holistički pristup, nastava bi trebala biti usmjerena učeniku, a učiteljeva uloga je da bude organizator,savjetnik, mentor i suradnik. Sve je izraženija društvena svijest o potrebi poštivanja prava na različitost. U tom procesu, prema Boulitet (2010) najizravnije sudjeluju učitelji koji i sami zahtijevaju posebne programe potpore od izobrazbe o odgojno – obrazovnim posebnostima pojedinih skupina djece do praktične pomoći u svakodnevnom radu. Inkluzija učenika s teškoćama u razvoju svakako je povećala broj socijalnih interakcija između učenika s teškoćama u razvoju i onih tipičnog razvoja. Uključivanjem učenika s posebnim potrebama u redovnu osnovnoškolsku sredinu stvaraju se novi vidovi odnosa u razrednoj sredini određenih posebnostima koje ti učenici donose u svakodnevno emocionalno, kognitivno i tjelesno funkcioniranje. Obrazovanje učenika s posebnim potrebama u redovnim obrazovnim ustanovama novijeg je datuma i utoliko su razumljive poteškoće i problemi njihove okoline u nalaženju odgovarajućih načina pristupa. Aspekt prihvaćenosti i podržavajuće okoline podrazumijeva školu kao mjesto gdje se određena ponašanja donesena iz obitelji modificiraju, potkrepljuju i gdje se uče sasvim novi oblici ponašanja s time da se svaki pojedinac, uključujući učenike s teškoćama u razvoju, ne osjeća odbačeno, izolirano ili manje vrijedno (Ivančić Stančić, 2013). Temeljem brojnih istraživanja, Hargreaves (1997) navodi ključne točke za poticanje inkluzije:

- Opravdanost inkluzije: prihvaćanje različitosti postaje zajednički cilj i isticanje prednosti za većinu bez oštećenja.
- Domet: inkluzija je promjena u osnovi, a obično počinje s jednim ili dvama učenicima. Mali koraci u postojećoj strukturi, ulogama i resursima neće dovesti do velikih promjena.
- Izvori*:* potrebna je privrženost cijelog tima, resursi u raspoloživu vremenu. Inkluzija nije smanjenje specijalne izobrazbe i drugih oblika podrške. Resursi se samo koriste na drugačiji način.
- Opredijeljenost: mora biti šire zasnovana, traži ne samo inicijativu sa stajališta osobne izobrazbe nego uključenje cijele škole kroz suradnju školskih djelatnika roditelja.
- Ključno osoblje*:* inkluzija nije samo stvar edukacijskog rehabilitatora, projekt jedne osobe, već je rezultat timske suradnje; ključno je osoblje iz svih područja, od ravnatelja, pedagoga, učitelja do roditelja.
- Roditelji: svi roditelji, oni koji imaju djecu s posebnim potrebama i roditelji vršnjaka, trebaju biti uključeni u planiranje.

- Vodstvo: ključno je za prilagodbu škole inkluziji, uspješni vođe prepoznaju snagu timske suradnje i koriste se njome u primjeni.
- Povezanost s drugim inicijativama: učinkovitije je ako usmjerenost inkluziji nije zasebna inicijativa (Igrić i sur., 2015,13).

To je temeljna postavka i očekivani rezultat zajedničkoga projekta Europske unije i Vijeća Europe pod nazivom *„Regionalna potpora inkluzivnom obrazovanju*“ (2014). Projekt ima pet glavnih sastavnica kojima se pruža potpora spomenutoj viziji: uzajamno učenje između pilot-inkluzivnih škola; podizanje svijesti kroz organiziranje lokalnih manifestacija za relevantne aktere; omogućavanje strateškoga dijaloga i strateškog učenja; izrada modula i programa za stručno usavršavanje nastavnika i uspostava partnerstava s regionalnim akterima kako bi se uklonile prepreke s kojima se suočavaju ugrožene skupine. Zajednički projekt doprinosi uvođenju inkluzivne prakse u škole i izgradnji partnerstva među školama. Kako bi se uspostavile inkluzivne škole, učitelji moraju transformirati vlastiti način rada, odmaknuti se od puke provedbe nastavnoga plana, a približiti se biti nastavnoga procesa, odmaknuti se od izolacije u učionici i približiti se suradnji s drugim kolegama i obiteljima. Da bi se navedene vrijednosti poticale u odgojno-obrazovnom procesu, potrebno je ostvariti individualizirano učenje i poučavanje na uvjerenju kako je svaki učenik jedinstven, te da nastava mora biti diferencirana kako bi se uvažavale različitosti i omogućilo svakom djetetu ostvarenje njegovih punih potencijala (Buljubašić-Kuzmanović, Livazović, 2010). Obrazovna inkluzija je proces povećanja sudjelovanja svih učenika poradi smanjivanja njihove isključenosti iz školskog kurikuluma, kulturne i šire društvene zajednice (Brčić Karamatić, 2012). Nedorečenost zakonske regulative i nepoštovanje pedagoških standarda svakodnevno umanjuje mogućnosti i kvalitetu odgojno-obrazovne inkluzije djece s posebnim potrebama jer se posljedično odražava na nedovoljan broj stručnih suradnika u dječjim vrtićima i školama, izbjegavanje upisivanja djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće i škole, neprimjereno uređen model financiranja pomoćnika u nastavi i osobnih asistenata, neprimjerenu osposobljenost djelatnika za rad s djecom s teškoćama u razvoju, neprimjeren tretman rada s djecom s teškoćama u razvoju u zakonskim i podzakonskim aktima i zanemarivanje potreba djece s teškoćama u razvoju prilikom kreiranja odgojno - obrazovne politike (UNICEF, 2014).

1.2. Društveno – povijesni kontekst razvoja inkluzije u odgoju i obrazovanju

Prijelomni znanstveni ili društveno - politički događaji koji mijenjaju tendencije razvoja cjelokupnoga društva usmjeravaju i pedagoški pristup koji se prilagođava aktualnim društvenim potrebama. Pedagogija je znanost koja proizlazi iz društvenog razvoja i utječe na njega (Pintar, 2019). Odgoj i obrazovanje uvjetovani su društvom, djeluju na njega i u procesu su uzajamnog djelovanja, a tri glavna društvena podsustava koja su u dominantnom suodnosu s obrazovanjem su gospodarski, politički i kulturni podsustav (Pastuović, 1999).

Iako je u fokusu ovog rada promatranje obrazovne inkluzije kroz inkluzivne kompetencije učitelja i kulturu škole u institucionalnom kontekstu, važno je sustavno povijesno pratiti ophođenje prema učeniku s posebnim potrebama, s posebnim naglaskom na djecu s teškoćama u razvoju. U povijesnom razmatranju, naglašava Pintar (2019) pojedina razdoblja unificirano se proglašavaju kao djeci više ili manje naklonjena. Tako se u pedagogijskoj literaturi navode tri razdoblja ili faze odnosa društva prema njima (Radoman,1995, prema Cerić, Alić, 2005): *razdoblje primitivnog i surovog odnosa, razdoblje azila/segregacije i razdoblje društvene integracije.* Za svako od navedenih razdoblja vežu se određene obrazovne koncepcije kao što su potpuno isključivanje iz obrazovnog procesa, segregacija, normalizacija, integracija te inkluzija kao općeprihvaćeni obrazovni koncept. Povijesna i društvena analiza razvoja inkuzije može se pratiti još od razdoblja prvih velikih civilizacija, poput egipatske. Prvi pisani tragovi o djeci s teškoćama u razvoju nađeni su upravo u Egiptu za vrijeme vladavine Thebesa još 1500 god.pr.n.e. U dokumentu nazvan *Theban papyrus* raspravljalo se o *iznimnoj djeci*. U antičko doba, prema djeci s teškoćama u razvoju dominirao je izrazito netolerantan stav (Sunko, 2016). Stoga ne čudi što se ovaj period karakterizirao napuštanjem i ubijanjem djece koja su od rođenja imala neki fizički nedostatak. U skladu s takvim shvaćanjima bili su uređeni i grčki i rimski zakoni. U razdoblju nakon Antike do 18. stoljeća, njega i skrb o djeci teškoćama u razvoju pružane su u skladu s etičkim shvaćanjima kršćanstva, posebno sa propovijedanjem ljubavi za „bijedne i siromašne duhom“. Tako se srednjovjekovno razdoblje često ističe i potencira kao veoma negativno raspoloženo prema djetetu. Tom se povijesnom kontekstu obično pripisuje zakidajuće ophođenje prema populaciji djece. Tvrdi se kako su djeca u srednjovjekovnom razdoblju shvaćana kao umanjeni odrasli te da se djetinjstvo kao specifična faza čovjekova razvoja negira (Hameršćak, 2004). Tako se, primjerice, odnos prema djeci u Francuskoj u 17. stoljeću istodobno odvijao kroz ideju da su djeca bića za zabavu i da su bića koja se uz mukotrpan trud treba osloboditi od grijeha i privesti spasenju. Dijete predindustrijskog doba obično se predstavljalo kao obiteljska radna snaga.

Obitelj je tada činila čvrstu cjelinu života, mali socijalni mikrokozmos. U doba humanizma i renesanse religijska i filozofska razmatranja sve više se usmjeravaju na čovjeka, njegove ovozemaljske potrebe, tako i osobe s invaliditetom postupno postaju sve više predmetom interesa istaknutih pojedinaca i društva. Segregacija i marginalizacija osoba sa psihofizičkim smetnjama nastavljena je i u razdoblju azila/segregacije, s tim da se ipak javlja zahtjev za institucionalnim zbrinjavanjem takve djece, daleko od očiju javnosti. Međutim, briga o njima se svodila na njegu u smislu hranjenja i oblačenja, bez pokušaja podučavanja i sudjelovanja u društvenom životu. Dugi niz godina problem obrazovanja djece s teškoćama u razvoju rješavao se smještajem takve djece u posebne odgojno-obrazovne ustanove. Iskustvo je pokazalo da djeca u posebnim ustanovama ne dobivaju adekvatnu poduku te da izdvajanje učenika dovodi do teškoća u kasnijoj integraciji u društveni život (Vizek-Vidović i sur., 2003). U 18.stoljeću stavovi društva prema osobama s invaliditetom, pa tako i djeci s teškoćama u razvoju počinju se kretati u pozitivnom smjeru. Razvija se povjerenje u njihove sposobnosti, uključujući sposobnost za učenje i obrazovanje. To je dovelo do osnivanja prvih škola i zavoda za ovu populaciju u kojima su se djeca s teškoćama u razvoju školovala odvojeno od druge djece. Razvojem proizvodnih snaga, znanosti, umjetnosti, filozofije, kako navodi Sunko (2016) stvara se humaniji odnos prema osobama s invaliditetom i djeci s teškoćama u razvoju. Emancipacijska koncepcija polazi od slobode koja obuhvaća uvažavanje osobnosti u zadovoljavanju potreba, zadovoljavanja ljudskih prava, socijalne integracije i participacije u zajednici do inkluzije kao društvene, filozofske i kulturne vrijednosti. Na promjenu društvenog položaja djece s teškoćama u razvoju utjecalo je mnogo čimbenika od kojih se izdvajaju samo neki (Kisanji, 1999): novi pedagoško – humanistički pogledi o obrazovanju, razvoj medicine i nova medicinska shvaćanja psihofizičkih smetnji, doprinos velikih filozofa u razumijevanju psihofizičkih smetnji i pojava posebno organizirane nastave. Velike zasluge za ove promjene svakako pripadaju i J.A.Komenskom koji u Velikoj didaktici govori o nužnosti obrazovanja „defektne“ djece. „Ne smeta ni činjenica što su neki od prirode tupoglavi i glupi jer to još više nalaže i živo goni na ono opće njegovanje duše. Ne može se pronaći toliko nesretna priroda kojoj se ne bi moglo nimalo pomoći ako se njeguje. Isto tako tupi i ograničeni, iako ne napreduju u naukama, ipak postaju plemenitiji“ (Komensky, 1965, 61). Na ukupno poboljšanje stanja i položaja djece s teškoćama u razvoju dodatno utječe i osnivanje međunarodnih organizacija koje na internacionalnom planu traže bolja i dodatna rješenja za takvu djecu. Kako navodi Igrić i sur. (2015) u razdoblju od 1980. do 1990. djeca s blažim teškoćama uključuju se u mnogim zapadnim zemljama u redovite škole zajedno s djecom tipičnog razvoja.

Time je došlo do određenog pritiska na škole, a zbog ograničenih sredstava, uključivanje nije bilo moguće efikasno provoditi. Pozitivan primjer je Kanada koja i danas prednjači u razvoju inkluzije. Novi pristup obrazovanju označen je jedinstvenim sustavom podrške koji različitost učenika vidi kao obogaćivanje. Prvi odjeli za odgoj djece s većim intelektualnim teškoćama u Hrvatskoj, bez smještanja u ustanovu, otvaraju se 60 – ih godina što je bio iznimno važan korak (Igrić i sur., 2015). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama* iz 2008. godine propisao je smjernice za inkluzivno obrazovanje i praksu, ali ona se ne može ostvariti jer nedostaju provedbeni akti. Kako ističe Igrić (2015) to upućuje na razinu spremnosti naše zemlje za inkluzivnu školu i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju zajedno sa svojim vršnjacima. Osnovni cilj koncepta "odgoja i obrazovanja za sve" je inkluzivni pristup koji je refleksija različitih nacionalnih kurikuluma i obrazovnih politika (Brčić Karamatić, 2011). Kako navodi Sunko (2016) važnu ulogu u organiziranju odgoja, obrazovanja i društvenog prihvaćanja osoba s invaliditetom imala su i djela engleskog filozofa i pedagoga J.Locka u kojima je empirizam i pedagoški optimizam došao do izražaja, jer je naša duša po rođenju tabula rasa kojom daje prednost odgoju nad naslijeđem. Na odnos prema djeci s posebnim potrebama i osobama s invaliditetom veliki utjecaj imale su posljedice ratnih razaranja, epidemije bolesti, elementarne nepogode, neprosvijećenost širokih narodnih masa, požari i druga stradanja. Takve neprilike bile su uzrokom nestašice radne snage i tako se otvarao prostor preostalim sposobnijim pojedincima da se uključe u rad i pokažu što mogu i znaju. Osobe s intelektualnim teškoćama tijekom novije povijesti prezastupljene su među korisnicima sustava socijalne skrbi gotovo svih država svijeta (Buljevac, 2012). Odraz društvenih stavova temeljenih na predrasudama koji djecu s teškoćama u razvoju vidi *različitima* ili *posebnima* traju do 60-ih i 70-ih godina 20. stoljeća. *Integracija* je pretpostavljala istinsku socijalnu integraciju i interhumano prihvaćanje i suradnju, a ne samo fizičku nazočnost osoba s invaliditetom među ostalima. No, kako ističe Sunko (2016) integraciju karakterizira postojanje parametara koje dijete s teškoćom treba zadovoljiti da bi se uključilo u redovan sustav odgoja i obrazovanja. Šušnjara (2008) se oslanja na odgojno – obrazovnu situaciju u Americi i uviđa da odnos prema djeci s posebnim potrebama u toj zemlji nije bio nimalo jednostavan niti human te da je bio daleko od ispunjenja bilo kakvih ljudskih prava. Taj trend segregacije, odnosno kontrole nepoželjnih dosegnuo je svoj vrhunac tijekom 20. stoljeća kada se naglašavalo kako svaki obrazovni cilj mora biti postavljen unutar odgovarajućega kulturnog konteksta jer je bitno da učitelj uvidi i prihvati znakove različitih kultura i njihovo očitovanje unutar jednog razreda. Različitost može pridonijeti obogaćivanju odgojno-obrazovnog procesa i svi mogu učiti jedni od drugih.

Ukoliko se razmotri cjelokupni prikaz poimanja uzroka intelektualnih teškoća kroz povijest, može se zaključiti kako je upravo razvoj medicinskih i društvenih znanosti rezultirao suvremenim spoznajama o intelektualnim teškoćama. U Republici Hrvatskoj pravo na obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u integracijskim uvjetima, tj. u redovitoj školi s ostalim vršnjacima ozakonjeno je 1980. godine kada je donesen *Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju*. Do tada pravna regulativa je određivala školovanje djece s teškoćama u, tzv. specijalnim školama (Igrić, 2015). Opić i sur. (2015) navode kako je potkraj 80-ih i početkom 90-ih godina došlo do još većih promjena u prihvaćanju osoba s teškoćama u razvoju. Globalizacija je donijela i veću informiranost o pravima i mogućnostima takvih osoba. Promjene su nastale i u terminološkom određenju. Više se ne koriste termini kao što su abnormalnost, anomalnost, defektnost, invalidnost, zaostalost i sl. Za ostvarivanje odgoja i obrazovanja u inkluzivnom društvu, osim zakonodavstva koje je izrazito važno, ipak je nedovoljno bez principa prilagođenih odgoju i obrazovanju *u i za inkluzivno društvo* (Sunko, 2016).

S obzirom na navedeno, možemo zaključiti da je položaj djece s teškoćama u razvoju tijekom povijesti bio oscilirajući. Od diskriminirajućeg preko samilosnog pristupa do suvremenih, aktualnijih pristupa kojima se ističu i promoviraju ljudska prava i slobode. No, unatoč većoj potpori inkluziji, i dalje nailazimo na teškoće u njezinoj implementaciji. Razloge možemo pronaći u inkluzivnoj politici koja nije u suglasju s obrazovnim politikama. Naime, učenici su ti koji se prilagođavaju sustavu, a ne obratno. Važna je to činjenica koja predstavlja izazov učiteljima u ostvarivanju inkluzivnog odgoja i obrazovanja kroz promjene sustava i prilagođavanje potrebama učenika, a ne učenika mijenjati sukladno karakteristikama škole. U našim redovitim odgojno – obrazovnim ustanovama još su uvijek prisutni nedostatni organizacijski i objektivni uvjeti, kao što su nedostatak odgovarajućih stručnih suradnika, prevelik broj učenika u razredu, nedostatna podrška učiteljima, loša materijalna opremljenost škola koji su, zasigurno, ometajući faktori za razvoj uspješne inkluzije u odgoju i obrazovanju.

1.3. Ideje i izazovi inkluzije u odgoju i obrazovanju

Kada je riječ o obrazovnoj inkluziji, govori se o inkluziji u širem i užem smislu. U širem smislu, prema Brčić Karamatić (2013) obrazovna inkluzija odnosi se na uključivanje djece i odraslih koji su zbog socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih, etničkih ili drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti i izloženi socijalnoj marginalizaciji. Inkluzija u užem smislu zahtjev je kojim se naglašava da se svako dijete obrazuje u skladu s individualnim mogućnostima u školi kao odgojno-obrazovnoj instituciji. Neki teoretičari inkluzivnog obrazovanja kritiziraju širu definiciju inkluzivnog obrazovanja i smatraju je mogućom prijetnjom, ne samo inkluzivnoj teoriji, već i inkluzivnoj praksi. Naime, Cerić (2019) govori o ideologizaciji i glorifikaciji inkluzivnog obrazovanja i promišlja o praktičnosti inkluzije odnosno koliko je moguće, potrebno i korisno svu djecu, bez obzira na teškoće koje imaju, uključiti u redovne škole. Proglašavajući ideju inkluzivnog obrazovanja nadnaravnim humanističkim pristupom u obrazovanju kojemu nema alternative, zaogrćući je plaštem generalizacije da je svu djecu najbolje da pohađaju redovne škole, koja ne izaziva otpor na misaonoj i emocionalnoj razini, njezini pobornici je primjetno ideologiziraju. Budući da ne postoji univerzalni model inkluzivnog obrazovanja koji odgovara svima, inkluzivne škole podrazumijevaju znatna ulaganja u izobrazbu nastavnika za rad sa djecom s posebnim potrebama i stvaranje adekvatnih uvjeta za njihov rad, kao i u školsku infrastrukturu i resurse (didaktička sredstva i pomagala, prilagođenost prilaza školi, prostorni i materijalni uvjeti i sl.).

Koncept *obrazovne inkluzije* termin *posebne obrazovne potrebe* definira na jedan novi način. Pri tome se misli na jednako obrazovanje za svu djecu, kojim se promiče pravo svakog djeteta da, bez obzira na njegovo fizičko, intelektualno, emocionalno, socijalno, jezično ili drugo stanje, bude uključeno u odgojno-obrazovni sustav, odnosno u redovite škole. Nedostatna opremljenost pitanje je i nedostatka financija pa se sve češće govori o *propasti inkluzije* (Fuchs, Fuchs, 1998) jer redovito okruženje nije prilagođeno potrebama učenika s posebnim potrebama. Nažalost, kako upozorava Demirović i sur. (2015) promjene opće školske klime, infrastrukture škola, pripremljenost nastavnog kadra i podrška profesionalaca faktori su koji značajno zaostaju za pozitivnom zakonskom regulativom i tako blokiraju uspješnu inkluziju. Brojni su primjeri iz prakse da učenici s teškoćama u razvoju, koji su na početku svog školovanja bili uključeni u redovni sustav obrazovanja, budu ponovo „isključeni“ upravo zbog navedenih problema koji se generalno mogu svrstati pod sintagmu nepripremljenosti škole.

Isti autori naglašavaju objektivne i subjektivne pretpostavke koje se međusobno isprepliću. Objektivne pretpostavke uključuju faktore kao što su arhitektonska prilagođenost škole za kretanje osoba s fizičkim invaliditetom, broj učenika u razredu, zaposleni stručni kadar, prilagođeni nastavni plan i program, opremljenost škole pomoćnim tehnologijama i suvremenim didaktičkim pomagalima, dok se subjektivne pretpostavke inkluzije odnose na same subjekte uključene u inkluzivni proces. Većina objektivnih pretpostavki inkluzije može se riješiti ulaganjem dodatnih financijskih sredstava za implementaciju inkluzivnog procesa. Za subjektivne pretpostavke potrebna je izobrazba svih navedenih faktora, od učenika, učitelja do roditelja i zajednice općenito. Subotić (2014) inkluziju opisuje kao kontroverzno pitanje u današnjem društvu, dok ju, kako naglašava, pristalice nazivaju gotovo savršenim obrazovnim sustavom, bez obzira na nedostatak uvjerljivih empirijskih potvrda. Autor kritički razmatra temeljne ideje inkluzije, poput negiranja empirijskih dokaza, oslanja se na postmodernizam i odbacuje pojam teškoće. Osim toga, ukazuje i na logičko – filozofske nedostatke u inkluzivnoj retorici i kritizira „moralnu ispravnost“ kao najčešće navođen razlog njezine primjene. Nasuprot tome, Romstein (2010) govori o konstrukciji *pseudo – inkluzije* upravo zbog istodobnog postojanja brojnih njezinih formi, koja je za djecu s posebnim potrebama jednako nepovoljna kao i segregacija. Autorica ističe kako se inkluzija najčešće tumači kao „uključivanje“, no to je lingvističko – semantički pristup. Potpunije značenje „pretpostavlja aktivnu participaciju, sudjelovanje u socijalnim tekovinama, a ne pasivno “pridruživanje” pojedinca društvu“ (Romstein,2010,85). Kao glavne zamjerke istraživanjima inkluzije mogu se navesti zanemarivanje razine uključenosti i kvalitete iskustava pojedinca (Brickner, 1995, prema Romsein, 2010) te nerazmjer u istraživanjima na način da se velik broj istraživanja odnosi na utvrđivanje njezinih pozitivnih učinaka u odgoju i obrazovanju, a mali broj na implementaciju u lokalnoj zajednici, odnosno participaciju djece s posebnim potrebama izvan odgojno-obrazovnih institucija. Probleme u istraživanjima inkluzije Burnett (2007) traži i u postojanju polariziranog diskursa o njezinim učincima te se ona često karakterizira kao *dobra* ili *loša*. Da bi se dobio objektivniji uvid u inkluziju, Thomas i Tarr (1999, prema Romstein, 2010) predlažu emotivni odmak jer smatraju da su istraživanja opterećena parazitarnim čimbenicima poput osjećaja sentimentalnosti i privrženosti. Kao glavni problem u istraživanjima inkluzije, Burnett (2007) ističe njezin uspjeh na ideološkoj razini zbog kojega joj je gotovo nemoguće kritički pristupiti.

Ona je globalno prihvaćeni socijalni ideal i zbog svoje socijalne važnosti i osjetljivosti ne podnosi kritiku. Odom (2000) ističe glavne prepreke inkluzije kao što su izrada programa, financijska sredstva te osobni stavovi osoblja, dok Avramidis i sur. (2000) ističu da inkluzija ne ovisi samo o sredstvima i resursima, već i o razvijanju kritičkoga mišljenja i rekonstrukcije vizije. Slično navodi i Stančić (2000) ukazujući na postojanje brojnih problema koji usporavaju razvoj obrazovne inkluzije. Problemi se odnose na ispunjavanje pedagoških standarda u pogledu prostora, broja učenika, osoblja, opreme, odgovarajuće identifikacije, dijagnostike i praćenja učenika s posebnim potrebama koji bi trebali biti uključeni u najmanje restriktivne uvjete obrazovanja, osiguravanje dobre financijske potpore za rad učitelja s učenicima s posebnim potrebama i njihovo dodatno stručno usavršavanje, kao i dodiplomsko obrazovanje učitelja razredne nastave, a posebno nastavnika predmetne nastave, koje ne nudi ni minimum znanja potrebnih za kvalitetno obrazovanje učenika s posebnim potrebama. Autorica navodi da nedostaju i sredstva za njihovo prevladavanje te naglašava razumijevanje ekonomskih, socijalnih i kulturnih karakteristika društvenog i osobito obrazovnog okruženja.

Inkluzija u sustavu odgoja i obrazovanja pretpostavlja fizičku dostupnost škole svim učenicima, prostornu pristupačnost, opremljenost općom i specifičnom opremom i didaktičkim sredstvima i pomagalima, prihvatljiv broj učenika u razrednim odjeljenjima te stručnu osposobljenost učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama. Upravo u tome ogleda se temeljni izazov inkluzije, kao i raskorak između donesenih zakonodavnih rješenja i politika, te stvarne obrazovne prakse. Niz faktora socijalne politike kao što su programski standardi i fiskalna pitanja utječu na primjenu programa obrazovne inkluzije, te izgleda da interpretacija politike sa strane ključnih čelnika ustanova ima najvažniji utjecaj (Odom, 2000). Veće političke barijere inkluzije povezane su s programskim standardima, financijskim pitanjima, osobljem i pitanjima vezanim za njih (Odom, Diamond, 1998).

Nadovezujući se na navedeno, možemo zaključiti kako je neminovno da inkluzija postavlja nove i značajne izazove pred učitelje, ravnatelje, roditelje, ali i cijelu društvenu zajednicu. Samo identificiranje izazova i dilema u inkluziji ne rješava probleme prikrivene između zakonske regulative i stvarnog stanja u školama, ali treba biti poticaj kontinuiranom profesionalnom razvoju.

1.4. Teorijski pristup invaliditetu

Invaliditet, posebne potrebe ili *teškoće u razvoju* termini su koji se svakodnevno koriste u formalnoj i neformalnoj komunikaciji, brojnim dokumentima i zakonskim odredbama te znanstvenoj i stručnoj literaturi. Iako naizgled isti ili slični, među njima postoje određene značenjske razlike. Uz navedene se termine, nerijetko, krivo koristi sintagma *djeca s posebnim potrebama* kao sinonim sintagmi *djeca s teškoćama u razvoju*. Sintagma *djeca s posebnim potrebama* nešto je šira od sintagme *djeca s teškoćama u razvoju* jer obuhvaća ne samo djecu s teškoćama nego i darovitu i talentiranu djecu (Zrilić, 2011). Kako navodi Skočić -Mihić (2011) terminološka šarolikost prisutna je, također, i u engleskom govornom području u kojem su u uporabi termini poput *children with special needs, children with disabilities, children with special educational needs*. Učenikom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama smatra se svako dijete koje ima teškoće u učenju koje su znatno veće od njegovih vršnjaka, zbog čega mu je potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška, ali i darovita djeca koja trajno postižu natprosječne rezultate uvjetovane visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i izvanjskim poticajem u jednome ili više područja te im je zbog toga, kao i djeci s teškoćama u razvoju, potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška (Zrilić, 2011). U skladu s tim, napušteno je korištenje termina *abnormalnost, anormalnost, defektnost, suficijentnost, ometenost, psihofizička oštećenja, hendikep, zaostalost* i sl., nego se priklanja jednomu od spomenutih rješenja sukladno s odgovarajućim značenjskim okvirom.

Danforth i Rhodes (1997, prema Romstein, 2010) ističu dekonstrukciju termina teškoća te svoje pojašnjavanje proširuju i na termin posebne potrebe, čiju uporabu također smatraju neopravdanom jer potrebe ne mogu biti kategorizirane kao "normalne" ili "posebne". Norwich (2000, prema Romstein, 2010) usprkos tome predlaže uporabu termina *posebna potreba*, a svoj prijedlog potkrjepljuje opisom potreba koje ima svaki pojedinac, ovisno o životnim okolnostima u kojima se nalazi: zajedničke potrebe koje dijelimo s drugima (svima), distinktivne potrebe koje, kao članovi sub-grupe dijelimo s nekima i individualne potrebe koje su svojstvene samo pojedincu i koje se ne mogu zadovoljiti kroz pripadnost grupi ili sub-grupi. Inkluzivna škola podrazumijeva stvaranje uvjeta u kojima s drugim učenicima uče i učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. U ovakvoj školi uvažavaju se različitosti *svih* učenika obuhvaćenih obrazovanjem te se primjenjuju one strategije poučavanja koje odgovaraju posebnostima učenika (Ivančić, Stančić, 2013).

Termin djeca s posebnim potrebama podrazumijeva svako dijete koje se razlikuje od prosječnog djeteta u: „senzornim sposobnostima (oštećenje vida, sluha), komunikacijskim sposobnostima (uključivši teškoće u učenju i govorne smetnje), intelektualnim sposobnostima (pažnja, pamćenje, opažanje, zaključivanje, rješavanje problema), socijalnom ponašanju i emocionalnom doživljavanju, tjelesnim osobinama“(Vizek-Vidović, 2003, 106). Navedene razlike moraju biti takve da zahtijevaju poseban pristup ili dodatan napor u obrazovanju kako bi dijete moglo razviti svoje sposobnosti. Termin djeca s posebnim potrebama obuhvaća, osim ispodprosječne djece, odnosno djece s teškoćama, i iznadprosječnu, odnosno darovitu djecu.

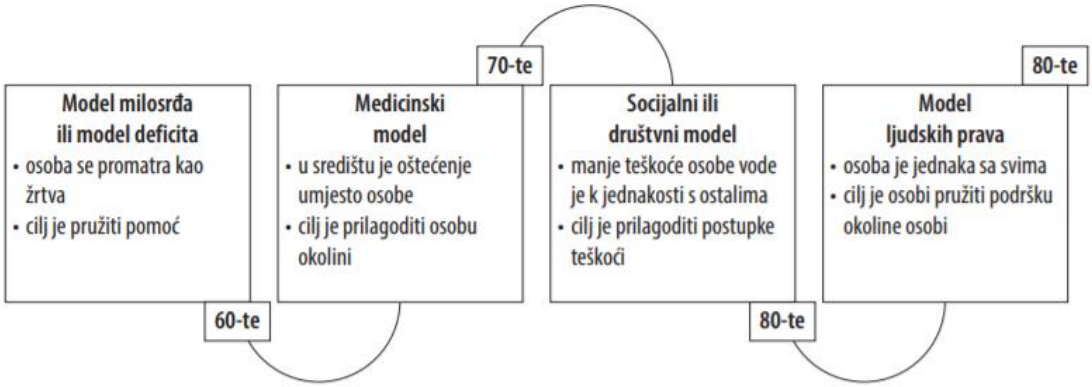
Promjene u suvremenom društvu, posebice posljednjih tridesetak godina, poput globalizacije, ali i nove spoznaje u društvenim znanostima o mogućnostima osoba s invaliditetom, utjecale su na promjenu stavova prema osobama s invaliditetom i stvaranja novih uvjeta za poboljšanje njihova položaja u društvu. Dotadašnje negativne reakcije prema osobama s invaliditetom predstavljaju oblik *moćizma* ili *ableizma* (eng.ableism). Moćizam označava predrasudu, odnosno diskriminaciju ljudi koji imaju bilo koji oblik invalidnosti, uključujući mentalni, razvojni ili tjelesni invaliditet. Oni koji zastupaju ableističke ideje općenito vjeruju da osobe s invaliditetom ne mogu funkcionirati kao građani ili da ti ljudi moraju biti ustaljeni kako bi postali punopravni članovi društva. Chouinard (1997, prema Krupalija,2017) moćizam definira i kao ideje, prakse, institucije i društvene odnose koji pretpostavljaju i podrazumijevaju fizičku sposobnost kao ključnu i kao osnovu, te samim time definiraju osobe s invaliditetom kao marginalizirane i, uglavnom, nevidljive „ostale“. Wolbring (2008) govori o politici moćizma i ističe da je riječ o konceptu koji se najčešće koristi za opisivanje negativnog tretmana osoba s invaliditetom. Upotreba pojma paralelna je sa izrazima seksizma, rasizma i drugih „izama“. Dunn, College (2019) naglašavaju da je moćizam sveprisutan, svakodnevni problem osoba s invaliditetom. Izraz je to koji se odnosi za stereotipizaciju, predrasude, diskriminaciju i učestalo „socijalno tlačenje“ osoba s invaliditetom. Osim toga, autorice govore i o „suptilnom moćizmu“ kada „suptilno“ nudimo pomoć osobama s invaliditetom bez da se to od nas traži. Prema Mercer (1973, Igrić, 2004) dva su osnovna modela u definiranju posebnih potreba: *patološki i statistički*, a oba su proizašla iz kliničkog pristupa. Patološki model je usredotočen na patologiju i njezine simptome, a statistički model definira osobu prema odstupanju od prosjeka populacije u odnosu na određenu osobinu. Oba pristupa podržavaju predrasude o hendikepu jer utvrđuju pretpostavke koje promoviraju razlike u tretmanu te pretpostavljaju razlike na tjelesnom, mentalnom i ponašajnom planu. Osoba je objekt istraživanja, a ne aktivni subjekt.

Tradicionalni pristup o odnosu patološkog i normalnog shematski se prikazuje s dva kruga koja se djelomično prekrivaju. Prvi krug „patološko“ su osobine koje su različite, uočljive i iz kojih proizlaze problemi u funkcioniranju. Drugi krug „normalno“su ponašanja, izgled i komunikacija, poznati i slični, koji odgovaraju shvaćanju normalnog. Mjesto prekrivanja dva kruga predstavlja razlike i određeno je terminima „hendikepa“. Desetljećima prisutan medicinski model pristupa intelektualnim i psihičkim teškoćama, kao znanstveno najprisutniji i najnaglašeniji, oblikovao je i mišljenje opće populacije i građansku svijest u smjeru naglaska prema svemu onome što osoba ne može i što kod nje treba popraviti. U suvremenom društvu, posljednjih trideset godina teorije i prakse rehabilitacije osoba s intelektualnim, psihičkim i motoričkim teškoćama, snažno se usmjerava prema njihovom potpunijem uključivanju u životnu zajednicu. Povijesno gledano, ovo se razdoblje uvjetno može podijeliti na tri osnovna pristupa ili modela koji su, slijedeći jedan za drugim i nadopunjujući se, ostavili dubok trag u današnjoj praksi. To su *medicinski model, model deficita i socijalni model* (Bat, 2010).

Medicinski je *model* prvenstveno usmjeren na teškoću, odnosno nesposobnost, a društvo usmjerava svoje aktivnosti i poduzima mjere kojima se ustanovljuju specijalne službe i postupci koji imaju za cilj otkloniti ili ublažiti posljedice oštećenja kako bi se osobu *normaliziralo*. Svojim je teorijskim i praktičnim dostignućima predstavljao značajan pomak u odnosu na osobe s invaliditetom. Ovaj je pristup uključivao ideju pomoći i zaštite te reduciranja rizičnih činitelja u okruženju korisnika na najmanju moguću mjeru, što je samo po sebi predstavljalo pozitivan korak. Medicinski pristup ili model bio je okrenut nedostacima, "onome što pojedinac ne može"; polazilo se od toga da s "pojedincem nešto nije u redu" te da je riječ o trajno bolesnoj osobi. Pri tome se na pojedinu poteškoću izazvanu invaliditetom gledalo kao na medicinski, genetski ili kognitivno-psihološki problem, a teškoće osoba s invaliditetom su se shvaćale kao osobna tragedija s kojom se pojedinac morao nositi i koje ga onesposobljavaju (Urbanc, 2005). U medicinskom modelu djelovanje profesionalaca sastojalo se u pružanju zaštite, skrbi i izbjegavanja rizika. Takav zadatak, dakako, sam po sebi nema negativno značenje, sve dok uvažava korisnikovo pravo da odlučuje o svom životu te da preuzme na sebe posljedice tih odluka. Drugim riječima, takav model daje mu „pravo na život, a ne na instituciju“, unatoč povećanom riziku koji to pravo podrazumijeva (Zaviršek, 2000).

Nove ideje o državi usmjerenoj na rad (eng.workfare state) za razliku od države usmjerene na pomaganje (eng.welfare state) danas sve više dijele društvo na one koji su radno sposobni i one koji to nisu (Zaviršek, 2000, prema Urbanc, 2005). S jedne se strane povećava potreba države da reducira broj radno onesposobljenih odnosno onih koji trebaju neki oblik socijalne pomoći i predstavljaju u tom smislu breme, dok se s druge strane povećava broj onih koji su hendikepirani jer ne udovoljavaju sve oštrijim zahtjevima „normalnog funkcioniranja“. Paradoks koji iz toga proizlazi je da društvo ulaže u obrazovanje i rehabilitaciju osoba s invaliditetom, ali istovremeno ne kreira mogućnosti za zapošljavanje tih osoba. Sporadični pokušaji zapošljavanja osoba s invaliditetom trebali bi pridonijeti slici o tolerantnosti koja ostavlja dojam da osobe s invaliditetom rade kao i svi drugi, te da se proces njihovog uključivanja u društvo odvija nesmetano. Kao prijelaz od medicinskog ka socijalnom modelu skrbi sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog stoljeća javlja se *model deficita*.

Dijagnostika toga modela usmjerena je onome što osoba ne može te, kao i medicinski model, polazi od pretpostavke da s osobom nešto nije u redu. U to se vrijeme u različitim europskim državama, različitim intenzitetom javlja i pokret integracije. I, naposljetku, *socijalni model*, koji obilježava posljednje godine, svoj puni smisao nalazi u pojmu *inkluzija* – uključivanje, pripadnost ili jedinstvo. No, medicinski model kritizirale su mnoge aktivističke skupine koje su se sedamdesetih godina 20. stoljeća borile za ljudska prava, ponajprije osoba s invaliditetom. Rezultat tih borbi bilo je uvođenje novog modela dizajniranog radi prevladavanja „ugnjetavanja“ i stigmatizacije osoba s invaliditetom, u okviru kojeg se medicinski pristup zamjenjuje socijalnim modelom (Mihanović, 2010). Filozofija inkluzije tvrdi da niti jedna zajednica nije potpuna dok u njoj nisu svi dobrodošli.



Slika 2 Pregled razvojno modela odnosa društva prema osobama s invaliditetom (Stančić, Ivančić,2013.)

U smislu socijalnog modela, osoba s invaliditetom je aktivni borac za ravnopravnost, u partnerstvu sa saveznicima, za stvaranje društva koje je doista inkluzivno. Socijalni model za razliku od medicinskog modela prebacuje 'krivnju' invaliditeta od osobe s oštećenjem na „nepravedno, okrutno društvo". Pojavom filozofije inkluzije i socijalnog modela dolazi do značajnih promjena u odnosu društva prema osobama s invaliditetom, posebice prema osobama s intelektualnim teškoćama (Mihanović, 2010).

U Hrvatskoj su potkraj sedamdesetih i početkom osamdesetih godina prošlog stoljeća u sklopu reforme odgoja i obrazovanja započele rasprave o integraciji učenika s teškoćama u redovne škole. Razvoj ideje o pravima osoba s teškoćama snažno je potkrijepljen razvojem koncepta ljudskih prava općenito, što se potvrđuje i brojnim međunarodnim i regionalnim dokumentima. Većina tih međunarodnih dokumenata prepoznata je i u hrvatskim zakonima i pravilnicima. Obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju ostvaruje se uz programsku i profesionalnu potporu te pedagoško - didaktičku prilagodbu. 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. Tim terminom obuhvaćena su sva djeca u osnovnoj školi koja imaju odstupanja u određenom području razvoja, a potvrđena su Rješenjem o primjerenom obliku obrazovanja. Evidentno je da su se mijenjali termini za označavanje ove kategorije djece u zakonskim dokumentima u posljednja tri desetljeća. Velki i Romstein (2015) kao i Zrilić (2013) upozoravaju na razliku između sintagme „djeca s posebnim potrebama" i „djeca s teškoćama u razvoju". Prema tome sve posebne potrebe djece nisu uvjetovane teškoćama u razvoju. Potpunu definiciju djece s teškoćama u razvoju navode (Bouiltet, 2010) gdje se dijete s teškoćama u razvoju definira kao ono koje zahtijeva posebnu brigu i pažnju, nalazi se na jednom ili drugom kraju spektra mentalnim sposobnosti ili dijete čiji razvoj pati zbog problema u učenju, fizičkog ili senzornog nedostatka ili invalidnosti. Sekulić-Majurec (1988) ističe da je termin učenici s teškoćama u razvoju noviji termin koji se koristi u pedagoškoj terminologiji te naglašava da ponekad i terminološko označavanje osoba odražava stav prema njima te može pridonijeti njihovoj društvenoj stigmatizaciji i segregaciji ili je pak ublažavati. "U djecu s teškoćama u razvoju danas najčešće ubrajamo svu djecu s nekim somatopsihičkim oštećenjima pojedinih organa ili njihovih funkcija koja im otežavaju razvoj" (Sekulić-Majurec, 1988, 13).

Vizek-Vidović i sur. (2014) razlikuju nekoliko vrsta razvojnih smetnji: senzorne teškoće, komunikacijske teškoće, mentalnu zaostalost, teškoće u učenju, hiperaktivnost i poremećaj pažnje, te teškoće u ponašanju i emocionalne teškoće, dok Zovko (1999) razlikuje: smetnje vida, sluha, glasa i govora, motorike, inteligencije, ponašanja te višestruke smetnje. Špelić, Zuliani (2011) djecu s teškoćama u razvoju poimaju kao djecu koja imaju teškoće u razvoju i učenju, značajnih problema u ponašanju, emocionalnih problema te teškoće koje su uvjetovane odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim faktorima.

Danas se sve više pažnje pridaje djeci s teškoćama u razvoju jer činjenica jest da su do sredine prošlog stoljeća bila klasificirana kao djeca sa specijalnim potrebama koje nisu mogle biti ostvarene u redovnim školama, već u posebnim odgojno-obrazovnim organizacijama. Pitanje odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju za sobom povlači mnoštvo konstatacija, a jedna on njih je i njihova socijalizacija. Zrilić (2011) navodi da djeca s teškoćama u razvoju trebaju biti uključena u sustav redovnog školovanja jer se putem redovnih škola najbolje zaobilaze predrasude i omogućava obrazovanje za sve. Uspjeh inkluzivnog obrazovanja u najvećoj mjeri ovisi o različitim subjektima tog procesa koji su u svakodnevnoj interakciji (Kiš-Glavaš, 2000). Kako navodi Karin (2016) procjene o broju djece s teškoćama u razvoju znatno variraju ovisno o definiciji i procjenama invaliditeta pa se prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji broj djece s teškoćama u razvoju u dobi od 0-14 godina kreće između 93 milijuna i 150 milijuna. Prevalencija djece s razvojnim teškoćama kreće se od 0,4 do 12,7%, ovisno o istraživanju, 10% djece i adolescenata u Europi pati od razvojnih poremećaja učenja, a učestalost poremećaja učenja među školskom djecom u svijetu kreće se od 2,6% do 15,7%. Prevalencija invaliditeta i većih teškoća u razvoju kod djece u dobi od 0-19 godina u Republici Hrvatskoj je 4,8%, a invaliditet prisutan u dječjoj dobi čini 6,5% ukupnog broja osoba s invaliditetom, odnosno 8,4% udjela u ukupnom stanovništvu. Danas uključivanje djece s teškoćama u razvoju varira unutar zemalja, pa su u zemljama Europske Unije 2,3% djece u redovnom obrazovnom sustavu ona s teškoćama, dok se ostale zemlje, osobito zemlje u razvoju, tek počinju kretati u smjeru njihovog uključivanja.

1.5. Teorijski pristup darovitosti

Potreba za provođenjem integriranog odgoja i obrazovanja javlja se kao odgovor na prisutnost djece u vrtićima i školama kojima je program redovnog odgoja i obrazovanja nedovoljno prilagođen specifičnim potrebama, a bitan je preduvjet socijalne integracije. Cjelovit proces uvelike ovisi o pravodobnom prepoznavanju posebne potrebe te pružanju primjerene stručne pomoći od najranijih dana života (Ružić, 2003). Integracija se nužno provodi kroz suradnju sveukupne društvene zajednice odnosno tima stručnjaka koji praksu integriranog odgoja i obrazovanja čine potpunijom i kvalitetnijom (Bouillet, 2010). Sustav redovitog školovanja, odgojno - obrazovnog procesa i djelovanja "skrojen" je za potrebe prosječnog djeteta - učenika. Darovita djeca, kao i ona s teškoćama u razvoju, uključena su u redovit sustav odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, a za svako takvo nadareno dijete trebao bi se izraditi individualni plan i program koji bi zajedno izradili učitelji i stručni suradnici škole koju pohađa to dijete (Adžić, 2011). U tom kontekstu, Koren (1998, 171) govori o društvenom sustavu potpore nadarenim pojedincima i opisuje najvažnije sastavnice:

Odgojno – obrazovni podsustav: otkrivanje i identifikacija nadarenih odgajanika, njihova specifična izobrazba, posredni utjecaj preko roditeljskog doma.

Podsustav profesionalne orijentacije: ispravan izbor zanimanja, pomoć u školskoj i profesionalnoj adaptaciji, eventualna reorijentacija i prekvalifikacija.

Podsustav profesionalne karijere: permanentno obrazovanje, horizontalno – vertikalno napredovanje i uključenje u istraživačke aktivnosti nadarenih djelatnika.

Podsustav stručnih i društvenih organizacija: uključenje nadarenih u posebne klubove i društva; interesne organizacije odraslih za potporu nadarenima.

Podsustav materijalne pomoći: stipendije, krediti, pomoć za istraživačku opremu, biblioteke, studijska putovanja i slične potrebe nadarenih.

Podsustav znanstvenih institucija: istraživanje pojave nadarenosti i karakteristika nadarenih pojedinaca, unaprjeđenje metodologije rada s nadarenim subjektima.

Iz navedenog slijedi, ističe autor, da bi odgojno – obrazovni sustav u odnosu na darovite pojedince morao udovoljiti sljedećim zahtjevima: sadržaj, metodički postupci i organizacija odgojno – obrazovnog rada moraju se temeljiti na idiografskom pristupu, tj. na realnoj individualizaciji odgojno – obrazovnog procesa; postupci identifikacije organiziraju se u vidu procesne dijagnostike, tj. utvrđivanja indikatora nadarenosti i specifična pedagoška potpora prožimaju se u jedinstvenom procesu; metodiku pedagoške potpore treba prilagoditi činjenici da nadareni pojedinci pored kvantitativne posebnosti imaju i kvalitativnu odliku, što znači da to mogu uraditi na drugi, neuobičajen i originalan način; pedagoška potpora mora biti osigurana za cjelokupni spektar pojavnih oblika nadarenosti; nužna je suradnja s roditeljskim domom i pojedinim izvanškolskim ustanovama te komunikacija među nositeljima odgojno – obrazovnog procesa u vidu kolanja odgovarajućih informacija; na državnoj razini nužna je organizacija koordinativnog tijela koje bi imalo zadatak analitičko – sintetičkih objedinjavanja iskustava iz obrazovnih ustanova. Znanstveno zanimanje za darovite učenike obično vežemo za Lewisa Termana, a kasnije i Sternberga i Zhanga koji su, definirajući darovitost, ponudili svoju pentagonalnu implicitnu teoriju. Da bi neka osoba bila proglašena darovitom, potrebno je da udovoljava sljedećim kriterijima: izvrsnosti, rijetkosti, pokazljivosti, produktivnosti i vrijednosti (Vlahović – Štetić, 2008). *Kriterij izvrsnosti* podrazumijeva izuzetnost na nekoj dimenziji, vještini ili konstruktu ako ga se uspoređuje s njegovom referentnom grupom. *Kriterij rijetkosti* znači da je to postignuće rijetko u referentnoj skupini odnosno populaciji. Značajka *kriterija pokazljivosti* jest da se izuzetno postignuće na nekoj dimenziji može pokazati na jednom ili više valjanih mjerenja. *Kriterij produktivnosti* znači da osoba mora biti produktivna ili imati potencijal koji vodi do neke produktivnosti. I, naposljetku, *kriterij vrijednosti* znači da postignuće osobe društvo u kojem živi smatra vrijednim. Darovitost određujemo kao svojevrstan sklop osobina (sposobnosti, motivacija, kreativnost) koje uz povoljnu izvanjsku poticajnost omogućuju pojedincu da postiže izrazito natprosječan uradak u nekom području ljudske djelatnosti, a može se prepoznati kao nov i izvoran doprinos. Najsustavniji pregled osobina darovitosti (prema Miharija i sur., 1992, 182) zasniva se na određivanju osobina u ovim područjima:

1. **Značajke učenja***:* brzo uočavanje činjenica i shvaćanje općih načela, izrađen, izražajan i tečan govor, nezavisno mišljenje, čitanje knjiga ozbiljnog sadržaja, lako primjenjivanje znanja, izrazita obaviještenost, kritičko zapažanje;

2. **Značajke stvaralaštva***:* promišljenost, izvornost predodžbi, postavljanje smislenih pitanja, bogata proizvodnja zamisli, sklonost odvažnosti, neuobičajena rješenja;

3. **Motivacijske značajke***:* potpuna predanost zadaći, nezadovoljstvo uobičajenim poslovima, nezavisnost, nepopustljivost, odlučnost i ustrajnost, postavljanje visokih ciljeva i težnja k savršenstvu;

4. **Socijalne značajke**: dobra suradnja s djecom iste dobi i s odraslima, preuzimanje dužnosti i odgovornosti, pouzdanost u poslu, uživljavanje u problem drugih.

Nadovezujući se na opisane značajke, možemo izdvojiti i osnovna načela rada s darovitim učenicima. Osnovno načelo razvijanja darovitosti je *načelo područne specifičnosti* što znači da je kreativni doprinos i produktivnost posljedica snažnog širenja i produbljivanja znanja unutar određenog specifičnog područja. Za postizanje dobrih i dugoročnih rezultata nužno je *osigurati i suradnju obitelji, škole, stručnog tima i šire društvene zajednice* koji čine drugo načelo. Osim toga, nužno je *osiguravanje programa učenja* za takve učenike čiji organizacijski oblici mogu biti vrlo različiti, ali koji poštuju osnovne osobitosti učenja i potreba darovitih učenika. Tim programima stječe se *djelatno znanje i elastična osnova znanja* što znači da stjecanje znanja i vještina i provjera znanja moraju biti, ne na razini prepričavanja, nego na razini spremnosti za djelatnu uporabu. U programima za darovite učenike važno je i *osiguravanje potrebnog emocionalno – motivacijskog sklopa* koji mora pratiti razvoj specifične osnove znanja. To se odnosi na osiguravanje osjećaja sigurnosti i prihvaćenosti od okoline, osiguravanje osjećaja samopouzdanja, pozitivne slike o sebi, razvijanje usmjerenosti na učenje i razvijanje vlastitih sposobnosti i vještina, razvijanje odnosa prema teškoćama i neuspjesima u radu. I, konačno, u okviru sustavne brige za darovite učenike mora se misliti na najpovoljniji razvoj svakog djeteta, kao i razvoj prirode darovitosti (Miharija i sur.,1992). Koren (2013, 354-355) ističe pokušaje klasificiranja osobina nadarenih u određene srodne skupine odnosno kategorije od kojih izdvaja dvije: *podjelu prema sposobnostima i podjelu prema specifičnim područjima*dodavši i područje višestruke nadarenosti (Sisk, 1987) za one pojedince koji pokazuju visoke sposobnosti u više područja.

Podjela prema sposobnostima:

- Opće intelektualne sposobnosti - visok stupanj inteligencije, bogatstvo rječnika, radoznalost, oduševljenje novim idejama, sposobnost apstrahiranja, lako učenje, pažljivo opažanje, poduzetnost
- Specifične školske sposobnosti - dobro pamćenje, lako shvaćanje, brzo usvajanje znanja i vještina, entuzijazam, visok rang u školi i testovima postignuća u preferiranoj oblasti, erudicija
- Kreativne sposobnosti - nezavisnost mišljenja, originalnost i bogatstvo ideja, inventivnost, maštovitost, smisao za humor, sklonost improvizacijama, otvorenost, pozitivna slika o sebi
- Rukovodne sposobnosti - prihvaćanje odgovornosti, visoka očekivanja od sebe i drugih, sposobnost predviđanja, organizacijske sposobnosti, samopouzdanje, određena tendencija dominaciji
- Umjetničke sposobnosti - sposobnost opažanja, posebna sposobnost izražavanja vlastitih doživljaja i osjećaja, osjećaj za prostorne odnose, kreativnost u različitim umjetničkim oblicima izražavanja
- Psihomotorne sposobnosti - razvijene manipulativne vještine, preciznost i koordinacija pokreta, tjelesna energija, visoke atletske mogućnosti, intrinzični interes za određene sportske discipline.

Podjela prema specifičnim područjima:

- Spoznajno područje - logičko-matematičke sposobnosti (talenti za matematiku za fiziku za računalne i ostale znanosti)
- Umjetničko izražavanje - perceptivno-spacijalne, jezične, glazbene sposobnosti (talenti za likovne umjetnosti, za arhitekturu, za literaturu za glazbu za glumu)
- Psihosocijalno područje – socijalne sposobnosti (talenti za za samospoznavanje za empatiju za rukovođenje)
- Psihomotorno područje - kinestetičke, motoričke sposobnosti (talenti za sportske vještine za plesne vještine za mehaničke vještine).

Čudina-Obradović (1990) dijeli darovitost u nekoliko kategorija odnosno kao visoku opću intelektualnu sposobnost, opću kreativnu sposobnost pojedinca, kao visoku opću ili specifičnu sposobnost, produktivno-kreativnu sposobnost, sposobnost upotrebe misaonih procesa te kao područno-specifičnu inteligenciju i kreativnost. Darovito dijete je dijete koje u svojem ponašanju iskazuje sposobnosti koje mu omogućuju da se razvije u stvaraoca. Kod darovitog djeteta znakovi darovitosti se često javljaju vrlo rano, ukazuju na prisutnost visoko razvijenih intelektualnih sposobnosti ili specifičnih sposobnosti. Intelektualne sposobnosti prepoznaju se kroz lakoću učenja i pamćenja, smisao za humor, razumijevanje uzroka i posljedica, a specifične sposobnosti su glazbene, likovne, psihomotorne ili socijalne sposobnosti. Neki od znakova nadarenosti su znatiželja, postavljanje mnogobrojnih pitanja, rano čitanje, izrazito dobro pamćenje, dobra memorija za melodije i složenije upute, lakoća izražavanja, bogat rječnik, smislena i kvalitetna pitanja, smisao za humor, velika koncentracija i dugo bavljenje zadatkom, brzo usvajanje novih pojmova (Čudina-Obradović, 1991). Ista autorica ističe koncepte razumijevanja i definiranja darovitosti, a to su *bihevioristički, sociološki i biologistički koncept*. *Bihevioristički koncept* naglašava da su dispozicije višeznane, odnosno da svaki pojedinac može razviti stupanj neke sposobnosti koja se od njega zahtijeva. Prema tome, darovite učenike ne treba identificirati, budući da se odgojem može postići darovitost kod svakog djeteta, ukoliko su ispunjeni određeni uvjeti. Prema *sociološkoj koncepciji* svi pojedinci su potencijalno daroviti, ali će se darovitim smatrati oni koji posjeduju osobine i sposobnosti za koje društvo u tom trenutku ima izražene potrebe. *Biologistički pristup* naglašava zakone nasljeđivanja, odnosno određuje darovitost kao nasljednu osobinu čija pojava ovisi o dominantnosti ili recesivnosti gena koji su nositelji tih nasljednih osobina. Drugim riječima, darovitost se u populaciji raspoređuje po zvonolikoj krivulji i potrebno je samo identificirati darovite pojedince i osigurati njihov razvoj.„Darovitost je sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno postiže izrazito iznadprosječan uradak u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi“ (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008, 15). Cvetković Lay (2002, 16) darovitost definira kao „sklop urođenih osobina ili sposobnosti koje osobi koja ih posjeduje omogućuju da u jednom ili više područja dosljedno postiže značajno natprosječne rezultate. Ako se darovitost iskazuje samo u jednom području aktivnosti, onda se ta pojava naziva još i talentom (glazbeni, matematički, sportski, glumački talent itd.). Darovitost je najčešće povezana s natprosječnom inteligencijom te s kreativnošću“.

Tvorac *trodimenzionalne teorije darovitosti* američki je psiholog J.Renzulli koji smatra da se darovitost može razviti kod nekih ljudi ukoliko dođe do interakcije između pojedinca, njegove okoline i određenog područja ljudske djelatnosti (Renzulli, 2005). Razlikuje dvije vrste darovitosti: školsku darovitost (eng.schoolhouse giftedness, lesson-learning giftedness) koja se odnosi na one sposobnosti koje se najviše vrednuju u tradicionalnom poučavanju i koje je moguće identificirati na testovima inteligencije. Druga vrsta, ona na koju se i odnosi tzv. troprstenasta definicija, kreativno produktivna (eng.creative-productive giftedness) odnosi se na primjenu znanja u različitim životnim ulogama. Uvjeti za ovu vrstu darovitosti su tri osnovne skupine osobina: iznadprosječno razvijene sposobnosti, osobine ličnosti (posebno specifične motivacije) i kreativnost (Renzulli i Reis,1985; prema Cvetković-Lay, 1998) u obliku tri djelomično preklapajuća prstena. Prsteni nose osobine: visoke sposobnosti, kreativnost i motivaciju. Mjesto njihovog međusobnog preklapanja tvori prostor u kojem se darovitost iskazuje u specifičnim područjima interesa. Pod pojmom iznadprosječne sposobnosti (eng.above average ability). Renzulli obuhvaća inteligenciju koju određuje visoko postignuće u različitim područjima ljudskog djelovanja i specifične sposobnosti koje povezuje s određenim područjima (slikanje,kompoziciju i sl.). Najvažnija osobina u kontekstu kreativne produktivne darovitosti je specifična motivacija. Ova se komponenta darovitosti određuje kao fokusirana motivacija koja se povezuje sa specifičnim područjem i prepoznaje kao intrinzična motivacija. Treća dimenzija u Renzullijevoj teoriji je kreativnost koja je određena sposobnošću oblikovanja originalnih ideja ili produkata. Opisuju je originalnost, fleksibilnost, fluentnost, elaboracija. Postojanje svake od ovih komponenti nužni je uvjet da bi se darovitost pojavila.

Oslanjajući se upravo na troprstenastu koncepciju nadarenosti Renzullia (interakcija visokih sposobnosti, kreativnosti i motivacije) nizozemski psiholog F.J.Mönks postavio je *multifaktorski model razvoja nadarenosti* i svoju koncepciju proširuje socijalnim determinantama nadarenosti. Tako njegov multifatoktorski model slikovito izgleda kao navedena tri prstena u interakciji omeđena s istostraničnim trokutom na vrhovima kojeg se nalaze škola, obitelj i vršnjaci. A. J. Tannenbaum 1983. godine je prema analizama postavio „teoriju zvijezde“ (eng.sea star model of giftedness) odnosno petfaktorski model nadarenosti – izvrsnosti prema kojoj darovitost karakterizira pet osobina koje su vezane za pojedinca, a to su: opća sposobnost (inteligencija), posebne sposobnosti, potporne osobine, potpora okoline i slučajevi (šanse). Svojom teorijom, Tannenbaum je procijenio 10% darovitih pojedinaca ukupne populacije (Huzjak, 2006).

Svaka karika Tannenbaumove zvijezde ima statične i dinamične elemente. Statični elementi opisuju dijete kakvo je u ovome trenutku te kako ono stoji u usporedbi s ostalim ljudima, a naročito vršnjacima. Jedan od onih koji je drugačije prišao fenomenu ljudskih intelektualnih sposobnosti je Gardner koji je izradio teorijsku koncepciju u kojoj je ljudske sposobnosti podijelio u sedam vrsta i nazvao ih „sedam inteligencija“. Prema Gardneru (1993), to su verbalno - lingvistička inteligencija, logičko - matematička inteligencija, vizualno - spacijalna inteligencija, glazbeno - ritmička inteligencija, tjelesno - kinestetička inteligencija, intrapersonalna inteligencija i interpersonalna inteligencija. Iako su inteligencije odvojene jedna od drugih, Gardner tvrdi kako te inteligencije vrlo rijetko djeluju samostalno. *Diferencijalni model nadarenosti i talentiranosti* postavio je kanadski psiholog F.Gagné i razvio shemu uzajamnog utjecaja urođenih sposobnosti i stečenih vještina. Svaki talent se izražava određenim profilom urođenih sposobnosti ali i svaka urođena sposobnost može pridonijeti lakšem i bržem razvoju određenih talenata. Prema Huzjak (2006), Gagnéov model razvoja talenta iz nadarenosti objašnjava kako je potrebna nadarenost zbrojena sa slučajem (srećom), okolinom i motivacijsko-emocionalnim osobinama. Područja talenta mogu biti školska (akademska), umjetnička, sportska, tehnološka. Gagné također navodi i “ katalizatore” koji omogućuju razvoj darovitosti u talent: to su otvorenost prema novom iskustvu (ona znači radoznalost, ali i toleranciju na neizvjesnost), pozitivna slika o sebi, autonomija i otpornost na stres. Darovitost i talentiranost su riječi koje se često koriste kao sinonimi, međutim, one to nisu. Njihovo razlikovanje je od velike važnosti za odgajatelje, učitelje i pedagoge zbog poboljšanja kvalitete rada s darovitom i talentiranom djecom. Danas, mnogi autori talentiranost povezuju s ne-intelektualnim sposobnostima ili kao niži pojam u odnosu na darovitost, dok darovitost povezuju s intelektualnim sposobnostima. Najčešća predrasuda po pitanju darovitosti i talentiranosti je: „Darovita su ona djeca koja imaju visoke sposobnosti u akademskom području (školska postignuća). Djeca s visokim sposobnostima u umjetnosti su talentirana“ (Cvetković Lay, 2010, 27). Nadalje, talent odgovara iznad prosječnom postignuću u jednom ili više područja ljudske aktivnosti koje se dijele na: akademske, tehničke, umjetničke, za međuljudsko odnošenje i atletske. Prema tome, darovitost je urođena sposobnost, dok talent omogućuje brži i lakši razvoj vještina stečenih vježbom. Također, ta dva pojma najčešće su uzajamno povezana.

Najnovija saznanja o darovitim učenicima početkom 21.stoljeća definirana su *Zieglerovim aktiotopskim modelom* koji ističe da darovitost nije osobina individue već kvaliteta sustava djelovanja (Ziegler, 2005). Cilj modela nije identificirati i kategorizirati darovitog pojedinca već istaknuti put učenja koji je doveo do izvrsnosti. Fokus pozornosti aktiotopskog modela su akcije i mogućnosti koju posjeduju pojedinci koje su razumljive samo ako ih prepoznamo kao rezultat biološke, socijalne i individualne asimilacije. Biološku asimilaciju nosila je ljudska vrsta i konceptualno je bila locirana u biotopima, socijalnu asimilaciju nose društvene uloge, što možemo konceptualno locirati u sociotopima dok individualnu asimilaciju, koju nose pojedinci, možemo konceptualno locirati u aktiotopima. Suočeni s određenim okruženje i mogućnostima za učenje koje to okruženje pruža, pojedinci grade svoj repertoar akcija.

U Hrvatskoj je na snazi *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika* kojim se uređuje način uočavanja, školovanja, poticanja i praćenja darovitih učenika, te uvjeti i postupak pod kojima učenik može završiti osnovnu školu u kraćem vremenu od propisanog. U članku 2. *Pravilnika* darovitost se definira kao sklop osobina koje učeniku omogućavaju trajno postignuće natprosječnih rezultata u jednom ili više područja ljudske djelatnosti, a uvjetovano je visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i izvanjskim poticanjem. Identifikacija darovitih učenika najčešće odvija u tri etape, gdje se u prvoj etapi nominacije sakupljaju subjektivni podaci one djece i učenika kod kojih postoji potreba za pohađanje posebnog programa, u sljedećoj se etapi testiraju posebne sposobnosti djece i učenika putem različitih testova dok je završna etapa praćenje njihova napretka i rezultata u cilju boljeg prilagođavanja programa njihovim potrebama. Različiti autori na različite načine klasificiraju područja u kojima se darovitost djeteta može iskazati. Koren (1988, prema Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008) darovitim djetetom smatra ono koje očituje iznimne potencijale u jednom ili više područja: „opće intelektualne sposobnosti, specifične školske sposobnosti, kreativne ili produktivne sposobnosti, sposobnost vođenja i rukovođenja, umjetničke sposobnosti i vještine, te psihomotorne sposobnosti“ (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008, 18). Identifikacija nadarene djece usmjerena je ka pravilnom uočavanju i utvrđivanju mogućnosti djeteta kako bi se primjereno zadovoljile njegove posebne odgojno-obrazovne potrebe kroz posebno planirane odgojno-obrazovne postupke. Jedan od prediktora darovitosti jest i natprosječno kognitivno funkcioniranje, a prema Vlahović-Štetić (2007) četiri su obilježja ličnosti bitna za ostvarenje potencijalne darovitosti: otvorenost prema novom iskustvu, pozitivna slika o sebi, autonomija te otpornost na stres.

U odnosu na vršnjake takva djeca posjeduju pozitivniju sliku o sebi, koja uključuje znanje o sebi, samovrjednovanje i samoregulaciju (Vasta, 1998). Kako bi daroviti učenici dali svoj kreativni doprinos u područjima kojima se bave, treba razvijati njihovo stvaralačko mišljenje, poticati ih da ispituju, oslobađati ih straha od pogrešnih odgovora, ohrabrivati u davanju novih ideja te nikad ne ismijavati njihove neobične i originalne odgovore. Interakcija stručnih suradnika vrlo je važna jer dijete različito funkcionira individualno i u grupi, stoga je od velike koristi povratna informacija nastavnika koji dijete prati u socijalnom okruženju (Sekulić-Majurec, 1997). Da bi učitelj mogao poticati razvoj kreativnosti učenika, on i sam mora odlično vladati područjem kojim se bavi, biti osposobljen koristiti određene nastavne metode i tehnike, treba imati veliku ljubav iprema određenom području kojim se bavi i prema svom pozivu općenito. Cvetković Lay (2002) navodi kako kreativni učitelj potiče razvoj određenih osobina ličnosti učenika i načine reagiranja koji pridonose manifestiranju darovitosti i daljnji razvoj kreativnih sposobnosti. „Za rad s darovitim učenicima mogu se koristiti pripremljeni diferencirani zadatci u kojima će učenik sam odabrati način rješavanja i složenost u skladu sa svojim sklonostima i mogućnostima. Također se mogu pripremiti individualni zadatci za različita područja, a najčešće su to zadatci problemskog tipa“ (Adžić, 2011, 176).

„Za postupak izlučivanja darovitih pojedinaca iz populacije upotrebljava se dvojaki izraz *otkrivanje* i *identifikacija*. Pritom ta dva izraza valja pojmovno razlikovati, jer *otkriti* (*prepoznati*) znači samo indicirati darovitog pojedinca, dok *identificirati* znači utvrditi skup osobina koje pojedinca čine darovitim ili, još preciznije, utvrditi vrstu i stupanj njegove darovitosti. Prema tome, pojam identifikacije je širi od pojma otkrivanja, pa se stoga proces otkrivanja smatra etapom u procesu identifikacije“ (Kadum i Hozjan, 2015, 68). Stavovi učitelja prema integriranom odgoju i obrazovanju ovise o njihovoj informiranosti i znanju o tom području a dokazano je kako oni učitelji koji posjeduju više znanja o integriranom odgoju i obrazovanju pokazuju i pozitivnije stavove, što je i preduvjet za njegovo provođenje (Abbas, Zafar, Naz, 2016). Pedagoško promišljanje o talentiranima i darovitima u formalnom sustavu odgoja i obrazovanja temelji se na stvaranju uvjeta poučavanja i učenja u kojima talentiranost i darovitost mogu doći do izražaja kroz dokazana zajednička svojstva talentiranih i darovitih učenika, koja ističe Vizek Vidović (2005) kao najvažnije: potreba za druženjem s vršnjacima iste kronološke dobi, potreba za druženjem s vršnjacima sličnih visoko razvijenih sposobnosti, potreba za radom u obogaćenim i proširenim odgojno-obrazovnim programima, potreba za nezavisnošću u učenju, potreba za izazovima u kojima se može doživjeti i povremeni neuspjeh, potreba za sudjelovanjem u širokim programima kojima se potiče cjelokupni razvoj.

Upravo zbog posebnih odgojno-obrazovnih potreba i kako bi svako dijete s potencijalom imalo mogućnost ostvariti svoju darovitost, važno je da od najranije dobi darovita djeca i učenici dobiju adekvatnu podršku u odgojno-obrazovnom sustavu jer su tada u kritičnom razdoblju za ostvarenje darovitosti. Veliku ulogu u tom procesu imaju stručnjaci u području odgoja i obrazovanja koji mogu pomoći djetetu da realizira svoju potencijalnu darovitost, ali tek pod uvjetom da razumiju prirodu darovitosti (Vizek Vidović, 2005). Učitelji i nastavnici trebali bi biti osposobljeni za realizaciju diferenciranih programa, za procese integracije kurikuluma, za realizaciju različitih nastavnih strategija i individualizaciju nastave, znati permanentno poticati samostalnost, samoregulaciju i samoevaluaciju učenika, znati učenike naučiti kako timski raditi te znati pridobiti roditelje na partnerstvo u radu škole (Diklić, 2016). Hrvatski prijedlog cjelovite kurikularne reforme (2016) predviđa prilagodbu po odgojno-obrazovnim ishodima, pristupu učenju i poučavanju, produktima, tempu učenja i samom okružju učenja. Osim toga, darovitim učenicima treba omogućiti rad s heterogenim skupinama s kronološkim vršnjacima, rad s homogenim skupinama s mentalnim vršnjacima, samostalni rad, te rad s mentorom.

S obzirom na navedeno, možemo zaključiti kako programi za darovite učenike trebaju biti koncipirani tako da poticajno djeluju na njihov socijalni i emocionalni razvoj, osposobljavajući ih za timski rad i suradnju s vršnjacima. Osim toga, jednaku pozornost treba posvećivati razvoju njihovih sposobnosti i specifičnih osobina ličnosti i kreativnosti. Novi pristupi poticanju darovitosti uvelike mijenjaju ulogu učitelja na način da mu nameću veću ogovornost za razvoj darovitih učenika kroz razvoj vlastitih kompetencija. Uloga učitelja je značajna jer može kompetentno i pravovremeno reagirati i stvoriti povoljne uvjete za optimalan razvoj potencijalno darovitih učenika. U radu s darovitim učenicima, učitelj nema vodeću ulogu, već suradničku u smislu poticanja, osiguravanja uvjeta i sredstava za rad i prelaska granice uobičajenog pedagoškog rada. Osim kvalitetnog pedagoškog tretmana darovitih učenika u redovnoj nastavi, učitelji ne smiju zapostaviti ni dodatni rad s njima kroz suvremene nastavne modele i obogaćene programe, primjerice, problemske i istraživačke nastave.

2.INKUZIVNA KULTURA ŠKOLE

Unatoč spoznajama da sve odgojno-obrazovne ustanove imaju svoju organizacijsku kulturu, ona se više istraživala u različitim financijskim, privrednim i industrijskim ustanovama, a manje u školama. Pedagoška polazišta odnose se na interese za inovacije u oblikovanju nastave i interesa za individualne i institucionalne promjene. Organizacijska polazišta sagledavaju se kroz proces školskih promjena kao socijalnog sustava (Jurić, 2007). "Kultura opisuje ono kakve stvari jesu i služi kao veo ili leće kroz koje se promatra svijet. Ona definira stvarnost za pripadnike neke društvene organizacije, osigurava im podršku i identitet i oblikuje okvir za učenje, znakovito za određeno zanimanje"(Stoll,Fink,2000,118). Organizacijska i poduzetnička kultura škole, nastavlja autorica, osim kroz teorije o školi, mogu se sagledati i kroz refleksije o školi. Meyer (1997, prema Buljubašić – Kuzmanović, 2012) razlikuje nultu i četiri rastuće razine refleksije. Nulta razina podrazumijeva sve što je škola, odnosno ono što se u njoj zbiva i na više je načina povezana sa četiri razine refleksije koje su iznad školske stvarnosti, a odnose se na subjektivne teorije praktičara i pedagoški etos škole, školsku pedagogiju kao znanost o praksi, vodstvo i upravljanje školom. U tom kontekstu, za kulturu škole vežu se i različite metafore kao što su klima, etos, ton, atmosfera i karakter. Kultura organizacije, ističe Drljača (2005) određena je i obuhvaća tri kriterija: stjecanje, prihvaćanje i djelovanje prema stečenom i prihvaćenom modelu. U procesu razvoja koncepta kulture organizacije, nastavlja autor, utvrđene su tri razvojne faze. Prva je *faza inicijalne konceptualizacije* koju karakterizira otkrivanje koncepta kulture organizacije odnosno faza uvođenja koncepta u znanost i elaboracije pojma kulture organizacije. Druga je *faza znanstvene konceptualizacije* koju karakterizira kritička analiza koncepta i njegova ocjena odnosno faza informiranja i edukacije zainteresiranih strana. Treća je *faza daljnje znanstvene konceptualizacije i praktične primjene koncepta* za koju je karakteristična zrelost koncepta koji je kompatibilan širenju teorije kulture organizacije i ima praktičnu potvrdu. Kultura organizacije izgrađuje se unutar organizacije, a manifestira, kako unutar organizacije tako i izvan nje. Da bi se razina kvalitete vanjskih aspekata podigla do željene percepcije u javnostima, nužno je izgraditi unutarnje aspekte kulture organizacije.

Prema značenju koje organizacijska kultura ima za svaku organizaciju, Sikavica i Novak (1999) razlikuju nekoliko vrsta organizacijskih kultura, a svaka se od njih temelji na nekom obilježju promatranja organizacijske kulture:

- Dominantna kultura i supkultura je ona o kojoj jednako misli većina članova organizacije.
- Jaka i slaba kultura- jaku kulturu imaju one organizacije čija je kultura dominantna, opsežna i njezini članovi je podržavaju. Za takvu kulturu važno je istaknuti sustav neformalnih pravila koja pokazuju kako se ljudi trebaju ponašati. Preduvjet za izgrađivanje jake organizacijske kulture je vođa koji se mora uvjerljivo i vidljivo držati vrijednosti koje provodi ili namjerava provesti. Suprotnost jakoj kulturi je slaba kultura koju ne podržavaju članovi organizacije i malo zajedništva o specifičnim vrijednostima.
- Jasna i nejasna kultura - jasna kultura je po svojim simbolima prepoznatljiva članovima organizacije, ali i onima izvan nje. Nejasnu kulturu teško je prepoznati i posljedica je čestih promjena menadžmenta.
- Izvrsna i užasna kultura dotiču se odlika organizacijske kulture. U izvrsnoj kulturi zaposleni se osjećaju članovima organizacije, te unutar nje postoji red koji pridonosi toj izvrsnosti. Užasna kultura je suprotnost izvrsnoj kulturi i karakterizira ju krizni menadžment, konfuzija i loša i neugodna radna klima.
- Postojana i prilagodljiva kultura promatraju se sa stajališta postojanja kulture. Organizacije imaju postojanu kulturu, ako posluju u stabilnom okruženju. S druge strane, prilagodljivu ili adaptabilnu kulturu imaju organizacije koje djeluju u promjenjivom okruženju.
- Participativna i neparticipativna kultura dotiče se razine participacije koja postoji među članovima organizacije.

Sušanj (2005) navodi kako opisivanjem kulture neke organizacije opisujemo samu organizaciju jer kultura ne može biti zasebna varijabla u organizaciji, budući da prožima sve njezine dijelove. Drugim riječima, kultura je složen konstrukt koji je vidljiv ili izražen kao sustav uvjerenja, ponašanja te vrijednosti koji dijele članovi organizacije. Uz to, autori Deal i Kennedy (1983, prema Stoll i Fink, 1996) smatraju da je kultura organizacije „način na koji radimo“, odnosno nešto neuhvatljivo i teško razumljivo, budući da je velikim dijelom implicitna, a vide se samo površinski aspekti.

Početkom 20.stoljeća važnu je ulogu u proučavaju kulture odgojno – obrazovne ustanove imao američki sociolog i pedagog W.Waller koji je na pitanje što neku školu čini uspješnom odgovorio da je to neki poseban duh ili esprit koji se ogleda u ritualima, običajima i moralnomom kodeksu. Osamdesetih godina 20. stoljeća dolazi do porasta interesa za to područje, što za posljedicu ima uvođenje novih termina i istraživačkih metoda. Ova promjena potaknuta je rezultatima antropoloških istraživanja školskog neuspjeha djece koja pripada nedominantnim društvenim grupama, a kojima se uvjerljivo dokazuje da kulturne vrijednosti i vjerovanja, koje promiče škola kao dio formalnog i skrivenog kurikuluma, mogu imati negativan učinak na djecu drugačijeg kulturnog i nižeg socio-ekonomskog podrijetla. U to vrijeme otkrivaju se prednosti kvalitativnih metoda, poput etnografije, analize slučaja i boravka na terenu. Istraživanje tog novog područja pati od dva nedostatka, a to su reduciranje znanstvenog interesa na osnovnu i srednju školu te nepostojanje opće prihvaćenog termina kojim bi se na zadovoljavajući način odredile granice tog područja. (Spajić-Vrkaš, 2008). Fullan (1999, prema Vujičić, 2011) promatra kulturu odgojno-obrazovne ustanove kao „živu stvar“, a razlog tomu je jer joj najveći pečat daju odnosi između učitelja i djece unutar ustanove, kao i međuodnosi učitelja i djece sa zajednicom. S obzirom na sve navedeno, kultura škole može biti pozitivna, ali i negativna. One škole koje imaju pozitivnu kulturu škole imaju djelatnike koji dijele osjećaj svrhe, u njima postoje norme koje se tiču kolegijalnosti, unaprjeđenja i napornog rada, a slave se učenički uspjesi, učiteljske inovacije i roditeljska predanost (Peterson i Terrence, 1998). S druge strane, negativnu kulturu škole karakterizira suprotno – pasivnost, manjak kolegijalnosti i nedostatak komunikacije. Na sličan način pojašnjava Stoll (1999) da se stvarna poboljšanja, kvalitetne promjene u odgojno-obrazovnoj ustanovi mogu dogoditi samo onda ako one dođu iznutra, a to znači iz mreže zajedničkih vrijednosti, vjerovanja, normi, socijalnih i emocionalnih odnosa, što sve čini kulturu odgojno-obrazovne ustanove. Odgojno-obrazovna ustanova je pedagoška zajednica koja zahtijeva intenzivnu suradnju među učiteljima jer osobni pedagoški stavovi, poteškoće u poučavanju i kontaktima s roditeljima, ipak, nisu privatna stvar pojedinog učitelja, već problem cijele ustanove (Vrcelj, 2003).

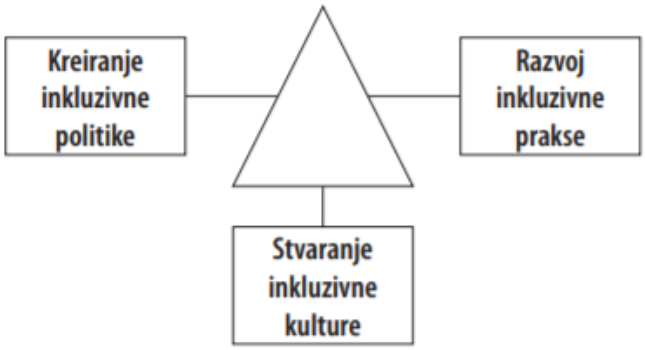
2.1. Pedagogijska funkcija kulture

Suvremena pedagogija kulturu škole sagledava kroz teorije, metodologije, sadržaje i strukture kurikuluma, polazeći od nacionalne kulture u skladu s aktualnim promjenama, novim pismenostima i otvorenosti svijetu, uvažavajući neke nove kulturne, etičke i druge vrijednosti, kao što su stavovi, ponašanja, natjecateljstvo, solidarnost, menadžment, multinacionalni biznis, interkulturalni odnosi, ljudska prava i sl. (Previšić, 2007). Suvremena škola prerasta iz ustanove za prenošenje znanja u odgojno-obrazovnu organizaciju u kojoj se to znanje stječe i proizvodi, gdje učenik razvija svoje sposobnosti i formira ljudske vrijednosti. Škola time ne ostvaruje samo zadatke svog vremena, društveno-povijesnog trenutka, već u isto vrijeme anticipira zadatke i obveze budućnosti. „U ostvarivanju tih zadataka, pored ostalog, vrednuje se suvremenost i angažiranost škole“(Pivac, 1987, 68). Kolak (2012) naglašava postojanje brojnih definicija školske kulture i njihovu razlikovnost. Široka prihvaćenost navedenih terminoloških određenja dovela je do činjenice da ne postoji konsenzus oko definicije ovih koncepata. Općenito ih možemo kategorizirati u tri skupine. Prvu skupinu čine autori koji školsku kulturu i školsku klimu doživljavaju kao istoznačnice. Drugu skupinu čine oni koji smatraju da je školska klima jedan od elemenata kulture, dok treću skupinu čine oni koji školsku kulturu smatraju kao jednim od elemenata školske klime. Također, isti autor navodi da se u istraživanjima razlikuje školska kultura (eng.culture of the school) i kultura škole (eng.the cultures of the school). Istraživanja koja se odnose na školsku kulturu usmjerena su na zajednička obilježja svih škola, dok je kultura škole usmjerena na razlike između pojedinih škola. *Kultura organizacije* jedan je od važnih činitelja razvoja gospodarske organizacije te važan činitelj samog poslovanja. Sam pojam organizacijske kulture široko je prihvaćen i dugo je u upotrebi, međutim, zbog svoje kompleksnosti i konfuznosti, ne postoji jedna, opće prihvaćena definicija (Domović, 2004). Prema Vujičić (2011,27) „kultura organizacije obuhvaća vjerovanja, vrijednosti, značenja i stavove te određuje način ponašanja i društvene rituale, utječe na realizaciju menadžerskih funkcija, definira prihvatljivo/neprihvatljivo i predstavlja naočale kroz koje organizacija vidi svoje okruženje“. Budući da je svaka kultura odgojno-obrazovnih ustanova jedna jedinstvena cjelina, uvjetovana posebnostima i specifičnostima pojedinih ustanova, ona se mijenja u ovisnosti o unutarnjim i vanjskim čimbenicima (ravnatelj škole, stručni suradnici, nastavnici, tehničko i administrativno osoblje, učenici, roditelji, vanjski suradnici) te ovisi o njihovoj međusobnoj suradnji i komunikaciji.

Pri promišljanju kulture, za pedagogiju je od centralnog značenja hoće li ona kulturu moći vidjeti u njezinom *nastajanju* ili tek u njezinom *postojanju* (Komar, 2012). Autor govori o „pedagogijskoj funkciji“ kulture i naglašava kako pojam kulture ne može biti pozitivistički i ili puko deskriptivan, oslanjajući se pri tome na P.V.Pavlovića. Pozitivizam je načelno *nepedagoška logika*, nema nikakvog pedagoškog potencijala „jer se pri njemu radi o filozofiji potpunog ontološkog primata onog već postojećeg, pri čemu je moguća samo jednosmjerna veza gdje pozitivna činjenicautječe na čovjeka i formira ga“ (Komar, 2012, 238). Tri temeljna značenja ili lica moderne kulture, prema Katunarić (1996) proizlaze iz opće dinamike zapadne civilizacije: *prosvjetiteljsko,* koje odgovara pionirskom razdoblju eurocentrizma i njegovoj univerzalističkoj misiji; *nacionalno,* koje izrasta iz europske poluperiferije u 19. stoljeću, kao svijet partikularnih i podijeljenih kolektivnih identiteta i tradicija; i *interkulturno,* nastalo sedamdesetih godina ovog stoljeća, kao izraz krize kako univerzalističkih, tako i nacionalističkih projekata integracije društava i naroda i pokušaja da se umjesto opće asimilacije, na jednoj strani, te antagonizama i predrasuda, na drugoj strani, uspostavi nekakav dijalog među kulturama. Promjene značenja kulture su, prema Katunariću (2004) u posljednjih stotinjak godina (p)određene mijenama povijesnih sustava, od kolonijalnih carstava, preko nacionalnih sustava do multinacionalnog biznisa. Globalizacija, razvoj globalne kompeticije, širenje tržišta, internacionalne suradnje i susretanje različitih kultura, pridali su veliku važnost razumijevanju i jednakom vrednovanju različitih kultura, interkulturalizmu i međukulturalnoj komunikaciji. Autor predstavlja model “nacionalne kulture”Geerta Hofstedea, utjecajnog istraživača multikulturalizma koji kulturu definira kao “mentalni softver” koji “programira ponašanje članova zajednice u raznim fazama formiranja ličnosti”(Katunarić, 2004, 27), a veličinu i vrijednost Hofstedeovog modela treba tražiti u “afirmaciji kulturnog relativizma u ime jednakosti”. Polazišta odgojno - obrazovne kulture u suvremenim istraživanjima govore o postojanju *koncepta mreže*. Pod pojmom mreže podrazumijevaju se pozitivni utjecaji na organizacijsku kulturu i učenička postignuća u cjelini, a ne samo vrlo jednostavno dijeljenje, širenje dobre prakse. Vujičić (2012) govori o stvaranju suradničkih mreža ustanova, učitelja, orijentiranih prema kontinuiranom istraživanju i mijenjanju svoje odgojno-obrazovne prakse. Drugo polazište pretpostavlja sinergiju svih subjekata koji se u njoj ostvaruju na putu mijenjanja od tradicionalne do suvremene ustanove, od birokratskih do humanih zajednica koje stalno uče, samoprocjenjuju svoju uspješnost i kontinuirano se razvijaju.

„Kultura odgojno-obrazovne ustanove prepoznaje se po međusobnim odnosima ljudi, njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na kontinuirano učenje i istraživanje odgojno - obrazovne prakse u svrhu njezinog unaprjeđenja“ (Vujičić, 2012, 434). Badurina (2002) razlikuje školsku kulturu i kulturu učenja. Naime, školska bi kultura mogla biti skupni pojam za sva ponašanja, simbole, ideje i vrednote koji se mogu otkriti u zajedničkom životu i djelovanju članova institucije škole. Osim toga, odnosi se i na sadržaje i zahtjeve obrazovanja, na odgojne vrjednote i norme, na oblike interakcije i strukture odnosa, stil vođenja i načine ophođenja, suradnju, angažman i emocionalni odnosi u školi, kao i profesionalni etos i odgojne stavove vodstva škole. Model žive kulture učenja svoju konkretizaciju nalazi u polazištima humanističke pedagogije u čijem je središtu čovjek. Škola u suvremenom društvu ima tri središnje društvene funkcije: kvalifikacijsku, selekcijsku i integracijsku. Zloković, Polić (2012) govore o „kulturi varanja“ u, tzv. *„fast – food“ školama*. Metafora je to za škole koje žive u prošlosti, a deklarativno govore o važnosti budućnosti. Simbol je nezdravih, formalnih i predvidljivo brzih nekvalitetnih međusobnih odnosa, cilj učenika kao da postaje "prevariti" učitelja kako bi se izbjegle obaveze ili prevariti roditelja o redovitom odlasku u školu, izvršavanju obaveza i ocjenama. Nadarene učenike gura se u prosječnost (nadareni u riziku), a učenicima s teškoćama u razvoju i učenju, zbog nedostatka stručno-razvojnih službi, ne pomaže se otkloniti ili ublažiti probleme. Pivac (1995, 34-35) ističe da analiza razvoja škole otkriva njezine specifičnosti u pojedinima fazama, tj. moguće je uočiti glavne paradigme njezina utemeljivanja koje se manifestiraju u organizaciji, sadržaju i karakteru pedagoškog procesa te teoretsko – metodološkoj osnovi cjelokupnog bića škole. Razlikuje plemensko – kastinsku, prosvjetiteljsko – kulturnu, pedocentričko – liberalnu, ideološko – dogmatsku, radno – proizvodnu, znanstveno – tehnološku paradigmu, te kao nove, ekološko – egzistencijalnu i postindustrijsku paradigmu. Jurčić (2003) govori o „identitetu“ moderne škole koji se ostvaruje ozračjem, stilom, načinom življenja i rada učenika, učitelja i drugih djelatnika u njoj. Identitet škole (Anić, 2000, prema Jurčić, 2003, 213) je „opći dojam koji je škola stekla u javnosti, po kojemu je ona prepoznatljiva i drukčija od drugih, tj. ima neku svoju osobitost, posebnost ili individualnost što je čini prepoznatljivom“. Identitet škole nema obilježje statičnosti nego je to dinamičan proces koji zahtijeva trajno ulaganje napora svih sudionika življenja i rada u školi. Unaprjeđivanje identiteta škole u moderni identitet podrazumijeva mijenjanje, obogaćivanje, dograđivanje i usavršavanje postojećeg, mijenjanje onoga što ne zadovoljava što, također, obvezuje i učitelje na trajni osobni razvoj.

Škole njeguju inkluzivnu kulturu ukoliko su otvorene i uključuju sve učenike, odnosno ukoliko osiguravaju odgoj i obrazovanje za sve, a samim time ostvaruju svoju pedagošku bit. Sam pojam inkluzije znači uključenje, sadržavanje, obuhvaćanje. Inkluzivna kultura škole se ostvaruje kroz tri dimenzije, a one su *stvaranje inkluzivne kulture, kreiranje inkluzivne politike i razvijanje inkluzivne prakse* (Ivančić, Stančić, 2013).



Slika 3 Dimenzije Indeksa inkluzije (Booth, Ainscow, 2002, prema Ivančić, Stančić, 2013)

Kultura škole stavljena je na prvo mjesto kao osnova trokuta jer se smatra da razvoj zajedničkih inkluzivnih vrijednosti i odnosa uzajamne suradnje može dovesti do promjena u ostalim dimenzijama. Dimenzija A, *Stvaranje inkluzivne kulture* odnosi se na izgradnju zajednice i uspostavljanje inkluzivnih vrijednosti (uvažavajuća, suradnička, sigurna i poticajna okolina u kojoj se zajedničke inkluzivne vrijednosti prenose na sve djelatnike škole te utječu na njihov rad i odlučivanje). Dimenzija B, *Kreiranje inkluzivne politike* odnosi se na stvaranje škole za sve i organiziranje podrške različitostima (školska politika usmjerena je na uključivanje svih učenika iz lokalne zajednice i pružanje onih oblika podrške koji su sukladni različitostima učenika). Dimenzija C, *Razvoj inkluzivne prakse* odnosi se na organiziranje učenja i mobilizaciju resursa (školska praksa odražava inkluzivnu kulturu i politiku škole koja se ogleda u razlikovnom provođenju nastave, identificiranju materijalnih i stručnih resursa škole i lokalne zajednice u cilju njihova korištenja za podršku u učenju i sudjelovanju). Svako područje sadrži od pet do jedanaest pokazatelja inkluzije koji pokazuju namjere s kojima se može usporediti postojeće stanje kako bi se utvrdio prioritet za promicanje.

2.2.Stvaranje inkluzivne kulture

Ono što karakterizira kvalitetu kulture škole mnogi autori navode kao „klima“ u školi „odgojno-obrazovna i razredna klima“, „školski duh“, „opća atmosfera u školi“ ili „školsko ozračje“. Školsko ozračje definira se kao kvaliteta školske sredine koja utječe na ponašanje njezinih članova itemelji se na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi, a pod utjecajem je formalne organizacije, neformalne organizacije, osobnosti sudionika i načina upravljanja školom. Promjena kulture škole ovisna je unutarnjim i vanjskim čimbenicima koji utječu na njezino stvaranje, osobito ako je misija i vizija odgojno-obrazovne ustanove u nastojanju ostvarivanja suradnje sa srodnim ustanovama, roditeljima, vanjskim suradnicima, te ako se osnovna načela kulture škole postavljaju u ovisnosti o potrebama učenika i školske zajednice. Školska kultura definira se kao relativno trajna kvaliteta školske sredine koja utječe na ponašanje njezinih članova i tako određuje sveukupnost načina življenja škole. (Domović, 2004). „Moguće je govoriti o barem dva vida kulture unutar škole, najorganiziranijeg i najmasovnijeg „obrazovatelja“. Jedan je, tzv. *visoka kultura*, jer biti obrazovan i biti kulturan implicira poznavanje djelâ visoke vrijednosti, osobito književnosti, muzičke i likovne umjetnosti. U drugom, sociološkom i/ili antropološkom smislu, govori se o *kulturi kao o nacrtu za življenje* što podrazumijeva način života, sustav vrijednosti i običaje što ih trebaju usvojiti članovi zajednice unutar koje se obrazovanje organizira“ (Čačić-Kumpes, 1999, 139). Autorica Spajić-Vrkaš (2008) navodi da je uzrok neproučavanja kulture odgojno-obrazovne ustanove nedostatak znanstvene metodologije, redukcionizam, složenost fenomena te dominacija sociološke i psihološke teorije u odgoju i obrazovanju. Pojam kulture škole vrlo često se povezuje s pojmom klime, odnosno odgojno-obrazovne ili razredne klime, školskog ozračja, duha ili etosa i sl. Bognar i Matijević (1993) odgojno-obrazovnu klimu dijele na *socijalnu i emocionalnu*. Pod *socijalnom* podrazumijevaju odnos između učenika i učitelja ili pak odnos učenika s drugim učenicima, dok pod *emocionalnom* osjećaj ugode ili neugode u odgojno-obrazovnom procesu. Model školske kulture sagledava se i dvodimenzionalno kroz *djelotvornost/nedjelotvornost i poboljšanje/pogoršanje*. Temeljem tog modela razlikujemo pet tipova škola. *Pokretne škole* - škole koje znaju kamo idu u svom razvoju te imaju volju i znanje ondje i stići. *Ploveće škole*: škole koje najčešće polaze učenici višeg socioekonomskog statusa koji postižu dobre rezultate neovisno o kvaliteti rada i za koje subjekti iz okružja i prosvjetne vlasti uglavnom smatraju da su djelotvorne. *Škole-šetači* su škole koje nisu niti djelotvorne niti nedjelotvorne, može se reći prosječne i potrebni su im novi poticaji.

Polako idu naprijed malim poboljšanjima, ali nemaju jasne i usuglašene ciljeve pa su njihove promjene neizvjesne. *Škole-brodolomci* su nedjelotvorne škole koje su toga i svjesne. Zainteresirane su i žele unaprijediti svoj rad u koji ulažu puno napora, ali nemaju potrebno znanje. Ove će škole vjerojatno uz pomoć vanjskih savjetnika i pomagača postići neke promjene jer su djelatnici svjesni svoje nedjelotvornosti. *Škole-utopljenici* su neuspješne škole koje osim nedjelotvornosti obilježava i nemotiviranost i neznanje djelatnika za promjene i poboljšanje te izoliranost i nekritičnost (Stoll, Fink, 2000). Svaka škola, prema Markić (2014) ima svoju specifičnu kulturu koju definira kao jedinstveni skup shvaćanja i vjerovanja subjekata škole o smislu i zadatcima ustanove i o njihovoj vlastitoj ulozi u njoj. Kvaliteta same kulture škole, gledana kroz interakcije među pojedincima, njihovu povezanost, usmjerenost na ostvarivanje zajedničke vizije organizacije i slično, može biti, najšire gledano, okarakterizirana kao *pozitivna* i *negativna*. *Pozitivne* karakteristike kulture škole ogledale bi se u optimizmu, zajedništvu, odgovornosti, vjeri u svrhovitost rada i djelovanja, učinkovitom korištenju resursima, interakciji, dijalogu te podržavanju i priznavanju napora, uspjeha i inovacija svih njezinih činitelja, dok bi *negativnu* kulturu škole određivao nizak stupanj povezanosti, pasivnost, pesimizam, frustriranost i fragmentiranost, negativan stav prema poučavanju i učenju, pogled na instituciju isključivo kroz njezine neuspjehe, zatim okrivljavanje i nedostatak zajedništva. Hargreavesov (1995, prema Markić, 2014) ističe sljedeća četiri temeljna tipa školske kulture: *tradicionalističku* s niskim stupnjem kohezije, a visokim stupnjem kontrole, u kojoj prevladava formalizam, rutina i nepristupačnost; *kolaboracionističku* s niskim stupnjem kontrole, a visokim kohezije, u kojoj prevladava opuštena atmosfera i uzajamna briga; *kontroliranu* s visokim stupnjem kontrole i kohezije, u kojoj prevladava osjećaj zatvorenosti te *anemičnu* s niskim stupnjem kohezije i kontrole, u kojoj prevladava nesigurnost i osjećaj izoliranosti. U prilog tome, Jukić (2013) naglašava kako postojanje socijalnih i kulturnih normi utječe na poboljšanje školske kulture. Svaka škola trebala bi težiti upravo njima, a to su prijateljstvo, povjerenje i pouzdanje, podrška, uvažavanje različitosti, brižnost, sudjelovanje u donošenju odluka, zaštita onoga što je važno, dobri međuljudski odnosi te iskrena i otvorena komunikacija. Škole s pozitivnom školskom kulturom, navode Brust Nemet i Velki (2016, prema Staničić, 2006), imaju učitelje koji su otvoreni i spremni aktivno mijenjati ustaljenu praksu i provoditi reforme. Osim toga, imaju osviješten zajednički cilj i vrsno poučavaju, dominiraju norme ponašanja kao što su kolegijalnost, profesionalni razvoj i predan rad, obredno se slave uspjesi učenika, inovacije učitelja i roditeljski doprinosi te postoji obilje uspjeha, radosti i humora.

Iste autorice (2016), pozivajući se na Kardosi (2011) navode podjelu kultura škola s posebnim naglaskom na odnose učitelja i na dužinu radnoga staža. Kulture škola dijele na: *veteransko-orijentiranu* u kojoj se novi učitelji prilagođavaju već ustaljenim normama koje su donijeli veterani, tj. stariji učitelji koji uglavnom ne pomažu mlađima zbog umora i nezainteresiranosti te su ustaljeni u svojem radu i ne prihvaćaju lako novine, ne teže cjeloživotnom usavršavanju, smatraju kako posjeduju dovoljno kompetencija za rad tijekom posljednjih godina svog radnog staža; *novačko-orijentiranu* kulturu u kojoj novi učitelji određuju nove norme i općenito uvode novine u načine poučavanja, a njihova poletnost, svježina i snaga odražava se na kulturu i na ozračje škole; *integrativno-poslovnu* kulturu u kojoj novi učitelji dobivaju kontinuiranu potporu od starijih i iskusnijih učitelja te zajedno doživljavaju česte promjene i donose novine u školu. Kvaliteta kulture škole pokazatelj je usklađenosti brojnih kompetentnih faktora, proizišlih iz dugogodišnje međusobne interakcije i suradnje u odgojno-obrazovnom procesu. „Kompetencije učitelja se ostvaruju učenjem i istraživanjem, razmjenom znanja i iskustva, što se postiže timskim učenjem i provjeravanjem ideja u praksi, kako bi svi suradnici imali zajednički cilj i svrhu“(Vujčić, 2011, 42). Fraser (1986) je predložio model za praćenje poboljšanja i razvijanje pojedinih dimenzija ozračja koji se realizira u pet povezanih koraka. Praktični koraci uključuju početno ispitivanje ozračja primjenom nekog od instrumenata razredno – nastavnog ozračja kojim utvrđujemo kakve su učeničke i nastavničke procjene opaženog i poželjnog ozračja, posredovanje povratnih informacija o ozračju što podrazumijeva dadobivene rezultate izrazimo numerički, te radi bolje ilustracije, i grafički. Dobivene rezultate možemo izraziti kao prosječne rezultate, bilo za pojedince ili razredni odjel, a po potrebi i za pojedine podskupine učenika. Nakon toga slijedi refleksija i diskusija, a potom intervencija kada učitelji poduzimaju promišljene i uvjetima prilagođene postupke za poboljšanje ozračja. Zadnji korak je evaluacija kojom se ponovno ispituje ozračje u svrhu utvrđivanja promjena u željenom smjeru. Inkluzivna kultura (Vican, 2013, 21) je ona koja se gradi na međusobnom razumijevanju i privrženosti inkluzivnim vrijednostima i praksi; ona je ethos koji se gradi prevladavanjem barijera za sudjelovanje, pristup i postignuće svih učenika. Ciljevi su stvaranja inkluzivne kulture da svi uživaju biti u školi, kurikulum je prilagođen svima, različitost se prepoznaje i slavi, cijelo je osoblje dinamično posvećeno stvaranju suradnje i zajedništva. Prioritet je stvaranje partnerskih odnosa s roditeljima i lokalnom zajednicom te suradnja sa svim drugim ustanovama i stručnjacima koji podržavaju potrebe svakog djeteta. Poseban je to odnos koji se prepoznaje u slušanju i razumijevanju potreba drugih osoba, razumijevanju onoga što osoba realno može, a što ne može učiniti ili postići, ali i nastojanje otkrivanja potreba drugih osoba koje nas okružuju.

2.3.Kreiranje inkluzivne politike

Suvremena pedagogija odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama sagledava kroz darovite učenike i učenike s teškoćama u razvoju. Naime, centar je kurikulumskog središta dijete i njegove potrebe. Zbog toga govorimo o nastavi usmjerenoj na učenika, nastavi po mjeri djeteta, uvažavajući njegove potrebe. Temelje odgojno-obrazovne inkluzije možemo pronaći u Općoj deklaraciji o ljudskim pravima (1948) kroz koju se promiče pravo svakog djeteta na obrazovanje, odnosno da obrazovanje bude dostupno svima podjednako. Nadalje, dokumenti koji su doneseni na globalnoj razini, a odnose se na opća ljudska prava, a time i jednaka prava i mogućnosti osoba s invaliditetom, odnosno djece s teškoćama u razvoju su primjerice Deklaracija o pravima osoba s invaliditetom (1975) i Konvencija o pravima djeteta (1989). Dokument, odnosno događaj koji se posebno izdvaja, tj. od velikog je značaja za početak i razvoj inkluzije u obrazovanju jest Obrazovanje za sve – Svjetska konferencija o obrazovanju za sve, održana u Jomtienu na Thailandu 1990. godine. Temeljne poruke ove Konferencije bile su: potreba uključivanja sve djece u škole, otklanjanje nejednakosti u odgojno-obrazovnom sustavu i omogućavanje jednakog pristupa obrazovanju za sve. Također, na Konferenciji su definirani ciljevi koji bi trebali predstavljati temelj pri kreiranju obrazovnih politika i strategija za besplatno obrazovanje djece i odraslih (Vican, Karamatić Brčić, 2013). Govoreći o inkluzivnom obrazovanju, nezaobilazno je spomenuti Svjetsku konferenciju u Salamanki održanu 1994. godine, koja je rezultirala jednim od ključnih dokumenata na međunarodnoj razini kada je riječ o principima i praksi obrazovne inkluzije – Izjava iz Salamanke i Okvir za akciju kojima se donosi odluka o uključivanju sve djece (i one s teškoćama u razvoju) u redovni odgojno-obrazovni sustav. Izjava iz Salamanke i Okvir za akciju obuhvaćaju sljedeće točke:pravo svakog djeteta na pohađanje redovne škole, uključujući i djecu s posebnim potrebama; pravo svakog djeteta da pohađa školu u lokalnoj zajednici u inkluzivnom razredu; pravo djeteta na sudjelovanje u obrazovanju usmjerenom na dijete i pravo na zadovoljenje osobnih potreba; implementacija odgojno-obrazovne inkluzije pridonijet će boljitku svih dionika odgojno-obrazovnog procesa; pravo djeteta na kvalitetnu izobrazbu; odgojno-obrazovna inkluzija pridonijet će razvoju inkluzivnog društva; pravo svakog djeteta na obrazovanje, bez obzira na opseg teškoća; i odgojno-obrazovna inkluzija promiče suradnju (The Salamanca Statement and Framework for Action, 1994).

Dakle, Svjetska je konferencija u Salamanki (1994) doprinijela promicanju prava svakog djeteta da, bez obzira na njegovo intelektualno, fizičko, socijalno, emocionalno, jezično ili drugo stanje, bude uključeno u redovni sustav odgoja i obrazovanja (Vican, Karamatić Brčić, 2013). U tom kontekstu, važno je razviti model podrške edukacijskom uključivanju djece s posebnim potrebama. Podrška se sastoji u stručnoj pomoći učiteljima pri izradi individualiziranog pristupa i prilagođenog programa za pojedinog učenika, u didaktičko - metodičkoj podršci poučavanju, u savjetodavnoj pomoći kako u obrazovnom tako i u odgojnom i socijalizacijskom području (Igrić, 2007). Takva kultura škole, u kojoj se primjerenim rukovođenjem stvaraju uvjeti i primjenjuju one strategije koje omogućavaju učinkovito uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja, označava inkluzivnu kulturu s razvijenim *inkluzivnim etosom.* Inkluzivni etos škole podrazumijeva promicanje kulture škole koja se odnosi na "proslavu različitosti, smisao za socijalnu pravdu i solidarnost i inkuzivnu politiku (Ivančić, Stančić, 2013). Školski etos unutar inkluzivne kulture možemo promatrati kroz aspekt prihvaćenosti učenika i podržavajuće mu okoline te aspekt međusobnih inkluzivnih odnosa u školi. Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015) programska podrška definirana je kroz različite postupke prilagodbe sadržaja i individualizacije pod stavkom *II. Programska potpora*, Članak 3., koji klasificira primjerene programe odgoja i obrazovanja učenika. Primjereni programi su: *redoviti program uz individualizirane postupke; redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke; posebni program uz individualizirane postupke; posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke*. Promatrajući razredna odjeljenja i skupine, učenici s teškoćama u razvoju mogu biti smješteni u: redovitome razrednom odjelu; dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu; posebnome razrednom odjelu ili odgojno-obrazovnoj skupini. Uz primjerene programe koje učenici trebaju savladati, tu su i dodatni odgojno- obrazovni i rehabilitacijski postupci koji se očituju kroz program edukacijsko- rehabilitacijskih postupaka, programe produženog stručnog postupka i rehabilitacijske programe. Profesionalnu potporu u školovanju učenika provode: „učitelji/nastavnici osposobljeni i za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, nastavnici/odgajatelji osposobljeni i educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u učeničkim domovima, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskoga profila (edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog), stručni suradnici škole, nadležni školski liječnik, stručnjaci zavoda za zapošljavanje i drugi stručnjaci iz ustanova socijalne skrbi, zdravstvenih ustanova te drugih specijaliziranih ustanova, savjetnici agencija nadležnih za odgoj i obrazovanje, stručni timovi, centri potpore, pomoćnici u nastavi ili stručni komunikacijski

posrednici, te stručnjaci iz civilnoga sektora uz odobrenje nadležnog Ministarstva“(Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015). Svaki oblik rada mora biti posebno razrađen i pisano dokumentiran za svakog učenika od strane učitelja u suradnji sa stručnim suradnicima. Takav dokument izrađuje se na početku školske godine, nakon inicijalne procjene učenika. Učitelj je, u suradnji sa stručnim suradnikom, dužan dati dokument roditeljima tijekom prve polovice obrazovnog razdoblja (Velki, Romstein, 2015). Kao glavnu odliku *redovitog program uz individualizirane postupke* autorice ističu prilagodbu pristupa u radu (metodički), dok sadržaj učenja ostaje isti kao i za ostale učenike. Ovakav oblik rada namijenjen je učenicima koji bez sadržajnih ograničenja mogu svladavati redoviti program, ali zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni su im individualizirani postupci u radu. *Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke* primjeren je učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu svladati nastavni plan i program bez sadržajnog ograničenja te im je potreban individualizirani pristup u radu uz prilagodbu sadržaja učenja. Za ovaj program, kao i za prethodni, potrebno je izraditi pisani dokument. *Posebni program uz individualizirane postupke* čini posebno strukturiran sadržaj nastavnih planova i programa izrađen prema učenikovim mogućnostima i sposobnostima. Namijenjen je učenicima koji zbog određene vrste teškoće ne mogu svladati prethodna dva programa. Učenik posebne programe može pohađati samo iz određenih predmeta, onda one ostale predmeta svladava prema jednom od prethodna dva programa. Ako se posebni program provodi iz svih nastavnih predmeta, onda se održava u posebnim razrednim odjelima, a provode ga stručnjak edukacijski rehabilitator i učitelj (Veliki, Romstein, 2015). *Posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke* provodi se u odgojno-obrazovnoj skupini kao obvezno obrazovanje kojemu je cilj s obzirom na učenikove funkcionalne sposobnosti, osposobiti ga za najjednostavnije aktivnosti vezane za svakodnevni život.

2.4.Razvoj inkluzivne prakse

Mijenjanje kulture neke odgojno-obrazovne ustanove nastaje u procesu zajedničkog recipročnog prilagođavanja i razvijanja teorije i prakse, tj. zajedničkog oblikovanja i modificiranja službene programske koncepcije u svakoj ustanovi posebno, a pri čemu je presudan učitelj (Vujičić, 2007). Potičući razvoj inkluzivne prakse, Buljubašić – Kuzmanović (2015, 194) ističe *socijalno osjetljivu nastavu* koja je „emancipacijska, brižna i humana, doprinosi razumijevanju i čvršćim vezama između pojedinih lokalnih, nacionalnih, etničkih, globalnih i ljudskih identiteta gdje se uspostavljaju mreže odnosa i potpore, a znanje se dijeli, kritički sagledava, revidira i obnavlja“. Nasuprot tome, *kulturno osjetljivu nastavu,* Gay (2000, prema Buljubašić – Kuzmanović, 2015) opisuje kao nastavu koja gradi mostove između kuće i škole, između akademske apstrakcije i životne, sociokulturne realnosti. Karakterizira ju širok izbor nastavnih strategija i različitih stilova učenja u školi i okruženju s kojim je usko povezana. Njezina socijalna dimenzija jasno je prožeta kroz školski kurikulum, osobito za poticanje akademske i kulturne izvrsnosti. To dovodi do zaključka da kultura škole, njezina misija i vizija, vrijednosti i uvjerenja postaju središnji koncept izgradnje škole (Domović, 2000). Među načelima *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* (2011) koja čine vrijednosna uporišta za izradbu i ostvarenje nacionalnoga kurikuluma nalazimo načela koja su od velikog značenja za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, a neka od njih su: visoka kvaliteta odgoja i obrazovanje za sve, jednakost obrazovnih mogućnosti za sve, uključenost svih učenika u odgojno-obrazovni sustav te poštivanje ljudskih prava i prava djece. Promiče se odgoj i obrazovanje usmjeren na učenika što podrazumijeva: prilagođivanje odgojno-obrazovnih i nastavnih oblika, metoda i sredstava rada pojedinačnim potrebama i sposobnostima učenika; planiranje i pripremu školskoga i nastavnoga rada prema sposobnostima učenika, pripremajući različite sadržaje, organizaciju i tempo nastave; prihvaćanje različitih stilova učenja učenika, kao i razvojnih razlika između pojedinih učenika; prepoznavanje i praćenje darovitih učenika, odnosno učenika s teškoćama u učenju i ponašanju; pružanje pomoći učenicima s teškoćama, senzibiliziranje ostalih učenika za njihove potrebe, pružanje pomoći i suradnje, odnosno odgojno-obrazovnu potporu različite vrste i razine. Izbor modela i oblika rada u nastavi, posebice u kontekstu inkluzije, bitno je pitanje suvremenog učitelja u osnovnim i nastavnika u srednjim školama (Matić, 2014).

S obzirom na navedene razlike među učenicima u kontekstu predznanja, očekivanja, stila učenja, kognitivnim sposobnostima i motivaciji i usporedno s prihvaćanjem istih, u obrazovanju su se razvili sljedeći modeli poučavanja: *model diferencijacije, model individualizacije te personalizirani model poučavanja* (Stropnik Kunič, 2012). *Diferencijacija* je model koji se odnosi na podjelu većeg heterogenog razreda u nekoliko manjih homogenijih grupa na temelju sličnih karakteristika učenika. Prema istim karakteristikama diferenciraju se i sadržaji, metode i tempo rada. Nasuprot tome, *individualizacija* je model koji zahtjeva od učitelja da otkrivaju i uvažavaju individualne razlike između učenika te da na temelju tih razlika grade nastavne ciljeve, sadržaje i metode rada (Stropnik Kunič, 2012). Bitno je razlikovati pojam individualizacije i pojam individualiziranog poučavanja. *Individualizirano poučavanje* temeljeno na uvažavanju individualnih razlika učenika i osiguravanju optimalnih uvjeta za napredak svakoga učenika neovisno o njihovim sposobnostima, imperativ je svakog suvremenog, humanistički orijentiranog modela nastave (Škojo, Mance, 2018). Navedeni modeli u većoj mjeri potiču na samostalnost u učenju, kreativnost učenika, učenje putem otkrivanja i problemskog rješavanja (Matić, 2014), no i dalje ne maksimiziraju ostvarivanje svih potencijala učenika. *Personalizirano poučavanje* novi je model poučavanja u kojem učenik postaje aktivan sudionik obrazovnog procesa kao što je i učitelj jer je upravo on taj koji stvara, uređuje, realizira i modificira vlastiti edukacijski proces. Podrazumijeva prilagođavanje uputa preferencijama, potrebama, ali i interesima pojedinog učenika. Uloga učitelja postaje upravljanje izvorima i potporama koji su potrebni učenicima, u trenutku kada su im potrebni, radi ovladavanja znanjem (Ivančić, Stančić, 2015). Danas se elementi personaliziranog modela poučavanja prepoznaju uglavnom u inkluzivnom obrazovanju djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Uočavanje učenikovih individualnih potreba, poticanje jakih strana i interesa s obzirom na sposobnosti, ali i teškoće, sastavnice su inkluzivnog obrazovanja. Stvaranje poticajnog okruženja osigurano je kroz individualizirani pristup u radu, temeljen na inicijalnoj procjeni učenikovih vještina i sposobnosti. Osim toga, ključna je i uloga učitelja koji mora biti spreman svoj središnji položaj u razredu prepustiti učeniku koji sam postaje moderator vlastitog obrazovnog procesa (Przemyslaw i sur., 2015). Rezultati istraživanja pokazuju da inkluzivno obrazovanje ima pozitivne učinke ne samo na učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, već i na njihove vršnjake tipičnog razvoja.

Tome u prilog idu istraživanja doprinosa inkluzivnog obrazovanja za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama čiji rezultati pokazuju da ti učenici u inkluzivnim školama imaju bolja akademska postignuća, bolja postignuća u socijalnom i ponašajnom dijelu te više prijatelja nego u školama s posebnim programima (Centre, Curry,1993; Epps, Tindal, 1987; Eshel i sur.,1994; Meadows i sur.,1994; Vaughan i sur.,1998 prema Ivančić i Stančić, 2013). U obrazovnom procesu, nije samo pitanje uključivanja učenika s posebnim potrebama, već podrazumijeva uključivanje sve školske djece koja su u nekom smislu različita te koja zahtijevaju prilagođavanje nastavnih metoda i tehnika, individualizirane programe, prilagođene sadržaje i tehnike komunikacije.Kurikulumski pristup, usmjeren na razvoj kompetencija u sukobu je sa institunacionaliziranim planiranjem i medicinskim pristupom. Na tragu toga, ističu Bratković i Rozman (2006) od interesa je razmotriti mogućnosti *osobnog usmjerenog planiranja*, i to iz nekoliko razloga: osobno usmjereno planiranje pruža nove mogućnosti i vidi osobe s teškoćama u razvoju kao aktivne sudionike u procesu planiranja i evaluacije njima usmjerene podrške i usluga, primjenjivo je u različitim životnim dobima i posljednje, odnosi se na sva važna životna područja: obiteljski život, susjedstvo, aktivnosti slobodnog vremena, religijska uvjerenja, obrazovanje, socijalne kontakte i prijateljstva. O'Brien (2009) navodi kako je osobno usmjereno planiranje podrške zapravo proces planiranja života za osobe s teškoćom ili invaliditetom koji su uključeni u oblik socijalne skrbi te koji počiva na principima inkluzije i socijalnom modelu. Ovakav oblik planiranja podrške u fokus stavlja osobu s teškoćama i njezine potrebe, dozvoljavajući joj da samostalno odredi smjer u kojem želi razvijati vlastiti život, neovisno o sustavima pomoći koji im mogu i ne moraju biti dostupni. Osobno usmjereno planiranje je često izazov postojećim sustavima (odgojno-obrazovnom, zdravstvenom, sustavu socijalne skrbi) i značajno se razlikuje od institucionalnog planiranja koje se provodi i u našem odgojno obrazovnom sustavu (Carr,1992-1993; Doose,2004; Alfirev, 2007, prema Krampač – Grljušić, 2015). Alfirev (2008) ističe da je cilj osobno usmjerenog planiranja poboljšati kvalitetu života osobe s teškoćama te jačati i ostvarivati planirane ciljeve korištenjem osobnih kapaciteta. Postupci nisu strogo propisani, već su usmjereni prema osobi koja istovremeno upravlja planom i aktivnostima.

Tablica 2 Institucionalno i osobno usmjereno planiranje (Carr, 1992-1993; Doose, 2004; Alfirev, 2007, prema Krampač – Grljušić, 2015)

Institucionalno planiranje	**Osobno usmjereno planiranje**
orijentacija na teškoću	orijentacija na osobu
isticanje nedostataka i potreba	isticanje sposobnosti i snaga
cilj: reduciranje negativnog adaptivnog ponašanja	cilj: poboljšanje kvalitete življenja
planiranje je ovisno o profesionalnom mišljenju, standardiziranim testovima i procjenama	planiranje ovisi o osobi, obitelji, prijateljima, stručnjacima; pruža dovoljno vremena za upoznavanje osobe i zajedničkog donošenja dobrog plana
koriste se pisani dokumenti	koriste se priče iz života od strane onih koji osobu dobro poznaju
osoba se gleda u kontekstu raspoloživih resursa i postojećih kapaciteta za osobe s invaliditetom	osoba se gleda u kontekstu svog okruženja
distanciranje od stručnjaka isticanjem razlika	postoji povezanost između osobe i stručnjaka
zakonski uređeni postupci, prvenstveno usmjereni prema financijskim nositeljima	postupci nisu propisani, usmjereni prema osobi
osoba je djelomično sudionik planiranja	osoba upravlja planom i aktivnostima
cilj: jačanje i gradnja institucija korištenjem ponude postojećih kapaciteta	cilj: jačanje i ostvarivanje planiranih ciljeva korištenjem osobnih kapaciteta

Iako se koriste različiti pristupi za osnaživanje pojedinaca s intelektualnim teškoćama i njihovih obitelji, svim modelima je zajedničko što se u središte stavlja osoba te njene sposobnosti i mogućnosti, sposobnosti i mogućnosti njoj bliskih ljudi koji čine krug podrške, a na taj način nestaje naglasak s teškoća i nedostataka osobe. Osobno usmjereno planiranje ne trebamo nužno promatrati kao novu tehniku planiranja, već više kao novi pristup koji u vlastiti fokus stavlja osobu sa svim njenim obilježjima i kvalitetama, ne usmjeravajući se isključivo na postojeću teškoću ili „različitost“. Promatra se kao krovni pojam iz kojeg se u međuvremenu razvio cijeli niz različitih modela koji korisnicima pomažu poboljšati kvalitetu života.

.

2.5. Obiteljska kultura i nove paradigme partnerskih odnosa

U inkluzivnom odgoju i obrazovanju djeteta i učenika s posebnim potrebama vrlo važnu ulogu imaju njihovi roditelji. Stoga je potrebno razviti partnerski odnos između roditelja i odgojno-obrazovnih radnika koji podrazumijeva poštovanje, komplementarna očekivanja i spremnost na međusobno učenje.U pojmovnom smislu moguće je uočiti raznolikost uporabe termina kao što su sudjelovanje (participacija), partnerstvo, zajedništvo, uključenost, suradnja (kooperacija). U odnosu na suradnju, u kojoj suradnici mogu biti u određenom hijerarhijskom odnosu, u partnerstvu se očituje ravnopravnost svih uključenih subjekata. Partnerstvo određuju termini:„odnos (suradnja), odgovornost (zajednička), zajednički cilj (specifičnost), distribucija moći (ravnopravnost), kvalitetna komunikacija (harmonija, pregovaranje, konsenzus), energija (djelovanje) uložena u ostvarivanje postavljenoga cilja“ (Ljubetić, 2014, 3). Pojmovi suradnja i partnerstvo doživljavaju velike promjene u terminologiji. Danas, u 21.st., suvremeni pojam postaje „obiteljska angažiranost“ koja predstavlja zajednički rad te sugerira promjenu paradigme u pristupu obitelji (Buljubašić-Kuzmanović i sur., 2015). „Roditeljska uključenost“ kao tradicionalni pojam gubi svoje mjesto u suvremenoj obitelji i školstvu, a sam pojam podrazumijeva individualno sudjelovanje. Također, postavljena je i razlika pojma suradnja i pojma partnerstvo. Suradnja se temelji na uključenosti, često površnim i formalnim odnosima, a partnerstvo na angažiranosti. Partnerski odnos karakterizira poštenje, poštovanje, vjerovanje, otvorena komunikacija, fleksibilnost, aktivno slušanje, dijeljenje informacija i neosuđivanje (Buljubašić-Kuzmanović i sur., 2015). Suradnja se definira kao grupa od dva ili više pojedinaca ili organizacija koje zajednički rade kako bi dosegli zajednički cilj (Lukaš, Gazibara, 2010). Kako navode autori, jedno od nezaobilaznih pitanja pedagoške teorije i prakse upravo je pitanje suradnje obitelji i škole. Za razumijevanje tog odnosa potrebno je poznavati položaj u društvu i njegov utjecaj, povijesne temelje suradnje, kako bi se utjecalo na oblikovanje istih. Gledajući povijest odgoja i školstva, može se zaključiti kako su upravo škola i obitelj bile dvije odvojene stvari. Oostdam, Hooge (2013, 342) ističu krovni termin *aktivno roditeljstvo*, koji označava različite oblike svjesne i proaktivne roditeljske uključenosti definirajući okvir aktivnoga roditeljstva u kojem razlikuju tri vrste partnerstva: socijalno, odgojno - obrazovno i formalno partnerstvo. Zahtjevi za zbližavanjem škole i obitelji imaju svoju prošlost. Već su Komensky u 17. stoljeću i Pestalozzi u 18. st. isticali zahtjev za otvaranjem škole prema roditeljima. Tek u drugoj polovici ovog stoljeća usporedno sa zahtjevima za većim uključivanjem roditelja u škole razvijali su se i različiti modeli suradnje škole i obitelji, a svaki od tih modela potvrđuje povezanost društvenih događanja i odgojne teorije i prakse u određenom vremenu.

„Pedagoška praksa često nas podsjeća da postoji niz prepreka koje otežavaju izgradnju kvalitetnih obitelj – ustanova odnosa. Prepoznaju li se te prepreke na vrijeme, moguće ih je zaobići, a naiđe li se na njih, moguće ih je shvatiti kao izazove kojima su pedagoški kompetentni profesionalci i obitelji spremni odgovoriti“(Ljubetić, 2014, 71). Pretpostavlja se da je mnogo razloga za propuste između onoga što je rečeno i onoga što je učinjeno po pitanju roditeljske uključenosti i to se može okarakterizirati kao uzrokom barijera uključenosti (Hornby, 2011). Tradicionalno u nekim društvima roditelji osjećaju kako nemaju neku značajniju ulogu u školovanju svoga djeteta te da se njihove ideje i prijedlozi smatraju neprofesionalnima i nekorisnima sa stajališta školskog kolektiva. Rezultat takve ili slične alijenacije roditelja od škole ograničava njihov mogući produktivan angažman kao partnera školske zajednice i nastavnika te to rezultira također i štetnim utjecajima na djetetovo poimanje škole i procesa učenja (Kosić, 2009). Epstein (2001) je razvila teorijski model koji polazeći od *teorije preklapanja sfere utjecaja*, poseban naglasak stavlja na operacionalizaciju tipova roditeljskog uključivanja kao osnove za efikasno partnersko djelovanje. Njezin okvir sadrži šest tipova roditeljske uključenosti, područja zajedničke odgovornosti i temelja za partnersko djelovanje obitelji, škole i zajednice: roditeljstvo, komunikacija, učenje kod kuće, volontiranje, donošenje odluka i upravljanje školom te suradnja sa zajednicom. Kada je riječ o samom partnerstvu s roditeljima, postoje dvije grupe učitelja. Jedni smatraju kako mogu biti učinkoviti samo ako ostvare suradnju s roditeljima, dok drugi vjeruju kako će njihov profesionalni status biti ugrožen ukoliko uključe roditelje u unaprjeđivanje i provedbu kurikuluma te samim time sprječavaju i ostvarenje partnerstva s njima (Epstein, 2001). Pri tome se naglašava da navedene tipove uključivanja roditelja treba promatrati kao smjernice, tj. kao vodič za praksu, jer svaka škola treba izabrati onaj model prakse koji će na najbolji način omogućiti zadovoljavanje potreba škole, kao i potreba učenika i njihovih obitelji. Drugi je model Sheridan i Kratochwill (2007) koji razlikuje dvije relacijske orijentacije, tzv. tradicionalni nasuprot partnerskog odnosa roditelja i škole. Za razliku od tradicionalne orijentacije, partnerska orijentacija naglašava važnost suradnje roditelja i škole u obrazovanju i socijalizaciji djece, poštivanje kulturalnih razlika medu djecom i obiteljima te značajnost različitih perspektiva za kreiranje pozitivne školske klime.

Tablica 3 Partnerski i tradicionalni pristup odnosu obitelji i škole (Sheridan i Kratochwill, 2007, prema Pažin – Ilakovac, 2016, 127)

Orijentacija k partnerstvu	Tradicionalna orijentacija
Jasna posvećenost zajedničkom radu kako bi se poticao učenički angažman/izvedba.	Naglašena uloga škole u promicanju učenja
Redovita dvosmjerna komunikacija.	Komunikacija inicirana samo od strane škole, neredovita i usmjerena problemima
Uvažavanje kulturalnih različitosti i prepoznavanje njihove važnosti i doprinosa razvoju pozitivne klime za učenje.	„Jedna veličina za sve“ – kulturne različitosti su izazov koji treba biti savladan
Uvažavanje značajnosti različitih perspektiva	Na različitosti se gleda kao na prepreke.
Uloge su jasne, zajedničke i podržavajuće.	Odvojene uloge udaljavaju sudionike
Ciljevi za učenike zajednički su određeni i dijeljeni	Ciljeve određuje škole, ponekad ih dijeli s roditeljima
Planovi su zajednički konstruirani, sa slaganjem o ulogama svih sudionika	Nastavne planove osmišljavaju i donose učitelji

Sve do 60-ih godina većina roditelja nije imala mogućnosti utjecaja na odgoj i obrazovanje svoje djece izvan obitelji i bili su samo „nijema potpora“ školi (Maleš, 1996). Pedagoški optimizam koji se javlja polovicom ovog stoljeća temelji se na spoznajama o razvoju dječje ličnosti pod utjecajem okoline, pri čemu obitelj dobiva istaknuto mjesto. Ovakav zaokret u percepciji roditelja zahtijeva drugačiji pristup razumijevanju i objašnjavanju, ne samo roditelja nego obiteljske zajednice u cijelosti, stoga se sve veća pozornost posvećuje kulturi obiteljske zajednice prilikom izgradnje partnerskog odnosa. Pugh i De'Ath (1989, prema Maleš, 1996, 84) izradile su klasifikaciju mogućih uloga roditelja u ustanovi kroz nesudjelovanje kada se roditelji ne uključuju aktivno u rad pa autori govore o aktivnom nesudjelovanju (žele se odmoriti od djeteta, nemaju vremena) i pasivnom nesudjelovanju (žele sudjelovati, ali se osjećaju nesigurnima jer misle da to djeca ne žele, depresivni su, slabo znaju jezik). Druga je uloga potpore vanjskim aktivnostima i radu ustanove kao i sudjelovanje kada su roditelji fizički uključeni u rad ustanove, bilo kao pomagači (pri odlasku na izlet) ili kao učenici (uče o razvoju djeteta, o ciljevima ustanove, odgoju, sudjeluju u različitim radionicama).

Partnerski odnos je kada roditelji i ustanova ulaze u poslovni odnos koji karakteriziraju zajedničke namjere, obostrano poštovanje, želja za dogovaranjem. I, naposljetku, odnos kontrole kada roditelji sudjeluju u donošenju i provođenju odluka i suodgovorni su za rad ustanove. „Kultura obiteljske zajednice je ono što čini samo njenu bit i daje joj „dušu“ te je čini jedinstvenom i prepoznatljivom među tisućama drugih“ (Ljubetić, 2014, 20). Upoznavanju i razumijevanju obiteljske kulture potrebno je pristupati s posebnim senzibilitetom i odgovornošću, posebice kada je riječ o obiteljima djece s teškoćama u razvoju. Interes stručnjaka u području obitelji usmjeren je na sastavnice obiteljske kulture koje izravno ili neizravno djeluju na njenu kvalitetu. Autor naglašava razliku suradnje i partnerstva obitelji i odgojno-obrazovne ustanove. Cilj u suradnji je pojedinačan, jednosmjeran, a u partnerstvu poseban, dvosmjeran, u fokusu je dijete i njegova dobrobit. Komunikacija je otvorena, iskrena, podržavajuća. Obitelj, ustanova i zajednica povezane su u kontaktnoj interakciji i djelovanju. Naglašavajući značaj suradnje i komuniciranja obitelji sa školom, Jurić (1995) govorio dva motrišta kvalitete odnošenja. Teorijski odijeljena, ta se motrišta mogu nazvati *pragmatično-egzistencijalnim i vrijednosno-etičkim*. Prvo je motrište povezano s razumskim razmatranjem uloge škole sa stajališta obitelji, kada se na školu gleda kao na moguću potporu obrazovnom djetetovom postignuću, što stvara pretpostavke za profesionalni razvoj i odgajanje djeteta za budućeg djelatno uspješnog pojedinca. Vrijednosno-etička prosudba odnosi se na odgojne posljedice za dijete. Rezultati provedenog istraživanja o zadovoljstvu roditelja školom (Jurić, 1995) ukazuju da je većina roditelja u potpunosti ili uglavnom zadovoljna školom. Iako je neznatan postotak nezadovoljnih roditelja, s nekog kritičnijeg motrišta, i ovaj je postotak upozoravajući, ističe autor. Zadaća obitelji bila je odgoj djece, a škola, odnosno učitelji, bili su zaduženi za školski uspjeh i obrazovanje. Danas roditelji ne prepuštaju svu ulogu u odgoju i obrazovanju samo učiteljima, već stvaraju svoje vlastite zahtjeve i očekivanja prema nastavnicima i cjelokupnom školskom osoblju želeći uspostaviti partnerske odnose pomoću kojih će moći, u suradnji s ostatkom školskog kolektiva, adekvatno kontrolirati i usmjeravati rast i razvoj vlastitog djeteta. Janković (2008) razlikuje *pozitivne, negativne* te *dvostruke* efekte socijalne podrške i suradnje. *Pozitivni efekti* otklanjaju ili ublažavaju stres, *negativni* efekti ga pojačavaju, dok *dvostruki* istovremeno pomažu u suočavanju sa stresnim događajima, ali i izazivaju nastanak novih. Dakle, osim pozitivne podrške postoji i, tzv. negativna podrška (Ghate, Hazel, 2002 prema Pećnik, 2013).

Karakteristika negativne podrške su situacije kada se savjeti i ostali resursi koje okolina pruža ne doživljavaju kao vrijedni, već ih roditelji percipiraju kao nešto što umanjuje njihovu kompetentnost. Socijalna pak podrška u većini slučajeva ima pozitivne efekte što rezultira kvalitetnijom interakcijom te poboljšanom kvalitetom života pojedinca. Važnost međusobnog poštovanja i razumijevanja između roditelja i učitelja u prvi plan nameće pitanje važnosti uspostavljanja partnerskih odnosa kao pretpostavki uspješne suradnje. Prema Maleš (2003) to je moguće kroz sljedeće oblike: *roditelji kao podrška* - daju novčane priloge, provode određene aktivnosti, prisutni su ili sudjeluju u pripremama školskih priredbi, koncerata i sl.; *roditelji kao učenici* - roditelji su u ulozi učenika kada primaju informacije i znanja od osoblja ustanove te na temelju toga dolaze do različitih spoznaja o svojoj ulozi, napredovanju djeteta, radu škole; *roditelji kao pomagači* - kao volonteri pomažu učitelju u radu, npr. u pripremi materijala za nastavu, u pripremi razreda za izlet; *roditelji kao učitelji* - roditelj u ulozi učitelja nije samo pomagač u razredu nego sudjeluje i u poučavanju učenika, preuzima inicijativu, odgovornost i poučavanje u dogovoru s učiteljem; *roditelji kao kreatori politike* - sudjeluju u tijelima upravljanja putem svojih predstavnika i na taj način sudjeluju u donošenju odluka, a što je regulirano zakonima i ostalim dokumentima kojima se regulira djelatnost odgojno-obrazovnih ustanova; *roditelji kao korisnici* - sve se više stvaraju uvjeti po kojima roditelji mogu slobodno birati ustanovu, učitelja i sl., odnosno kao korisnici imaju pravo zahtijevati određenu kvalitetu usluga. Kako bi se između učitelja i roditelja uspostavila partnerska komunikacija, od učitelja se očekuje da proširi svoje stavove stručnosti, odnosno da prihvaća stavove roditelja i poštuje njihova znanja o vlastitoj djeci i njihove odgojne postupke. Zato uspješnog učitelja odlikuje stalna suradnja s obitelji učenika raznim oblicima poput roditeljskih sastanaka, individualnih savjetovanja roditelja i pismenog i usmenog obavještavanja. Partnerstvo između obitelji i škole može biti uspješno samo ako sudionici nalaze zadovoljstvo u zajedničkom radu pa zato i roditelji i učenici moraju uložiti napor kako bi kontakt bio što uspješniji, odnosno kako bi što bolje razumjeli onu drugu stranu (Rosić, Zloković, 2003). Kvalitetna suradnja obitelji i škole, kao i koncept dobroga roditeljstva, nisu univerzalne konstante nego socijalno konstruirani fenomeni oblikovani različitim diskurzivnim praksama, čije je mijene relativno lako pratiti čak i u kratku vremenu (Kušević, 2015).

Cunningham i Davis (1985, prema Maleš, 1996, 84) navode tri različita modela mogućih odnosa između roditelja i učitelja, a to su:"model stručnjaka" gdje učitelj preuzima nadzor i donosi sve odluke, pridajući malo ili ništa važnosti roditeljskim stajalištima i osjećajima. Ovaj pristup teži njegovanju ovisnosti roditelja i povećavanju raskoraka između profesionalaca i njih; "model premještanja", gdje učitelj prihvaća roditelja kao izvor informacija i čak ga pokušava obrazovati za pristup djetetu, ali zadržava nadzor nad donošenjem odluka; "model korisnika" u kojem učitelj prihvaća roditeljsko pravo na izbor i odlučivanje o odgoju vlastitog djeteta. Temelji ovog odnosa su u međusobnom poštovanju i ravnoteži s obzirom na moć odlučivanja. Ljubešić (2013) se u svom radu oslanja istraživanje Nancy Miller (1994) koja je razvila model partnerstva govoreći o četiri stadija koje roditelji djece s teškoćama prolaze u svom prilagođavanju. Prvi stadij naziva *preživljavanje* i započinje u trenutku spoznaje da dijete ima razvojne teškoće. Svaki roditelj kroz stadij preživljavanja prolazi na svoj način i njegovo trajanje je individualno. Tijekom prvog stadija, roditelji se osjećaju bespomoćno i misle da nemaju kontrolu nad svojim životom. Drugi stadij se naziva *traganje* i započinje kada roditelji shvate da će njihov život biti drukčiji od planiranog. Stadij dijelimo na vanjsko traganje i unutarnje traganje. Vanjsko traganje je usmjereno na stručnu pomoć i traganje za točnom dijagnozom, a roditelji postaju aktivni u traženju pomoći. Treći stadij zove se *smještanje*. U ovom stadiju roditelji spoznaju da su stekli nove vještine, dijete je uključeno u neki terapijski sustav i obitelj se stabilizirala. Roditelji osjećaju veće samopouzdanje i upoznati su sa stručnjacima i institucijama koji im mogu pomoći. Četvrti stadij koji naziva *odvajanje* proces je koji traje duži period. Osamostaljenje kod djece s teškoćama u razvoju je usporenije. Ljubetić (2014, 32) donosi nekoliko modela odnosa obitelji i odgojno – obrazovne ustanove, i navodi,da „ustanove funkcioniraju unutar svojih vlastitih kulturoloških miljea i u skladu s vlastitim svjetonazorima koji su katkada eksplicitni, a ponekad i implicitni“. Prvi je *asimilacijski model* kojeg karakterizira ugovorni odnos dviju stranaka i odvija se na relaciji pružatelj – primatelj. Zbog svog „diktatorskog pristupa“ često odbija roditelje od škole. *Upravljački model* pruža sigurnost i jasnu strukturu u povezivanju članova zajednice. Podrazumijeva šest tipova roditeljske uključenosti: roditeljstvo, komunikaciju, volontiranje, učenje kod kuće, odlučivanje, zajednički rad sa zajednicom. *Model uključenosti* roditelje smatra sastavnim dijelom škole, a odnos između roditelja i djelatnika škole smatra se više socijalnim nego formalno institucionalnim. I, naposljetku, *koalicijski model* koji je vrlo rijedak, a pronalazi se u državnim „školama po izboru“ i njihovim suradnicima.

Formalnim i neformalnim oblicima podrške bavile su se Leutar i Štambuk (2007) pri čemu su ispitivale osobe s invaliditetom te njihove roditelje o izvorima dostupne podrške. Rezultati istraživanja pokazali su veću razinu anksioznosti kod roditelja, veću zabrinutost, napetost i emocionalnu istrošenost,a obitelji osoba s invaliditetom pronalaze najveći oslonac u vlastitoj obitelji, dok su formalni oblici podrške slabi i nedovoljni. Prema istraživanju Leutar i Rajić (2002) roditelji ističu važnost socijalne podrške u prevladavanju poteškoća s kojima su svakodnevno suočeni. Rezultati su pokazali da roditeljima podršku u najvećoj mjeri pružaju rodbina i prijatelji. Slični rezultati izneseni su i u istraživanju Leutar i Štambuk (2007) u kojemu su se također ispitivali izvori podrška osoba s invaliditetom te njihovih roditelja na području cijele Hrvatske. Dobiveni rezultati ukazuju na važnost uže i šire zajednice pri čemu je utvrđeno da ispitanici u obitelji pronalaze potporu za nošenje sa svakodnevnim problemima, dok je povezanost s vladinim i nevladinim organizacijama izuzetno slaba, stoga je veća angažiranost organizacija tog tipa potrebna. Svrha socijalne podrške jest jačanje kompetentnosti roditelja kako bi djetetu pružio optimalne uvjete za razvoj svojih potencijala. Kao krajnji cilj podrške ponekad se navodi jačanje dobrobiti obitelji u cjelini, čime se prepoznaje njena korisnost kako djeci, tako i njihovim roditeljima (Pećnik, 2013). Kako bi se ispitao opseg i načini sudjelovanja roditelja u obrazovanju njihove djece, u Hrvatskoj je 2009. provedena opsežna studija kao dio inicijative *Poboljšanje kvalitete obrazovanja i uključenost roditelja u zemljama jugoistočne Europe*. Glavna svrha projekta bila je poboljšanje kvalitete obrazovanja promicanjem partnerstva između škole i roditelja. Većina roditelja suradnji sa školom pristupa na tradicionalan način i školu smatra odgovornom za obrazovanje. Roditelji uglavnom očekuju inicijativu od strane škole i tada se, većinom, odazivaju. Na temelju ovog istraživanja i informacija dobivenih iz drugih relevantnih istraživanja te zakonskih dokumenata, donesene su sljedeće preporuke za promicanje partnerstva roditelja i škole na nacionalnoj i školskoj razini.

<u>Obrazovne politike na nacionalnoj razini:</u>

1. Ministarstvo znanosti i obrazovanja trebalo bi organizirati seminare i radionice za ravnatelje i učitelje na kojima bi se prezentirali rezultati iz ovog istraživanja i drugih izvora koji pokazuju pozitivne učinke uključivanja roditelja na djetetov akademski uspjeh i socijalno-emocionalnu dobrobit;

2. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja trebao bi uvesti „uključivanje roditelja“ kao jedan od standarda kvalitete za škole i razraditi set pokazatelja za praćenje i procjenu kvalitete suradnje škole i roditelja;

3. Državne agencije koje osiguravaju stručnu potporu školama trebale bi omogućiti savjetovanje, obuku i tehničku pomoć potrebnu da se uspostavi učinkovita suradnja s roditeljima. Posebnu pažnju trebalo bi obratiti na usavršavanje učitelja kako bi uvidjeli važnost partnerskog pristupa i uključivanja roditelja u školovanje njihove djece;

Obrazovne politike na školskoj razini:

1. Škole bi trebale ponuditi roditeljima više informacija o mogućnostima sudjelovanja i obavještavati roditelje o mogućnostima volontiranja, njihovim pravima i mogućnostima utjecanja na proces donošenja odluka u školama.

2. Škole bi trebale razviti program izobrazbe za podršku roditeljima koji bi se bavio temama koje su roditeljima važne. Takvim bi se programom podrške za roditelje izgradilo uzajamno povjerenje i razumijevanje između roditelja i učitelja.

3. Škole bi trebale stvoriti mogućnost da se roditelji međusobno bolje upoznaju i povežu što bi im omogućilo da se upoznaju u prijateljskoj, opuštenoj atmosferi.

4. U svrhu poticanja roditeljskog volontiranja trebalo bi izmijeniti i neke zakone –osobito onaj koji se odnosi na asistente u nastavi, jer sadašnji zakon ne dopušta roditeljima da pomognu učiteljima u aktivnostima unutar učionice.

5. Strukturu i funkcioniranje Vijeća roditelja bi trebalo izmijeniti tako da postanu učinkovitija. Vijeća roditelja su prevelika i da bi postala učinkovitija kad bi ih se podijelilo na dvije grupe (niži i viši razredi). Tako bi se mogao čuti glas svakog roditelja o pitanjima djetetovih razvojnih i obrazovnih potreba (Nacionalno istraživanje o roditeljima u zemljama Jugoistočne Europe. Uključenost roditelja u život škole. Kratki izvještaj i preporuke za Hrvatsku, 2009).

Suradnja roditelja i škole, naglašavaju Bedeković i sur. (2008,315) „složen je i višedimenzionalan proces koji zahtijeva znanje i vrijeme, a ostvaruje se u nekoliko etapa. Navedene etape zahtijevaju, prije svega, međusobno upoznavanje učitelja i roditelja, razumijevanje, izgrađivanje povjerenja te spremnosti za dogovaranje“. U prilog tome, autori se pozivaju na Russoa (2000) i navode komplementarne jezgre odnosno strahove roditelja i učitelja u zajedničkoj suradnji koji su vrlo često zrcalni: „strahovi koji se tiču prijetnji (stvarnih ili umišljenih), vlastitom identitetu učitelja; strahovi koji se tiču prijetnje odgojno-obrazovnoj moći koju bi učitelj trebao posjedovati; strahovi koji se tiču ostvarenja vlastitog odgojno - obrazovnog projekta; osjećaji odgovornosti ili krivnje zbog uspjeha ili neuspjeha takvog projekta; principi i vrijednosti koji prate odgoj i obrazovanje“(Bedeković i sur., 2008, 321).

Pozivajući se na komplementarne jezgre u odnosu između roditelja i škole u komparativnoj studiji slučaja, isti autori (2008) analizirali su dva slučaja obitelji darovitih učenika. Prva komplementarna jezgra predstavljala je identitet obitelji, a druga komplementarna jezgra predstavljala je odgovornost odnosno krivnju koja se, s jedne strane, manifestirala kao osjećaj odgovornosti i krivnje zbog odgojno-obrazovnih neuspjeha, a s druge strane kao isti osjećaj zbog školskog neuspjeha. Sljedeću komplementarnu jezgru predstavljao je gubitak mogućnosti obitelji, odnosno roditelja da odgaja i obrazuje vlastito dijete te strah od nepravednosti učitelja. Pretposljednju jezgru činio je raspon od nedijeljenja odgojno-obrazovnih vrijednosti i sadržaja od strane roditelja i učitelja do nepriznavanja vrijednosti škole od strane roditelja. Posljednju, petu komplementarnu jezgru u ovoj studiji slučaja, predstavljala je obrazovna moć odnosno kod roditelja se javio osjećaj podređenog odnosa u suradničkim odnosima te činjenica da prestaju biti glavna „referentna točka“ vlastitog djeteta. Percepcija roditelja može pozitivno utjecati na partnerstvo sa školom i partnerstvo škole i zajednice jer se, s obzirom na percepciju kvalitete škole, roditelji mogu osjetiti odgovornima i pozvanima na ulaganje u život škole. Naime, ako roditelji školu procjenjuju manje kvalitetnom, moguće je da će njihova motivacija za ulaganjem i uključivanjem biti bolja jer će htjeti sudjelovati u poboljšanju uvjeta obrazovanja za svoju djecu. Ali istovremeno, ukoliko školu smatraju manje kvalitetnom, pretpostavka je da je i povjerenje manje pa time i vjerojatnost poduzimanja prvih koraka ka suradnji s njihove strane (Kranželić, Ferić Šlehan, 2008).

Zbog svega navedenog možemo zaključiti da je suradnja škole i obitelji temeljena na načelima međusobnog uvažavanja i nadopunjavanja uloga. Obiteljska kultura jedno je od bitnih obilježja obiteljske kvalitete koju je nužno poznavati kako bi se izgradili kvalitetni partnerski odnosi. Preko modela partnerstva i zajedničke suradnje, roditeljima, učiteljima i školama pomaže se u promicanju akademskog, socijalnog i emocionalnog razvoja djece. Suvremeni modeli suradnje zahtjevaju izgrađivanje drugačijeg, novog odnosa između škole i roditeljskog doma, utemeljenog na bogatoj komunikaciji i zajedničkom radu, usmjerenog na stvaranje sredine koja će djelovati poticajno na razvoj djeteta.

3.KOMPETENCIJSKI PRISTUP INKLUZIJI U ODGOJU I OBRAZOVANJU

3.1. Određenje kompetencija u kontekstu odgoja i obrazovanja

U pedagošku znanstvenu literaturu pojam kompetencije uvodi Roth (1971) i razrađuje pojam na način da se razlikuju *samokompetencija* kao sposobnost djelovanja na vlastitu odgovornost, *predmetna kompetencija* kao sposobnost donošenja odluka i djelovanja u specifičnim predmetnim područjima te *socijalna kompetencija* kao sposobnost prosuđivanja i sudjelovanja u socijalnim, društvenim i političkim područjima. Pojam i koncept kompetencija još uvijek nije utemeljen u pedagogiji i može se smatrati posuđenim pojmom iz drugih znanosti i obrazovne politike (Palekčić, 2014), ali kompetencije se i danas nastoje definirati kao pedagoški pojam. Teorijski, pojam kompetencija rješava problem povezivanja, tj. premošćuje razliku između „glave" i „ruku", teorije i prakse, općega i strukovnog obrazovanja (Kerka, 1998; prema Babić, 2007, 27). Sama riječ kompetencija je latinskog porijekla (lat. competo, competere), koja u hrvatskom jeziku ima sljedeća značenja: biti prikladan, biti za što, biti prema čemu (Žepić, 1991). U engleskom govornom području za riječ kompetencija (eng.competence) kao sinonimi upotrebljavaju se sljedeće riječi: sposobnost (eng.ability, capability), kapacitet (eng.capacity), efikasnost (eng.efficiency), stručnost (eng.proficiency) i vještina (eng.skill)(Weinert, 2001).

Pojam kompetencija javlja se u mnogim znanostima, a najčešće u ekonomskim, psihologijskim i u pedagogijskim suvremenim reformama obrazovanja. Pojmovno značenje kompetencija pronalazi se u različitim perspektivama te se tumači na različite načine. Dakle, prema izvornom značenju, biti kompetentan znači posjedovati određenu sposobnost procjenjivanja i vrjednovanja. (Brust Nemet, 2013). U pedagogijskoj literaturi, pojam kompetencija definiran je kao osobna sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni i neformalni način (Mijatović, 2000). Iz psihologijske perspektive, Bezinović (1993) kompetencije definira kao temeljne dimenzije samopoštovanja, tj. globalne ili specifične subjektivne percepcije pojedinca o sposobnosti realiziranja nekih oblika ponašanja i postizanja rezultata kojima teži ili koji se od njega očekuju. Definirajući kompetenciju iz psihologijske perspektive, kompetencija je jedna od temeljnih psiholoških potreba.

Razumijevanje različitih pristupa kompetencijama pretpostavlja uvid u povijest toga pojma. Pojam kompetencija i kompetencijski pristup obrazovanju pojavili su se u području menadžmenta kao odgovor na pitanje o kompetentnosti pri regrutaciji i izboru kandidata stručnjaka. Kompetencijski pristup upravljanju i razvoju ljudskog kapitala utjecao je na promicanje kompetencije na području obrazovanja (Babić, 2007). U stručnim i znanstvenim raspravama česta je terminološka i pojmovna konfuzija oko samog pojma. Rasprave o kompetencijama na području obrazovne politike odnose se na „definiranje i redefiniranje kompetencije, na identifikaciju i selekciju ključnih temeljnih kompetencija primjerenih učenju na svim razinama, na njihovu integraciju u ciljeve kurikuluma i standarde te na vrednovanje ključnih kompetencija kao ishoda putem primjerenih pokazatelja“(Babić, 2007, 27). Prema kompetencijskom okviru (Preporuka europskog parlamenta i saveza, 2010), kompetencije se definiraju kao kombinacija razumijevanja, vještina i stavova. Referentni okvir navodi osam ključnih kompetencija, jednako važnih, a sve pridonose uspješnom životu u društvu znanja: komunikaciju na materinskom jeziku, komunikaciju na stranom jeziku, matematičku kompetenciju i temeljne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalnu kompetenciju, kompetenciju učenja, društvene i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i poduzetništvo i kulturološku senzibilizaciju i izražavanje.

Kriteriji određenja kompetencija vidljivi su u primjeru OECD-ovog DeSeCo projekt (*The Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*) i *Key Competences for Lifelong learning – A European Reference Frame* koji se razvija u okviru Europske komisije. Projekt je pokrenut s namjerom da izradi teorijsko-konceptualnu osnovu za definiranje, selekciju i izradu indikatora za evaluaciju temeljnih kompetencija na internacionalnom nivou, a zasniva se na tezi da obrazovanje značajno doprinosi ekonomskom razvoju i socijalnoj koheziji društva (tj. uspješnom funkcioniranju društva) te razvoju unutrašnjih potencijala pojedinca. Zastupa holistički koncept kompetencije, tj. integrira i povezuje eksterne zahtjeve, individualne karakteristike pojedinca i kontekst kao ključne elemente kompetentnog djelovanja, odnosno kompetencije. DeSeCo projekt je razvio tri kategorije zahtjeva (potreba) obzirom na kompetencije koje su zajedničke različitim socijalnim poljima ili područjima: interaktivno djelovanje u društveno heterogenim grupama, autonomno djelovanje i interaktivna upotreba sredstava. Svaka od navedenih osnovnih kompetencija u kategoriji dalje se operacionalizira na konkretnije subkompetencije, tj. razrađuje se kompetencijski model za svaku osnovnu kompetenciju u pojedinoj kategoriji (Baranović, 2006).

Tablica 4 Temeljne kompetencije u DeSeCo projektu (prema Baranović, 2006)

Autonomno djelovanje	**Interaktivna upotreba sredstava**	**Funkcioniranje u heterogenim skupinama**
izraziti i braniti svoja prava, interese, granice i potrebe i preuzeti odgovornost	interaktivno upotrebljavati jezik, simbole i tekst	uspostavljati dobre odnose s drugima
stvarati i provoditi životne planove i osobne projekte	interaktivno upotrebljavati znanje i informacije	surađivati s drugima
djelovati unutar šireg konteksta	interaktivno upotrebljavati novu tehnologiju	uspostavljati (kontrolirati) i konstruktivno rješavati konflikte

Zagovornici kompetencijskog pristupa, nastavlja autorica, „u njemu vide put poboljšavanja međusobnih odnosa između gospodarskih zahtjeva – zahtjeva kompetitivnog gospodarstva i obrazovanja. Za oponente, kompetencijski pristup obrazovanju je reduciran, rigidan, atomiziran na teorijski, empirijski i pedagogijski nevjerodostojan pod uvjetima da se kompetenciji pristupa isključivo s bihevioralnog aspekta“ (Chappell, 1996, Kerka,1998, prema Babić, 2007, 27). U svome razmatranju, Weinert (1999) razlikuje sedam različitih primjena značenja pojma kompetencije.*Kompetencija kao opća inteligencija* podrazumijeva opće kognitivne sposobnosti i domenu specifičnih intelektualnih sposobnosti (verbalne, numeričke, komunikacijske). *Kompetencija kao inteligencija usmjerena na djelovanje* obuhvaća skup kognitivnih sposobnosti, vještina, znanja, strategija i rutina, potrebnih za određeno djelovanje. *Kompetencija kao motivacija* podrazumijeva pojam o sebi, motivaciju za postignuća i uvjerenja za osobnu kontrolu te podrazumijeva kompetentno djelovanje upotpunjeno subjektivnim iskustvom i stavovima o učenju i djelovanju. *Kompetencija kao kombinacija kognitivnih sposobnosti i motivacije* koja rezultira ispunjenjem ciljeva, zahtjeva i zadataka u konkretnom, zadanom kontekstu. *Kompetencija kao skup ključnih kompetencija ili generičkih kompetencija* koje se mogu primijeniti za postizanje uspjeha u različitim situacijama i prilikama. *Kompetencija kao skup metakompetencija* koje se odnose na znanje, motivaciju i voljne vještine koje omogućuju učinkovitu primjenu kognitivnih resursa u različitim područjima sadržaja i za različite svrhe. *Kompetencija kao dio ukupnih ljudskih resursa*, neophodnih za razvoj društva, gospodarstva ili institucija.

O kompetencijama se najčešće govori na temelju triju teorijskih ishodišta - *biheviorističkog (funkcionalnog), konstruktivističkog i holističkog* (Babić,2007,VizekVidović,2009). *Bihevioristički pristup* kompetencijama ponajprije je orijentiran na ispunjavanje vanjskih zahtjeva. Svoje utemeljenje pronalazi u biheviorističkim teorijama učenja i poučavanja. Prema biheviorističkom pristupu kompetencije se shvaćaju kao individualne karakteristike pojedinca koje se manifestiraju u određenoj akciji odnosno u radnjama koje osoba poduzima da bi riješila određene vanjske zadatke ili ispunila određeni zadatak. „Osnovna ideja zastupljena u takvom pristupu jest da ciljevi ili učinci i sam kurikulum trebaju biti znanstveno utemeljeni i što precizniji"(Turk, Ledić, 2014, 29). Babić (2007) smatra da je jedan od suvremenijih pristupa određenju i tumačenju kompetencije *konstruktivistički pristup*. Konstruktivistički odgovor na pitanje što je kompetencija podrazumijeva postojanje brojnih odgovora, ovisno o „ljudima koji su uključeni", o postavljenim ciljevima i kontekstu u kojemu će se kompetencija rabiti. „*Holističko shvaćanje* kompetencije podrazumijeva povezanost osobina pojedinca, vanjskih zahtjeva i konteksta kao ključnih pretpostavki za učinkovitu izvedbu" (Turk, Ledić, 2014, 30). Isti autori, pozivajući se na Babić (2007) ističu da ovaj pristup predstavlja svojevrstan kompromis između konstruktivističkog i biheviorističkog pristupa kompetencijama, a karakteriziraju ga holističnost, otvorenost i razvojnost. Prema kriterijima distinktivnosti pedagogijskih istraživanja (Palekčić, 2001) spoznajno pitanje i predmet istraživanja kompetencija bilo bi isključivo pedagogijsko spoznajno pitanje ako se pojam kompetencija promijeni u izvoran pedagogijski termin znanja, sposobnosti i vještina. Znanje podrazumijeva rezultat procesa spoznaja u znanosti ili nastavi, a u odgojno-obrazovnom procesu znanje je rezultat ostvarivanja spoznajnih ciljeva i odnosi se na kognitivno područje razvoja ličnosti dok susposobnosti kvaliteta ličnosti koja je tako formirana da uspješno obavlja neku djelatnosti.Vještine predstavljaju niz dobro organiziranih i spretno izvedenih radnji stečenih vježbanjem (Brust Nemet, 2013). Kompetencije uključuju sljedeće elemente: znanja i razumijevanje(teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje),znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama) te znanje o tome kako biti (vrijednosti kao integralni elementi načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu). Predstavljaju mješavinu tih obilježja te opisuju razinu ili stupanj u kojem ih je pojedinac sposoban upotrijebiti" (Tuning, 2006, prema Vizek-Vidović, 2009, 34).

Kurz i Bartram (2002,235) daju pregled najvažnijih razlika između ta dva pojma: kompetencije se trebaju definirati u akcijskim ili cilju orijentiranim terminima, kompetencije su repertoari ponašanja, dok je stručnost „stanje“ postignuća (razina postignuća), stručnost se odnosi na postignuće (stečena znanja, vještine, kvalifikacije i iskustva) i uvijek se promatra unazad, kompetencije se,također, mogu promatrati unazad, ali i trenutno ili unaprijed (kao kompetencijski potencijal) da bi se predvidjelo što su pojedinci sposobni postići, kompetencije i stručnost povezani su tako što svoju stručnost demonstriramo primjenjujući svoje kompetencije unutar radnog okruženja na cilju usmjeren način. Previšić (2013) kompetenciju i kompetentnost definira kao svojstvo onoga koji ih posjeduje i raspolaže njima kao sposobnostima. Određene sposobnosti kao pojedinačna posjedovanja znanja, vještina i naučenosti zasebnih komunikacija čine učitelje stručnima i stručnjacima, tj. kompetentnim osobama u mjerljivim razinama mogućnosti djelovanja u određenim područjima čovjekova života. U literaturi se navodi više podjela kompetencija, a osnovna podjela je na opće i stručne kompetencije. *Opće kompetencije* (eng.generic competencies) trebaju usvojiti svi oni koji završe određenu razinu obrazovanja, bez obzira na svoju profesiju. Dakle, znanje stranog jezika, informatička pismenost, primjena usvojenog znanja u praksi. Opće kompetencije dijele se na: instrumentalne, interpersonalne i sistemske (Lončar-Vicković, Dolaček-Alduk, 2009). Interpersonalne kompetencije obuhvaćaju sposobnost rada u timu, prihvaćanje raznolikosti i multikulturalnosti, predanost etičkim vrijednostima, kritičke i samokritičke sposobnosti, međuljudske vještine te sposobnost rada u međunarodnom okruženju. Kompetentnu osobu možemo definirati kao osobu koja je kvalificirana za obavljanje određenog posla. Kurtz i Bartram, 2002 (prema Huić i sur., 2010) navode da kompetencije ne smijemo definirati kao nešto što pojedinac posjeduje, već kao ponašanja koja manifestira, te ih stoga definiraju kao repertoare ponašanja koji su instrumentalni za postizanje željenih rezultata i ishoda.

Papenkort (2014) ističe da pojam kompetencije u stručnoj pedagoškoj literaturi danas „oscilira između političkog slogana i znanstvenog termina“ i da bi se pojam trebalo semantički ograničiti kako bi kompetencije postale jednoznačan stručni termin. Da bi se ostvario taj cilj, predložen je sljedeći koncept kompetencija (Papenkort, 2014, 37):

- kompetencija je sposobnost — kompetencija je proceduralno znanje, odnosno sposobnost primjene znanja za ostvarenje postignuća
- kompetencija je pretežno stručna sposobnost — kriteriji postignuća ovise o djelatnosti koju osoba obavlja pa se kompetencija kao sposobnost ostvarivanje postignuća mora definirati u okvirima djelatnosti
- kompetencija je pretežno vanjska sposobnost — iako se kompetencije mogu podijeliti na osobne i na one koje su smještene u odnosu osobe i okoline, autor predlaže da se samo one funkcije smještene u odnosu osobne i okoline okrenute prema postignućima dok se one osobne ne mogu izravno usmjeravati prema ostvarenju zadanih postignuća
- kompetencija je pretežno uz predmet vezana sposobnost — autor predlaže da bi koncept kompetencija trebao obuhvaćati i predmetne kompetencije i kompetencije djelovanja, odnosno praktične sposobnosti koje osoba koristi u svrhu postizanja određenog cilja, ali primarno treba naglasiti odnos prema predmetu koji se naknadno može otkriti i u osobnim odnosima sa svijetom.

Kako navodi Papenkort (2014, 27), pojam kompetencijâ je krajem 20. stoljeća postao vodećim pojmom obrazovnih politika demokratskih, prema tržišnom gospodarstvu orijentiranih država. Objašnjava kako je ovaj pojam "usko povezan s prvenstveno ekonomski motiviranim osiguranjem kvalitete nacionalnih obrazovnih sustava", a podrazumijeva prijelaz obrazovno-političkog upravljanja s *inputa*, odnosno kvalitete strukture i procesa, na *output*, odnosno kvalitetu rezultata, što je ekonomski ključno za povezivanje obrazovanja i tržišta rada odnosno zapošljavanja. Propituje sam pojam kompetencijâ i mogućnost njegove uporabe kao stručnog pojma, te ga razlikuje u strukovnom i općem obrazovanju, ali ih svodi na zajednički temelj „sposobnosti za postignuća“. „Društvena kohezija, „društvo znanja, „društvo koje uči, cjeloživotno obrazovanje, „kompetencije, „ključne kompetencije, „ekonomija temeljena na znanju, „obrazovanje utemeljeno na kompetencijama i sl.dominantne su sintagme u suvremenim obrazovnim politikama koje su se usmjerile na važnost ljudskog kapitala. „Adaptibilnost, fleksibilnost, samopouzdanje, sposobnost timskoga rada, inovativnost, kreativnost, dobivaju značenje nužnih kompetencija odnosno personalnih i profesionalnih kvaliteta za suvremeno „tržište rada (Babić, 2007, 24).

Sistemske kompetencije uključuju ambiciju za uspjehom, rad s projektima, brigu za kvalitetu, kreativnost, primjenu internaliziranog znanja u praksi, istraživačke vještine, prilagodbu u novonastalim situacijama, vodstvo koje je povezano s poduzetničkim duhom i, naposljetku, sposobnost učenja. *Stručne kompetencije* (eng.subject specific competencies) definiraju se specifično, ovisno o struci ili području studija. Za ove je kompetencije bitno usklađivanje unutar određene struke kako bi se mogli priznavati dijelovi studija ili završnih kvalifikacija ukoliko dođe do mobilnosti studenta. Usklađivanje se odnosi na zajedničko definiranje općih i stručnih kompetencija na društveno prihvatljivoj razini. Stručne kompetencije definiraju se u profesionalnom ili kompetencijskom okviru koji predstavlja polazište za definiranje kurikuluma temeljenog na kompetencijama (eng.competence based curriculum) koji se sastavlja specifično s obzirom na profesiju. U državama koje su uvele Bolonjski proces i način studiranja, ističe Vizek Vidović (2009), ovakvi kurikulumi sve više dobivaju na važnosti.

Matijević, Silov (1997, 332) ističu sintagmu *stručnjaka višestruke kompetencije* koja znači sintezu: „stručno – teorijskog obrazovanja (osposobljenosti) i pedagogijsko – psihologijskih spoznaja (spoznavanje psihologijskih osnova i uvjeta nastavnog rada, općih zakonitosti i normi pedagogije, didaktike i metodike)“. Palekčić iznosi kritiku da je "znanstveni status teorije i/ili modela kompetencija dvojben" (2009, 220) jer "ne postoji koherentna i provjerena teorija kompetencija, kao ni provjeren model razvoja kompetencija". Smatra da se „prognostička valjanost kompetencija u vidu uspješnosti u daljnjem školovanju, profesiji i privatnom životu tek mora utvrditi dugoročnim longitudinalnim i eksperimentalnim studijama“ (Palekčić, 2014, 9). U razvoju kompetencija nedostaje kritičko-refleksivni odmak, te se afirmiraju dana stanja u svijetu, a prioritetni su ekonomski kriteriji, a ne opći ciljevi odgoja i obrazovanja. Međutim, naglašava postojanje dva dominantna pristupa u raspravi o kompetencijama: „nekritički pristup implementaciji „reformi“ koje je inicirala obrazovna politika“ (2014,7) i „kritizerski odnos spram naloga obrazovne politike“ (2014,7) oba jednostrana, te predlaže dijalektički pristup, tj. promatranje kompetencija i nastave kao „predmet znanstvene (teorijske) refleksije“ (2014,7). Autor zamjera nedostatak teorijske i empirijske osnove pojma, tj. "empirijske provjerljive i provjerene modele kompetencije i stupnjeva kompetencije" (2014, 9). Smatra da se ne radi o pojmu koji je domaći unutar pedagogije, unutar koje postoje i upotrebljavaju se odgovarajući pojmovi poput vještina, umijeća, dispozicije za djelovanje i drugih.

Rodolfa i sur. (2014) navode „model kompetencijske kocke“ (eng.Competency Cube) koju čine stupnjevi profesionalnog razvoja (doktorski studij, postdoktorski studij, ostvarivanje prava na različite stipendije, cjeloživotna usavršavanja), funkcionalna kompetencijska područja (dijagnosticiranje, intervencije, konzultacije, istraživački rad, supervizija i administrativni poslovi) te osnovna kompetencijska područja (samorefleksija, teorijski utemeljeno znanje, odnosi, etičko postupanje u radu, individualna i kulturalna različitost, interdisciplinaran rad). Kompetencije učitelja Jurčić (2012) definira kao stručnost koju mu priznaju učenici i roditelji, a temelji se na znanju, sposobnostima i vrijednostima. U područja kompetencije učitelja ubraja metodologiju izgradnje kurikuluma nastave, organizaciju i vođenje odgojno – obrazovnog procesa, oblikovanje razrednog ozračja, utvrđivanje učenikova postignuća u školi i oblikovanje modela odgojnog partnerstva s roditeljima. Naglašava se razvoj kompetencija, učenja kako učiti, vješto komunicirati, kritički misliti i raditi u timu, biti informatički pismen te znati pronaći informaciju i kreirati svoje znanje (Curran,Wetherbee, 2014). Hrvatić (2007; prema Jurčić, 2012,15) definira kompetencije „kao kombinaciju znanja, vještina, stajališta, osobnih karakteristika koje omogućuju pojedincu aktivno sudjelovanje u nekoj situaciji te analiziranje i interpretaciju te situacije.“ „Kompetentan učitelj posjeduje i stalno unaprjeđuje sposobnosti i kvalitete razumijevanja, prihvaćanja i slušanja, uključivanja, djelovanja, preuzimanja inicijative, uvažavanja, pregovaranja,poticanja te osigurava uvjete za prepoznavanje i uspješno zadovoljavanje psihičkih, emocionalnih, duhovnih i drugih potreba svakog člana razredne/školske zajednice“ (Kostović Vranješ, Ljubetić, 2008, 149). Odgojitelji i učitelji svojim znanjem, vještinama i kompetencijama, ali i stavovima, izuzetno su važan čimbenik uspješne inkluzije, a njezina operacionalizacija, koja se odvija u razredu, najvećim je dijelom stavljena na stručna i organizacijska znanja i kompetencije, ali i ljudske kvalitete odgojitelja i učitelja (Kudek Mirošević, 2015). Istraživanja provedena posljednjih godina ukazuju na potrebu razvijanja specifičnih profesionalnih kompetencija učitelja za inkluzivni odgoj i obrazovanje, posebice za metodičko i didaktičko postupanje i individualiziranu nastavu za učenike s posebnim potrebama, a usvajanje tih kompetencija trebalo bi biti dijelom temeljne pripreme učitelja tijekom studija, ali i dijelom njihovog cjeloživotnog stručnog usavršavanja (Kudek Mirošević, 2012). Bouillet (2010) navodi da su za kvalitetan odgoj i obrazovanje sve djece važne sljedeće kompetencije: poznavanje emocionalnog i socijalnog razvoja djece, poznavanje individualnih razlika kod djece u procesu učenja, poznavanje tehnika za kvalitetno vođenje razreda, komunikacijske vještine i poznavanje tehnika podučavanja.

Kako bi se dijete s posebnim potrebama uspješno uključilo u redoviti odgojno-obrazovni sustav, potrebno je kontinuirano stjecanje novih kompetencija. Važno je da učitelj razvije kompetencije koje će mu pomoći u prepoznavanju posebnosti svakog učenika te u izboru najprikladnijih oblika rada, didaktičko-metodičkih pristupa i načina vrednovanja. Također, učitelj treba posjedovati kompetencije za stvaranje pozitivnog ozračja, što pridonosi djetetovu osjećaju poštovanja, prihvaćenosti, sigurnosti i mogućnosti postizanja uspjeha (Zrilić, 2011). Buljubašić-Kuzmanović, 2007 (prema May, 2002) razlikuje *teorijske, stručne i didaktičko - metodičke kompetencije nastavnika*. *Teorijske* se pretežno stječu na sveučilištima i seminarima stručnog usavršavanja, a *stručno* zvanje, koje još nazivamo i profesionalno, akciono ili praktično, nastaje praktičnim radom na licu mjesta, pri pripremi i vrednovanju nastave te razmjeni iskustava sa sustručnjacima. *Didaktičko-metodičke* kompetencije stječu se tijekom poučavanja, učenja, samoučenja i podrazumijeva čitav niz daljnjih uvjeta vezanih za načine učenja i nastavu. Bognar i Matijević, 2002 (prema Jurčić, 2014) navode da kompetencijski profil suvremenog nastavnika objedinjuje strategije odgoja i strategije obrazovanja. Strategije odgoja odnose se na postupke, metode i načine aktiviranja učenika u procesu razvoja socijalizacije i individualizacije, dok se strategije obrazovanja odnose na postupke, metode i načine aktiviranja učenika: u učenju, u vježbanju i u stvaranju. Kao krajnji rezultat kompetentnog učitelja navode se ishodi učenikove odgojenosti i obrazovanosti koji su postignuti učiteljevim autoritetom i pedagoškim taktom (Jurčić, 2014). Od učitelja se očekuje, osim razvijanja navedenih kompetencija, ljubav prema svome poslu, humanost, moralnost, odanost djeci i spremnost da uvijek postupa za dobrobit djece. Učiteljska uloga je zahtjevna i njoj mogu udovoljiti samo oni koju imaju visoku razinu pedagoške kompetentnosti. Oni učitelji koji ne postižu željene rezultate, ne osjećaju se kompetentnima i općenito su nezadovoljni, što onda negativno utječe na cjelokupni odgojno - obrazovni proces (Kostović-Vranješ, Ljubetić, 2008). Prema Palekčiću (2005) postoje sadržajno - predmetne kompetencije, dijagnostičke kompetencije, didaktičke kompetencije, kompetencije u vođenju razreda i empirijsko istraživanje učinkovitosti, koje čine dio pedagoških kompetencija učitelja. Nadovezujući se na W. Locha i njegov članak o „sposobnostima nužnim nastavniku" Prange (2005) navodi četiri međusobno povezane kompetencije i „konstitutivne sposobnosti" koje moraju postojati da bi se ostvarilo nešto poput nastave: to su sposobnost prikazivanja, sposobnost aktiviranja, sposobnost kontakta i sposobnost osnaživanja.

3.2. Inkluzivne kompetencije učitelja

Svaki učitelj mora posjedovati specifične kompetencije (činjenična i teorijska znanja), vještine (spoznajne, psihomotorne i socijalne), te samostalnost i odgovornost u radu (Lončarić, Pejić Papak, 2009). Kompetencije specifične za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama su „poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije, sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije, poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikuluma, poznavanje dostupnih didaktičko metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju), poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama socijalne integracije, spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje“ (Bouillet, 2008; prema Bouillet 2010, 269). Nadalje, Vizek Vidović (2009) navodi specifične kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama, a to su primjena različitih strategija u poučavanju i učenju te sposobnost savjetovanja roditelja i učitelja o različitim pitanjima koja se mogu javiti u procesu obrazovanja te o razvojnim problemima. Moran, 2009 (prema Kudek Mirošević, 2012) kao važnu kompetenciju za rad s učenicima s teškoćama u razvoju navodi i suradničko učenje.

Livazović i sur. (2015) ističu i opisuju karakteristike učitelja koji efikasno upravlja inkluzivnim razredom kao što su *kontinuitet odnosno* sposobnost da se uoči i prekine nedisciplinirano ponašanje, a da se pritom ne prekida rad; *održavanje tempa* odnosno izbjegavanje ponašanja koja usporavaju tijek sata, stalna svjesnost o ponašanju učenika: sposobnost da se uoče mogući problemi u ponašanju i prije nego su se dogodili; *održavanje pažnje* što podrazumijeva tehnike kojima se nezainteresirani učenici uključuju u rad i upozorava ih se na ono što slijedi; *odgovornost* odnosno tehnike koje koristi kako bi se učenike potaknuo na odgovorno izvršavanje zadataka; *stvaranje izazova* odnosno tehnike koje koristi kako bi se učenici s entuzijazmom uključili u rad; i *raznovrsnost* odnosno korištenje različitih metoda i strategija u nastavi kojima se individualizira i diferencira pristup u skladu sa karakteristikama djece. Istraživanja su pokazala da stjecanjem iskustva na polju inkluzivnog odgoja i obrazovanja, učitelji sve manje ističu negativne, a sve više pozitivne strane inkluzije i vlastitu spremnost za angažiranje u uključivanju učenika s teškoćama u redovitu osnovnu školu (Kudek Mirošević, Opić, 2009). Istovremeno, procjenjuju kao vrlo važne potporu i suradnju koju svi dionici inkluzivnog odgoja i obrazovanja moraju uspostaviti.

Učitelj za rad u inkluzivnoj školi treba imati sposobnost sagledavanja problema iz perspektive učenika, uvažavajući pri tome njegove karakteristike (dob, podrijetlo, razinu obrazovanja), poštivati prava učenika, biti spreman na obradu kontroverznih tema te biti sposoban suočiti se sa složenim i nejasnim situacijama u školi. Važno je da učitelj ima dobar teorijski temelj te da poznaje etiologiju oštećenja, obiteljsku situaciju i dr. (Zrilić, 2015). Brojna istraživanja identificirala su osjećaj nedovoljne kompetentnosti učitelja za rad s učenicima s teškoćama (Skočić Mihić, 2011), nedostatak znanja i vještina za poučavanje u inkluzivnim razredima (Skočić Mihić i sur., 2016). Prema Downingu (2000), najčešće dileme i strahovi učitelja u školskoj inkluziji su: nedostatak profesionalne kompetencije (učitelji smatraju da nisu pripremljeni za rad s djecom ometenom u razvoju), nedostatak motivacije (učitelji su se obrazovali za rad s djecom koja imaju uobičajeni razvoj i ne vide svoje mjesto u procesu obrazovanja djece s posebnim potrebama), strahovanje da neće imati adekvatnu podršku stručnog tima ili vanjskih suradnika za rješavanje problema u okviru rada u razredu, smatraju da već rade u razredima koji su prekobrojni i da je to značajan ometajući faktor za uključivanje djece s posebnim potrebama, strahovanje da će roditelji djece tipičnog razvoja pokazati otpor i nezadovoljstvo, strahovanje da će djeca s posebnim potrebama zahtijevati maksimalnu pažnju učitelja i individualni rad tokom cijelog dana što neće ostaviti vrijeme za realizaciju programa i rad sa razredom u cjelini, strahovanje da dijete s posebnim potrebama neće biti prihvaćeno od strane vršnjaka, strahovanje da dijete s posebnim potrebama neće dobivati stimulaciju koja mu je potrebna u okviru redovnog razreda i dr. Europska agencija za razvoj obrazovanja za posebne potrebe (2012) izradila je profil inkluzivnog učitelja, identificirajući znanja, vještine, stavove i vrijednosti koje treba posjedovati svaki učitelj u inkluzivnom obrazovanju, neovisno o dobi, struci i vrsti škole u kojoj je zaposlen. Definirana su četiri područja temeljnih vrijednosti i kompetencija: vrednovanje različitosti kod učenika kao resursa i vrijednosti obrazovanja, podrška svim učenicima i visoka očekivanja za postignuća svih učenika, suradnja i timski rad temeljni su pristupi za sve učitelje i profesionalni razvoj uključuje poučavanje kao aktivnost učenja i učitelje koji preuzimaju odgovornost za svoje cjeloživotno obrazovanje.Suvremeni pristup, prema Ivančić, Stančić (2013) od učitelja traži fleksibilnost u vidu korištenja prilagodljivih nastavnih materijala, tehnika i strategija kojima se mogu zadovoljiti različite obrazovne potrebe u učenika sukladno njihovim sposobnostima i teškoćama.

Nacionalnim okvirnim kurikulumom (2011) propisuje se izrada individualiziranog kurikuluma koji se temelji na jezgrovnom i razlikovnom kurikulumu, a izrađuje prema stručnoj procjeni učenikovih sposobnosti i mogućnosti, kako bi se pratio njegov uspjeh u postizanju odgojno-obrazovnih ciljeva. Planiranje individualiziranoga kurikuluma počiva na realno postavljenim ciljevima, polazi od učenikovih sklonosti, od njegovih prepoznatih mogućnosti, a sadržava i podatke o potrebnim oblicima potpore, tijeku provođenja potpore te postignutim ishodima. U uspješnoj realizaciji nastave važnu ulogu imaju kompetencije učitelja (Karamatić Brčić, 2013). Odgajatelji i učitelji koji se osjećaju kompetentnima za tu profesionalnu ulogu su rijetkost, što upućuje na zaključak o potrebi znatnih promjena u obrazovnom kurikulumu ovih stručnjaka. Kada se radi o odgoju i obrazovanju djece s djece s posebnim odgojno–obrazovnim potrebama, osim navedenih, učitelj treba posjedovati sljedeće kompetencije (Skočić Mihić i sur., 2014, 306):poznavanje specifičnosti pojedinih odgojno–obrazovnih potreba, sposobnost identifikacije posebno odgojno–obrazovnih potreba, poznavanje didaktičko–metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikuluma, poznavanje dostupnih didaktičko metodičkih metoda, sredstava i pomagala, poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim posebno odgojno–obrazovnim potrebama, spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje.Učitelji koji osobno prihvaćaju koncept inkluzije i podupiru inkluzivnu praksu lakše će prilagoditi okolinu za učenje raznolikim potrebama učenika i koristit će raznolike pristupe i strategije poučavanja (Smidt,Vrhovnik, 2015). Prema Hofman i Kilimo (2014) tri vrste čimbenika imaju velik utjecaj na stavove učitelja prema obrazovnoj inkluziji: razina obrazovanja, obuke i iskustva, vrsta teškoće te dostupnost materijalnih resursa i podrške. Razina obrazovanja, osposobljavanja i iskustva u pozitivnoj je korelaciji sa stavovima učitelja prema učenicima s teškoćama u razvoju. Istraživanja su pokazala da se učitelji koji se dodatno obrazuju za poučavanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama osjećaju dovoljno sigurno za uključivanje tih učenika u svoj razred. Općenito, imaju više pozitivnih stavova prema inkluzivnom obrazovanju (Avramidis, Norwich, 2002), a oni učitelji koji imaju značajno iskustvo u podučavanju djece s teškoćama u razvoju, pokazuju pozitivnije stavove prema inkluziji od njihovih kolega s manje iskustva (Avramidis i sur.,2000., Avramidis, Kalyva, 2007). Vizek Vidović (2009) navodi specifične kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, a to su primjena različitih strategija u poučavanju i učenju te sposobnost savjetovanja roditelja i učitelja o različitim pitanjima koja se mogu javiti u procesu obrazovanja te o razvojnim problemima.

Važno je da učitelj ima dobar teorijski temelj te da poznaje etiologiju oštećenja, obiteljsku situaciju (Zrilić, 2015). Učitelj mora biti stručan te dobro poznavati spoznaje iz pedagogije, didaktike, metodike i psihologije (Dulčić, Bakota, 2008). Kompetencije koje se spominju za rad u inkluzivnoj praksi su razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece, razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece, poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine, komunikacijske vještine, poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja, poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije, sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba, poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikuluma, poznavanje dostupnih didaktiko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala, poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama te spremnost na timski rad i suradnju (Bouillet, 2010). Mamić (2012) ističe sljedeće kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju u inkluzivnom okruženju: sposobnost prepoznavanja djece s razvojnim odstupanjima i poznavanje značajki djece s različitim teškoćama, sposobnost poticanja socijalnog uključivanja djece s teškoćama u razvoju i znanje o prilagodbama u radu s djecom s teškoćama te izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa. Također, spomenuta autorica navodi i kompetencije kao što su sposobnost zadovoljavanja potreba djece, sposobnost rješavanja problema različitih ponašanja djece s teškoćama u razvoju, poznavanje obilježja socijalnog modela i zakonske regulative i opće kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju (vještina komunikacije, suradnja s roditeljima, sposobnost kreiranja sigurne, poticajne atmosfere za svu djecu i roditelje, samopouzdanje u radu s djecom s teškoćama). Prema Cooley (2017) nastavne strategije kojima se može poboljšati poučavanje učenika s teškoćama u razvoju:

- Diferenciranje poučavanja se odnosi na organiziranje individualizirane nastave. Cilj je motivirati i potaknuti učenike te zadovoljiti njihove interese. Takav pristup odgovara učenicima s teškoćama u razvoju, ali također i svim ostalim. Podrazumijeva promjenu tempa i stila poučavanja te smanjenje zadaća.
- Korištenje različitih stilova učenja: neki učenici najbolje primaju informacije vizualizacijom, nekima odgovara auditivni način, dok nekima najviše odgovara taktilno – kinestetički način. Svakom učeniku posebno odgovara jedan od tih načina i tako im je održana nastava najučinkovitija.

- Primjenjivanje teorije višestrukih inteligencija: kod učenika treba poticati njihove jače strane. Višestruke inteligencije predstavljaju skup sposobnosti koji je opisao psiholog H.Gardner. To su lingvističke, logičko-matematičke, vizualno-prostorne, glazbeno-ritmičke, tjelesno-kinestetičke, interpersonalne, intrapersonalne i prirodne inteligencije. Većina učenika ima izražene sposobnosti u jednom ili u dva navedena područja.
- Korištenje učenikovih interesa: učenike je najbolje motivirati zadovoljavanjem njihovih interesa. Učitelj treba omogućiti učenicima da oni ponekad biraju teme o kojima će se govoriti na nastavi. Njihovi interesi mogu se spominjati i u nastavi matematike (problemski zadaci). Takav je pristup poučavanja vrlo učinkovit.
- Uključivanje učenika u oblikovanje obrazovnih ciljeva: učenici imaju pozitivnu reakciju kad su uključeni u stvaranje i oblikovanje obrazovnih ciljeva. Učenike s teškoćama u razvoju treba posebno motivirati i poticati na aktivnost kako ne bi imali negativan stav prema školi.
- Organiziranje nastave na računalima: računala u današnje vrijeme nude razne programe i aplikacije koje su korisne i učenicima zanimljive. Kada učenici rade na računalima njihova zainteresiranost za rad je veća. Takav oblik nastave pomaže i učenicima s teškoćama u razvoju koji će kroz aktivnosti i igre bolje razumjeti neke pojmove.
- Raspoređivanje učenika po grupama: grupni rad je dobar izbor za udruživanje različitih talenata učenika. Učenike je najbolje grupirati tako da mogu pokazati svoje jače strane. Učenici s teškoćama u razvoju mogu se isticati u onom području koji im ide najbolje. Učitelj treba poticati suradnju, dogovor, poštivanje drugih i pravo na različitost.
- Uključivanje učenika u programe izvan redovite nastave: na nastavi se ne mogu zadovoljiti sve potrebe učenika. Iz tog razloga bi bilo dobro uključiti učenike u neke programe gdje će oni razvijati svoje vještine

3.2.1.Stil vođenja učitelja inkluzivne škole

Način na koji će učitelj organizirati odgojno-obrazovni proces i djelovanje na učenike, uvelike će utjecati na odgojno-obrazovnu klimu. On povezuje u jedinstvenu akcijsku cjelinu školski ambijent, nastavni program, učenikovo ponašanje i svoj kreativan način vodstva u odjelu te je u suvremenoj školi kreator, voditelj i neposredan sudionik nastavnog procesa (Milenović, 2011). Nastavni stil se u razredu može odrediti uz pomoć dva osnovna obilježja: relativno konzistentan način ponašanja te tipičan način socijalne komunikacije i kombinacije oblika i sredstava nastave (Bašić, 2009). Kvalitetno vođenje učitelja odražava se u osposobljavanju učenika za samostalno učenje i razvitak kritičkog mišljenja kod učenika (Jurčić, 2012). „Vođenjem učitelj određuje smjer, stanje i jasnu viziju odgojno – obrazovnog procesa koju će učenici slijediti u svakoj fazi i pomaže im da bolje razumiju njegovu ulogu u postizanju ciljeva odgoja i obrazovanja“ (Jurčić, 2012, 111). Pitanje takta aspekt je koji obrađuje Jukić (2010, 299), a ističe važnost odmaka od *društvenog autizma* u kontaktu s učenicima. „Takt se u nastavi odnosi na suosjećanje, jačanje, ohrabrivanje, opominjanje, poticanje socijalne hrabrosti, izražavanje zabrinutosti za drugoga, povjerenje u donošenje odluka drugoga, načine pružanja suglasnosti, ali i neodobravanja, kritiziranja i osuđivanja, no uvijek uz izraženu spremnost za pomaganjem“.Škreblin (2001) govori o „radnoj usamljenosti nastavnika“ zbog čega postaju zatvoreni konzervativni individualisti, nenaviknuti šire javno iznositi vlastite nastavne preokupacije i dvojbe, iskustva i postignuća, neskloni dugoročnijem planiranju i čvršćoj suradnji s kolegama, nezadovoljni i nepovjerljivi. Poticaj, u pravilu, dolazi izvan njihovih redova, tek kada izmijenjene civilizacijske okolnosti nametnu nužnost šireg društvenog diskursa o pronalaženju primjerenijih edukacijskih rješenja. U tom kontekstu, Pažin – Ilakovac (2016) ističe kako najvažnije interakcije učenik-učitelj i učenik-učenik promatramo u diskursu njihova utjecaja na konstrukt kulture škole, osobito odgojno-socijalne. Time se aktualiziraju modeli kojima se prikupljaju i prate takvi podatci pa je model interakcije učitelj-učenik (Wubbels i sur.,1985, Šimić Šašić, 2011, 245– 246, prema Pažin – Ilakovac, 2016) zasnovan je na dvjema dimenzijama: *dimenziji utjecaja* (dominantnost/podređenost) koja upućuje na to tko kontrolira situaciju i u kojem stupnju i *dimenziji blizine* (suradnja/opozicija) koja je usmjerena na stupanj suradnje i bliskosti učitelja i učenika.

Ista autorica (2016, 57-58), nadovezujući se na (Brekelmans i sur., 1993; Šimić Šašić, 2011) izdvaja osam tipova mogućih odnosa s učitelja s učenicima:

Učitelj s direktivnim stilom – organiziran, u razredu prevladava njegov govor čime održava interes učenika; stvarno nije blizak s učenicima, iako se ponekad prijateljski ponaša i s razumijevanjem. U takvoj učionici prevladava orijentacija na zadatak.

2. Autoritativni učitelj – održava strukturirano i ugodno ozračje, entuzijastičan i otvoren za potrebe učenika, ali je usmjerenost na radu i zadatcima. Pravila i postupci su jasni, učenici pažljivi i rade bolje nego kod učitelja s direktivnim stilom.

3. Tolerantan i autoritativan učitelj – razvija odgovornost, potiče rad i slobodnu komunikaciju, uspostavlja srdačne odnose s učenicima, izmjenjuje primjerene oblike i metode i vrlo je angažiran u odgojno-obrazovnom radu. Učenici i učitelj pozitivno su raspoloženi pa nemaju potrebu za posebnim pravilima i uputama.

4. Tolerantan učitelj – osigurava ugodno i podržavajuće ozračje, učenici rade dinamikom koja im odgovara, što može utjecati na dojam zbrke u razredu i neorganiziranosti učitelja; učitelj zainteresirano sudjeluje u radu, prati i osobni život učenika. Osposobljen je za usklađivanje ciljeva nastave s učeničkim stilom učenja, ali ima niža akademska očekivanja od učenika i predavanja mu često nisu izazovna niti dobro pripremljena.

5. Učitelj s nesigurno-tolerantnim stilom – radi suradnički, brine se o učenicima i razrednom odjelu, nije mu teško više puta ponoviti ono što nije jasno, ali je slabije uspješan u vođenju razrednog odjela i dopušta nered; nastavni je rad slabije artikuliran, a učenici nisu dovoljno orijentirani na rad. Pravila ponašanja u razredu nisu jasno postavljena, stoga ponekad reagira strogo, a ponekad je ravnodušan na različite neprimjerene razredne situacije.

6. Učitelj s nesigurno-agresivnim stilom – razredni odjeli poprime obilježja agresivnosti i konfliktno se vladaju. Učenici često ometaju rad, a učitelj troši dosta vremena na razrednu disciplinu, stoga je stvarno učenje u ovakvom razredu manje važno i u drugom planu.

7. Učitelj s represivnim stilom – učenici nisu angažirani u odgojno-obrazovnom procesu, ali su vrlo disciplinirani. Poštuju pravila u strahu od učiteljevih strogih reakcija, čak i zbog sitnica daje negativne ocjene i neugodne i omalovažavajuće primjedbe. Nastavni je rad pravilno strukturiran, učenička pitanja o nastavi su dozvoljena i učitelj korektno odgovara na njih, ali nisu poticana, stoga djeluju nepoželjno što čini razrednu klimu negativnom i hladnom.

8. Učitelj s "mučnim" stilom – izmjenjuje nesigurno-tolerantni i nesigurno-agresivni stil, učitelj kao da se bori za vodstvo u razredu i obično to postigne, ali uz trošenje dosta energije.

Polazište za kasnije diferenciranje stilova upravljanja razredom predstavlja razlikovanje dominantnih orijentacija učitelja: na zadatak ili na osobnost učenika. Učitelj orijentiran na zadatak smatra da je najvažnije odrediti očekivane ishode učenja i zatim tako strukturira nastavu u svrhu ostvarivanja tih ishoda. Ono po čemu se učitelji razlikuju (Milenović, 2011) jest njihova opća kultura, stručnost, pedagoško znanje, ljubav prema učiteljskom pozivu, iskustvo, umješnost, snalažljivost, njihov stil vodstva i druge individualne osobine. U nastavnom procesu, stil se vođenja učitelja stječe, mijenja, razvija i usavršava. Autor suprotstavlja stil vođenja učitelja tradicionalne i inkluzivne nastave, ističući *autoritativni, demokratski i kombinirani stil* kao dominantne stilove tradicionalne nastave. Karakteristike *autoritativnog stila* vođenja učitelja su vanjska motivacija temeljena na neprijepornom autoritetu učitelja, važnost učitelja i receptivnost učenika, disciplina kao cilj odgoja, tjelesno kažnjavanje, kruto uvažavanje plana i programa nastave, didaktički materijalizam, poslušnost učenika prema učitelju, institucionalizam utemeljen na formalnim odnosima i autoritativna ličnost učitelja. *Demokratski stil* vođenja učitelja karakterizira vanjska motivacija temeljena na primjeru (uzoru), kompleksnost učitelja koja dopušta kompetentnost učenika, svjesna disciplina kao sredstvo odgoja, osobni primjer učitelja, usuglašavanje, dijalog o sadržajima procesa učenja, prevladavanje didaktičkog materijalizma, postizanje kompleksnosti stjecanjem znanja, vještina i navika, demokracija zasnovana na neformalnim odnosima i demokratska ličnost učitelja. Autor spominje i *Laissezfaire stil* vođenja učitelja u školi koji je karakterističan po minimalnom miješanju učitelja u aktivnosti učenika. Učitelj bi u inkluzivnoj nastavi trebao biti savjetnik i pomoćnik u učenju učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, ali i u ulozi motivatora učenika na učenje i postizanje očekivanih ishoda učenja. Učiteljima inkluzivne nastave preporučuje se *prilagodljiv stil* vođenja. To znači prilagođavati svoj stil zahtjevima nastave i posebnim obrazovnim potrebama učenika, ovisno o konkretnoj nastavnoj situaciji. Prilagodljiv stil vodstva učitelja inkluzivne nastave ima obilježja svih stilova, ali ima i posebna obilježja uvjetovana zahtjevima inkluzivne nastave i posebnih obrazovnih potreba učenika. Učitelj prilagodljiva stila vođenja je suradnik, savjetnik, animator, inicijator i motivator, ali i prijatelj i pomoćnik u učenju i obrazovanju. Pred učitelje se postavljaju zahtjevi da razviju znanja i sposobnosti koja su im potrebna kako bi mogli provoditi individualiziranu nastavu za sve učenike.

Šimić Šašić (2011) u okviru tradicije perceptivnog stila učenja razlikuje i stilove poučavanja učitelja: *vizualni* za koji je karakteristično da učitelj prezentira nastavnu građu kroz slike, dijagrame, grafove i dr. ilustracije, *slušni* gdje učitelj većinu vremena predaje ili daje verbalna objašnjenja. Ako učitelj preferira aktivnosti rukama, onda govorimo o *taktilnom* stilu poučavanja. *Kinestetički* naglašava poučavanje kojim učitelj potiče učenike u fizičkom kretanju kao načinu na koji će učiti. Ako učitelj koristi grupnu interakciju i grupnu diskusiju u poučavanju, takav je stil poučavanja nazvan *grupni*, za razliku od *individualnog*, u kojem učitelj zahtijeva individualna izlaganja, projekte, zadatke. Grasha (1994, prema Šimić Šašić, 2011, 241) definira pet stilova poučavanja: *ekspert* – učitelj s ovim stilom poučavanja posjeduje znanje i stručnost, nastoji status stručnjaka zadržati pokazujući zavidno znanje i osigurati kompetenciju kod učenika. *Formalna autoritativnost* naglašava učiteljev status koji se temelji na njegovu znanju i učiteljskoj ulozi. Učitelj s ovim stilom je zaokupljen postavljanjem ciljeva, očekivanjima i pravilima ponašanja. Kada učitelj koristi *osobni model*, on zapravo poučava osobnim primjerom, naglašava direktno opažanje i slijeđenje uloge modela. *Facilitator* je stil poučavanja koji naglašava osobnu prirodu nastavničko–učeničkih interakcija. Karakteristike su ovoga stila razvoj učeničkih kapaciteta za samostalni rad, inicijativu i odgovornost, te suradnički rad s učenicima uz potporu i ohrabrenje. *Delegator* je stil poučavanja u kojem učitelj ima za cilj razvoj učeničkih kapaciteta za samostalnost u radu ili za rad u timovima gdje se učitelj javlja u ulozi "pomoćnog sredstva", tj. osobe kojoj se učenici mogu obratiti za pomoć. Učitelji posjeduju svaku od navedenih kvaliteta u različitom stupnju, ali je najčešće jedan stil dominantan. Isti autor, identificirao je četiri klastera, tj. kombinacije stilova poučavanja: ekspert/formalna autoritativnost; ekspert/osobni model/formalna autoritativnost; ekspert/facilitator/osobni model i ekspert/facilitator/delegator. Svaki od navedenih klastera stilova poučavanja proizvodi određenu emocionalnu klimu u razredu (npr.klaster ekspert/formalna autoritativnost karakterizira neutralna i "hladna" klima, a klaster ekspert/facilitator/ delegator producira "toplu" emocionalnu klimu) te potiče određen stil učenja kod učenika (Šimić Šašić, 2011).

3.2.2.Profesionalni identitet i stručno usavršavanje učitelja u funkciji razvoja inkluzivnih kompetencija

Dinamiku profesionalnog razvoja učitelja ne mogu određivati nikakvi, učitelju nadređeni, autoriteti koji misle da učitelje treba natjerati na profesionalno usavršavanje, već ta dinamika proizlazi iz samorazvoja učiteljai implicira odgovornost prema kvalitetnom obavljanju odgojno-obrazovne djelatnosti, iz koje dalje slijedi stalna potreba za spoznavanjem, kao poticaj trajnog i kontinuiranog stjecanja profesionalnih kompetencija (Tischler, 2007). „Trajno profesionalno usavršavanje učitelja proizlazi iz društvene potrebe za kompetentnim učiteljem, koji će svoje odgojno-obrazovno djelovanje putem profesionalnog razvoja neprestano prilagođavati promjenama i zahtjevima suvremenog života te tako održavati potrebnu razinu kvalitete odgojno-obrazovne djelatnosti, kao jamstva društvenog razvoja, ali ono je istodobno odraz osobne potrebe svakoga pojedinog učitelja da se u odgojno-obrazovnoj komunikaciji samoodređuje, razvija i usavršava, što je u skladu s prirodom odgojno-obrazovnog procesa kao načina spoznavanja istine“(Tischler, 2007, 294). Početne ideje i praktičnu realizaciju na području permanentnog stručnog usavršavanja učitelja možemo pratiti od kraja 18.stoljeća. Definitivno artikuliranje vezano je uz odluke Druge opće hrvatske učiteljske skupštine, održane u Petrinji 1874. godine. Profesionalno i permanentno usavršavanje učitelja, prema Munjizi (2004) potrebno je iz triju temeljnih razloga: nijedna škola, pa tako ni škola za obrazovanje učitelja, ne može dati potpuno i završno obrazovanje; znanosti se u suvremeno doba razvijaju izrazito intenzivno zbog čega postoji potreba da učitelji neprestano budu u tijeku razvitka i dostignuća svoje predmetne znanosti i treći je razlog što se društvo općenito razvija brzim tempom, a te se promjene društva reflektiraju na položaj i ulogu škole u društvu. Rasprave i istraživanja o obrazovanju, kvaliteti učitelja te kvalitetnom učenju i poučavanju kretale su se u smjeru od programa i metodologije izvedbe prema obrazovnim učincima iskazanim postignućima učenika. Ponovno se aktualizira pitanje što je „dobar“ učitelj ili šire, što je „europski“ učitelj (Schratz, 2004, prema Babić, 2007) i koji su poželjni scenariji njegova obrazovanja.Odgovor se nazire iz usvojenih „zajedničkih načela“ odnosno multidisciplinarnosti obrazovanja, kvalitete odnosno kakvoće učitelja, što znači obvezno posjedovanje znanja predmeta, znanja iz pedagogije, vještine i sposobnosti potrebne za vođenje i podržavanje učenika, razumijevanje socijalnih i kulturnih dimenzija obrazovanja, menadžerski pristup i sl.

U promišljanju razvoja učiteljeva profesionalnog identiteta u obrazovanju, Korthagen (2004, prema Babić, 2007) koristi model razina promjene, tj. *onion model* sastavljen od sljedećih razina: okruženje (škola, razred, učionica), ponašanje, kompetencije, vjerovanja, identitet, misija. Autor pretpostavlja idealno slaganje razina u smislu koherentne cjeline učiteljeva ponašanja, kompetencije, vjerovanja i misije s okruženjem. U obrazovnoj praksi učitelja navedeni model je teško ostvariv zbog niza ograničenja u obliku proturječnosti među navedenim razinama. Slična očekivanja nalazimo i u izvješću *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2010) gdje se upozorava na evoluciju promjena u društvu znanja, ali i procesa inkluzije te bi učitelji, u tom kontekstu, trebali posjedovati sljedeće kompetencije: *Suradnja* – svoj rad temeljiti na vrijednostima i socijalnoj uključenosti svih učenika, surađivati sa sustručnjacima; *Digitalne kompetencije* – učinkovito korištenje tehnologije u radu i integriranje u učenje i poučavanje; *Rad s društvom i za društvo* – promovirati mobilnost i suradnju, potičući međukulturalnost učenika i identificirajući zajedničke vrijednosti, biti svjestan etičkih dimenzija društva znanja. Stevanović (2003) ističe kako novo dobra traži odgajatelja i učitelja novog tipa *učitelja – umjetnika.* Odlikuje se bogatstvom misli i ideja, vođa je tima grupne zajednice, stalno vrši ispitivanja u svome radu, neprekidno mijenja, inovira, redizajnira, nikada ne slijedi utabane staze, uvijek se okružuje boljima od sebe i neprekidno proučava suvremenu teoriju i iskustva naprednih praktičara. Pokazuje interes za učenje, istraživanje, fleksibilan je i otvoren za promjene, cijeni učenikovu individualnost. Profesionalni razvoj učitelja rezultat je međudjelovanja obrazovanja i iskustva, a uključuje: *formalno iskustvo* (primarno obrazovanje, seminare, mentorski rad, radionice, profesionalne i stručne skupove), *neformalno iskustvo* (praćenje stručne literature, Interneta i ostalih medija) te *samovrjednovanje* i istraživanje vlastite odgojno – obrazovne prakse (Buljubašić – Kuzmanović, 2007). Nadalje, autorica naglašava da se profesionalni razvoj ne može svesti na povremene seminare i profesionalna okupljanja, već je to dugoročan proces tijekom kojega se kroz učenje, praktičan rad i istraživačke djelatnosti razvijaju i unaprjeđuju znanja, vještine i sposobnosti, a samim tim i kompetentnosti. U novijoj pedagogijskoj literaturi, često se spominje pojam „nova profesionalizacija“(Day,1999) ili „postmoderni profesionalizam“ (Hargreaves, 2000) koji je svojevrsna protuteža definiranju kompetencija učitelja. Ističe se i pojam „razmišljajući praktičar“ kao intelektualna aktivnost analize vlastitih iskustava.

Tablica 5 Tradicionalni i suvremeni pristup profesionalnom razvoju učitelja (Buljubašić – Kuzmanović, 2007)

Tradicionalni pristup	**Suvremeni pristup**
Profesionalni razvoj je zasnovan na modelu transmisije znanja	Profesionalni razvoj je zasnovan na modelu konstrukcije znanja
Provodi se kroz povremene aktivnosti	Kontinuiran, dugoročni proces
Podrazumijeva povremenu potporu i praćenje primjene stečenih znanja	Podrazumijeva kontinuiranu potporu i praćenje te samovrednovanje
Profesionalni razvoj nije u skladu sa potrebama svakodnevne prakse	Profesionalni razvoj je usklađen s potrebama svakodnevne prakse
Profesionalni razvoj se ne shvaća kao dio procesa reformiranja škole	Profesionalni razvoj je povezan sa školskom reformom
Učitelji su interpretatori tuđih istraživanja i teorija	Učitelji su refleksni praktičari i istraživači
Kontekst implementacije i evaluacije se rijetko uzima u obzir	Važan je kontekst implementacije, evaluacije, rasta i razvitka

Kompetencijski pristup orijentiran je na ishode učenja, tj. *output*, što znači da se pri izradi studijskog programa polazi od ciljeva. Ta karakteristika dio je kurikulumske tradicije koja je kulturalno različito uvjetovana od didaktičke tradicije u obrazovanju. Generičke, tj. ključne kompetencije kao obrazovni standardi odgovor su europskih obrazovnih politika na sve brže promjene i zahtjeve života i rada u, tzv. društvu znanja. Palekčić (2009) tvrdi da s bolonjskom reformom kurikularna tradicija, koja je američka i usko je povezana s tržištem, zamjenjuje europsku tradiciju didaktike, tj. nastavnog plana i programa, koja se vodi idejom obrazovanja. Stoga je prijelaz „od sadržaja ka kompetencijama kao ishodima učenja, od predmetno - sustavnog prema učeniku i od prijenosa znanja do razvoja kompetencija kao formalnih vještina koje nadilaze pojedina područja"(Palekčić, 2014, 8) paradigmatski prijelaz. Ove promjene opravdavaju se nužnostima svladavanja izazova života i rada u suvremenom društvu kao društvu znanja (Palekčić,2014). Međutim, prijelaz na standardizirani kurikulum (eng.standardbased curriculum) Palekčić (2007) naziva *policy science*, pri čemu se radi o cilju upravljanja i kontrole obrazovanja, "a ne pedagoški motiviranim, a pogotovo ne o pedagogijski utemeljenim znanstvenim pristupima u reformama obrazovanja“ (Palekčić,2007,39). Rodriguez, 2012 (prema Bouillet, Bukvić, 2015) inkluzivnog učitelja opisuje kao obrazovnog stručnjaka koji je predan svojoj zajednici, prepoznaje različitosti i uvažava ih u planiranju odgojno – obrazovnih aktivnosti.

Na temelju toga, ističe sedam važnih komponenti inicijalnog obrazovanja učitelja: *socijalni aspekti obrazovanja* podrazumijevaju razumijevanje povezanosti škole sa zajednicom, utjecaj različitih ekoloških sustava na proces obrazovanja učenika i važnost sudjelovanja i suradnje svih dionika zajednice u inkluzivnom procesu; *kvaliteta, jednakost i ravnopravnost* što podrazumijeva prepoznavanje individualnih razlika učenika i njihovo povezivanje s primjenom različitih strategija učenja i poučavanja; *suradnički rad i učenje* podrazumijeva komunikacijske vještine za timski rad u kojem se izmjenjuju znanja i iskustva, donose zajedničke odluke i djeluje u stalnom unaprjeđivanju inkluzivnosti škola; *sposobnost dijaloga* odnosi se na provedbu akcijskih istraživanja i mogućnosti uvažavanja različitih pogleda na inkluzivno učenje i poučavanje; *kontekstualizirana profesionalna praksa* koja upućuje na potrebu kvalitetnijeg povezivanja praktičnog iskustva, teorijskih objašnjenja i znanstvene utemeljenosti inkluzivne prakse; *inkluzivnost svih programa obrazovanja učitelja* neovisno o tome radi li se o učiteljima osnovne ili srednje škole ili za rani predškolski odgoj, a koja je prepoznatljiva u dijeljenju inkluzivne filozofije i ujednačenih kompetencija za inkluzivno obrazovanje; *savjetovanje i mentorstvo* koje podrazumijeva sudjelovanje iskusnih inkluzivnih učitelja u inicijalnom obrazovanju učitelja.

Veliki napredak u obrazovanju stručnjaka za rad s osobama s invaliditetom učinjen je akademske godine 1947./1948. kada se počinje sustavno postupati obrazovanju „specijalnih“ nastavnika – edukacijskih rehabilitatora (defektologa) u Hrvatskoj osnivanjem Defektološkog odsjeka na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu. Tih godina, na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu, osnovane su studijske grupe koje su obrazovale učitelje za djecu i mladež s oštećenim sluhom i intelektualnim teškoćama, odnosno „grupa za surdopedagogiju“ i grupa za „oligofrenopedagogiju“ kako su se tada zvale. Osnivanje ovih studijskih grupa na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu označava početak visokoškolskog obrazovanja edukacijskih rehabilitatora (učitelja defektologa) u Hrvatskoj. Studij je trajao dvije godine, a studenti su uz jednu defektološku struku, upisivali i studij jednog od nastavnih predmeta namijenjenih i poučavanju djece bez teškoća u razvoju (ERF,2012, prema Kekus, 2016). Iako je u području inicijalnog obrazovanja učitelja došlo do bitnih kvalitativnih i organizacijskih promjena, i dalje ostaju problemi koji do sada nisu riješeni. Naime, prilikom izrade novih programa izostalo je definiranje nacionalnoga standarda u području profesionalnih kompetencija učitelja.

Drugim riječima, ističe Domović (2009,16) „ne postoji međusobna usklađenost među sveučilištima u Republici Hrvatskoj u dijelu programa koji se odnosi na ovladavanje profesionalnim kompetencijama nastavnika, a može se primijetiti i neusklađenost u ovom dijelu programa među odjelima istih nastavničkih fakulteta, zbog čega je moguće očekivati da će studenti različitih nastavničkih fakulteta steći neujednačene profesionalne kompetencije“. U današnje vrijeme izobrazba učitelja odvija se na nekadašnjim učiteljskim akademijama odnosno visokim učiteljskim školama koje se danas nazivaju Učiteljski fakulteti i nalaze se u sklopu Sveučilišta. U Hrvatskoj ima 9 učiteljskih fakulteta na različitim sveučilištima (Vizek Vidović, 2005), a koje studenti upisuju na temelju ocjena (općeg uspjeha) iz srednje škole, položene Državne mature, u sklopu koje polažu materinski jezik, strani jezik i matematiku, te na temelju polaganja testa opće informiranosti i provjere dodatnih sposobnosti (motoričkih i umjetničkih-glazbenih i likovnih sposobnosti). Do uvođenja Bolonjskog procesa u Hrvatskoj su bile dvije skupine institucija koje su sudjelovale u obrazovanju učitelja i nastavnika: visoke učiteljske škole, kojih je prema Vizek Vidović (2005) 2005. godine bilo ukupno 9, te fakulteti kojih je prema podatcima iz iste godine bilo 13. Od pristupanja Bolonjskom procesu visoke su učiteljske škole postale fakulteti odnosno sastavni dio sveučilišta. Kada se govori o izobrazbi nastavnika viših razreda osnovne škole (od 5. do 8. razreda) i srednjih škola, treba istaknuti da se oni obrazuju na različitim fakultetima Sveučilišta (Filozofski fakultet-nastavnički smjer), a u njihovoj izobrazbi, kao i kod izobrazbe učitelja, sudjeluju i škole koje imaju ugovor s Ministarstvom znanosti i obrazovanja, a u kojima studenti obavljaju praktičnu nastavu pod nadzorom iskusnih učitelja. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu ima ukupno sedam kolegija koji se bave djecom s posebnim potrebama, od kojih je četiri obvezni a tri izborna. Učiteljski fakultet Sveučilište u Rijeci ima pet, tri obvezna i dva izborna. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti pet, četiri obvezna a jedan izborni. Odsjek za izobrazbu učitelja i odgojitelj Sveučilište u Zadru šest, tri obvezna, a tri izborna. Filozofski fakultet u Splitu, Učiteljski studij ima pet obveznih i Sveučilište Josipa Juraja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, ima četiri od kojih su tri obvezna a jedan izborni (Cavalli, 2019).

Prema Izvedbenom planu nastave Integriranog preddiplomskog i diplomskog Sveučilišnog učiteljskog studija u Osijeku (2017) studenti kao budući učitelji, nakon odslušanog kolegija *Pedagogija djece s potrebnim potrebama*, trebaju razviti sljedeće kompetencije kako bi uspješno radili s djecom s posebnim potrebama: posjedovanje temeljnih znanja o dizajniranju individualnih pedagoško - rehabilitacijskih programa za djecu s posebnim potrebama,samostalna izrada prilagođenih didaktičkih sredstava i pomagala (ovisno o vrsti i razini teškoće u razvoju), osposobljenost za praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća (formalna i neformalna evaluacija), samostalna i učinkovita suradnja sa stručnim timom radi kreiranja prilagođenih i posebnih programa, poznavanje temeljnih zakonskih odrednica o osnovnoškolskom obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. Kako bi se osigurala kvalitetna inkluzija djece s posebnim potrebama, važno je učiteljima i stručnim suradnicima osigurati mogućnost stjecanja stručnih znanja, vještina i kompetencija iz područja inkluzivne pedagogije, kako bi se stvorile okolnosti za kvalitetan rad u inkluzivnoj školi. Metodom analize sadržaja nastavnih planova i programa, Matijević,Silov (1997) dokazali su kontinuitet postojanja kolegija Pedagogija i Didaktika u sustavu školovanja razrednih učitelja u Hrvatskoj, ali i kolegija Pedagogija djece s teškoćama u razvoju (1988. godine). Temeljni cilj ovog kolegija, ističu autori, bio je da studenti usvoje „didaktičko – materijalistički pristup fenomenu teškoće u razvoju odnosno oštećenju čovjeka i čovjeku koji s tim oštećenjem živi u uvjetima samoupravnog socijalističkog društva“; „stavove prema kojima je čovjek s oštećenjem, čovjek kao i svi drugi ljudi, a njegove oštećenjem prouzročene teškoće fenomen koji valja promatrati u sklopu individualnih razlika među ljudima uopće“; „znanstvene osnove odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju“ (Matijević Silov, 1997, 338). Učitelji u Hrvatskoj obrazuju se na Učiteljskom fakultetu, gdje je ustrojen i poslijediplomski doktorski studij ranog odgoja i obrazovanja na kojem postoje izborni predmeti na temu darovitosti. U okviru poslijediplomskih studija psihologije nema posebne specijalizacije iz područja darovitosti. U okviru specijalizacije iz školske i predškolske psihologije postoje teme o obrazovanju darovitih. Dodiplomska naobrazba u tome području nije dostatna ni kod učitelja ni psihologa ili pedagoga, iako se inzistira na njihovoj daljnjoj senzibilizaciji za prepoznavanje darovitosti. Što se tiče specifične skrbi i programa koji se nude darovitima, može se reći da Hrvatska dosta toga pruža, iako više na razini pojedinaca i civilnog sektora nego što to nudi država.

Stanje je takvo da bi ga se moglo svrstati u prosjek Europe, iako ima potencijala za razvitak i poboljšanje ako se pokrenu aktivnosti usmjerene na razvitak sustava društvene skrbi o darovitoj djeci, ako se riješe problemi financiranja te obrazovanja i usavršavanja stručnjaka (Bićanić, Leutar, 2008). Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO) – služba za unapređivanje odgoja i obrazovanja provela je analizu stručnog usavršavanja i donijela *Strategiju stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika za razdoblje od 2014. do 2020. godine.* Navedeno je istraživanje bilo najopsežnije istraživanje na temu stručnih usavršavanja odgojno - obrazovnih djelatnika u Republici Hrvatskoj. Cilj je tog istraživanja, među ostalim, bio analiza potreba za razvojem kompetencija. Rezultati istraživanja pokazali su da iz godine u godinu broj održanih stručnih skupova raste, kao i broj sudionika na njima. Na temelju rezultata ovog istraživanja, Agencija za odgoj i obrazovanje je u Strategiju, kao novi prioritetni program, uvrstila usavršavanje u radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (s darovitima i s djecom s teškoćama u razvoju).

Veliku ulogu u razvoju učiteljske profesije imao je J. A. Komenski jer je „u 17.stoljeću upozorio na važnost učiteljeve didaktičko-metodičke osposobljenosti koja se može postići profesionalnim učiteljskim obrazovanjem. Komenski nije samo tvorac općeg nacrta o organizaciji školstva, već je dao upute za rad na nastavnom satu, održavanju discipline, upućivao je na važnost ponavljanja i vježbanja nastavnih sadržajaradi racionalizacije učenja te je razradio metode i načela u nastavi, a posebno načelo zornosti, postupnosti i sistematičnosti“(Strugar, 2014, 20). Cjeloživotno učenje/obrazovanje ili trajno/permanentno usavršavanje potaknuto je novim globalizacijskim promjenama kroz koje prolazi suvremeno društvo. Novi pristup cjeloživotnom obrazovanju podrazumijeva nekoliko modaliteta od kojih su najzastupljeniji sljedeći: individualni rad i usavršavanje, rad u skupinama istih ili sličnih interesa, razmjene iskustava s drugim kolegama, sudjelovanje u organiziranim programima stručnog usavršavanja (ljetne škole, seminari, kongresi, savjetovanje) na kojima se može aktivno ili pasivno sudjelovati. Neki od modela trajnog usavršavanja i obrazovanja su i upisi na poslijediplomske studije, usavršavanja putem stručnih časopisa, uključivanje i sudjelovanje na znanstvenim skupovima, sukladno zanimanju u kojem se pojedina osoba usavršava. Isto tako, u kontekstu permanentnog obrazovanja podrazumijeva se kreativno pronalaženje rješenja za društvene probleme, što uključuje humanost, empatiju, divergentno mišljenje, kritičko propitivanje stajališta i vrijednosti (Vodopija, 2009).

Učitelji smatraju da se studijski program može poboljšati uvođenjem većeg broja sati razredne prakse, već od prve godine studija, odnosno većom primjenom teorijskih sadržaja u praksi. Praktična iskustva u radu s djecom i mladima s posebnim odgojno-obrazovnim studenti mogu se stjecati i izvan učionica (Skočić Mihić i sur.,2014). Ovakvi rezultati istraživanja otvaraju prostor za različite barijere i sumnje u opravdanost inkluzivnog odgoja i obrazovanja, stoga je potrebno ujedinjavanje svih dionika obrazovnog sustava kako inkluzivno obrazovanje ne bi ostalo samo pokušaj ili mit. Prema UNESCO-ovoj procjeni, obrazovanje treba usmjeriti na četiri glavna područja na kojima počiva cjeloživotno obrazovanje, a to su: učiti da bi se postiglo znanje (učiti znati), učiti da bi se djelovalo (učiti činiti), učiti da bi se živjelo zajedno (učiti živjeti s drugima) i učiti za cijeli život (učiti biti). *Učiti znati* podrazumijeva objedinjavanje širokog općeg znanja, što znači i učiti kako učiti da bi se iskoristile mogućnosti obrazovanja tijekom cijelog života. *Učiti činiti* znači postići stručne kvalifikacije i kompetencije snalaženja u različitim situacijama te djelovati u kontekstu raznolikog radnog i društvenog iskustva mladih ljudi koje može biti formalno i neformalno. *Učiti živjeti zajedno* znači poštivati druge ljude, surađivati s drugima, poštivati vrijednosti pluralizma, međusobnog razumijevanja i mira. *Učiti biti* znači razvijati osobnost za samostalno i odgovorno djelovanje i ne zanemariti niti jedan aspekt osobnog razvoja: pamćenje, zaključivanje, tjelesne mogućnosti, osjećaj za lijepo, komunikacijske sposobnosti (Delors, 1998). Mnoga istraživanja upućuju na važnost osposobljavanja učitelja u području inkluzivne pedagogije, zatim važnost njihovih stavova prema inkluziji djece s posebnim potrebama u redovne škole, radnom iskustvu u inkluzivnom okruženju te povezanost navedenog s kvalitetom primjene inkluzije u praksi (Ljubić i Kiš Glavaš, 2003; Bouilelt, 2011; Borić i Tomić, 2012; Bouillet i Bukvić, 2015; Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Istraživanja su ukazala na potrebu razvijanja specifičnih kompetencija učitelja za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u inkluzivnim uvjetima, kako tijekom studija, tako i kroz njihovo cjeloživotno stručno usavršavanje (Kudek Mirošević, 2012) putem konferencija, seminara i radionica koje provode Agencija za odgoj i obrazovanje, različite udruge ili fakulteti. Kompetencije za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama važne su u inkluziji i trebale bi se stjecati tijekom inicijalnog obrazovanja. Friend (2008) navodi da mnogi odgajatelji i učitelji smatraju da je njihova primarna uloga rad s djecom, a suradnja s ostalim stručnjacima dodatan posao ili posao od sekundarne važnosti. Timski rad neophodan je pri obavljanju zadataka za čije su ostvarenje potrebna znanja iz različitih područja/struka, a svrha timskog rada je osvjetljavanje problema iz različitih perspektiva i pozicija na način da se uvažavaju različita gledišta bilo različitih stručnjaka, bilo stručnjaka iste struke (Kobolt, Žižak, 2007).

3.3. Dimenzije pedagoške kompetencije učitelja

Kompetencije „dobrog nastavnika 21. stoljeća“ Vizek-Vidović (2005) sažima i naglašava u sljedećih nekoliko točaka: dobro poznavanje akademskog predmeta, ovladavanje vještinama poučavanja usmjerenog prema aktivnom i dubinskom pristupu učenja, oblikovanje poticajnog i motivacijskog okruženja za učenje, upravljanje napredovanjem učenika, poticanje suvremenih obrazovnih ishoda (poput europske dimenzije, ekološke osjetljivosti, održivosti, multikulturalnosti, poduzetništva), prilagodba rada heterogenim grupama učenika, poticanje motivacije kod učenika, spremnost na timski rad i suradnju, sudjelovanje u kreiranju školskog kurikuluma, partnerstvo s roditeljima i aktivno uključivanje lokalne zajednice u školsko okruženje, uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije u odgojno-obrazovnoj praksi, rješavanje etičkih pitanja te spremnost na samoevaluaciju i profesionalno usavršavanje i razvoj. Vrkić Dimić (2013, 58) zaključuje da „kompetencije predstavljaju dinamičan fenomen te da je potrebno razmišljati o kompetencijama 21. stoljeća u socijalnom, materijalnom i vremenskom kontekstu“. Palekčić (2014) identificira autore koji su u povijesti pedagogije promišljali o pedagoškim kompetencijama. Jedan od njih je Roth (1971) koji središnji cilj odgoja vidi u zrelosti kao kompetenciji i promatra ju u trostrukom smislu: „kao *samokompetenciju*, tj. kao sposobnost moći djelovati na vlastitu odgovornost, kao *predmetnu kompetenciju*, tj. kao sposobnost, moći donositi sudove i djelovati na raznim predmetnim područjima te tako biti nadležan za njih, kao *socijalnu kompetenciju*, tj. kao sposobnost donositi sudove i djelovati na socijalno, društveno i politički relevantnim predmetnim i društvenim područjima te tako biti nadležan i za njih“(Palekčić, 2014, 10). Drugi autor koji promišlja o pedagoškim kompetencijama je Schulz (1980) u okviru svojeg dinamičnog procesualnog modela nastave. Osim antropogenih i socijalno-kulturalnih pretpostavki, razlikuje četiri međusobno ovisna područja odlučivanja: intencionalnost, tematika, metodika i mediji. „Schulzova zasluga je uvođenje pojma kompetencije u didaktičke teorije, odnosno modele pripreme, izvođenja i analize nastave“ (Palekčić, 2014, 12). Nadalje, treba spomenuti i Prangea (2015) koji uvodi jezičnu promjenu sa onoga što učenici „trebaju“ ostvariti na ono što učenici „mogu“ ostvariti i ističe da je kompetencija pokazivanja temeljna kompetencija kojom pedagozi trebaju raspolagati, koju trebaju kultivirati i razvijati. „Temelj pedagoške kompetencije je pokazna struktura odgoja“ (Prange, 2005, prema Palekčić, 2014, 13).

Chivers (1996, prema Slunjski i sur., 2006) drži da razvoju pedagoških kompetencija učitelja valja pristupiti holistički. Naime, pedagoška kompetencija učitelja čini kompleksan mozaik različitih područja znanja i vještina koja su nužno uključena u praktično područje svakog profesionalca. Spomenuti autor ističe da pri procjeni potrebne kompetencije unutar različitih pristupa moramo stvoriti cjelovite, dinamičke i koherentne elemente koji će tvoriti holistički model. Sljedeći je model polazio od stajališta da osobne karakteristike učitelja dominantno određuju njegovo profesionalno ponašanje te da one velikim dijelom oblikuju njegovu odgojno-obrazovnu praksu. Osim toga, autor naglašava model obrazovanja *refleksivnog praktičara*, odnosno spremnost učitelja na prihvaćanje rizika, snalaženje u nepredvidivim situacijama i mogućnost prilagođavanja promjenama. U literaturi se, naglašava Slunjski i sur. (2006, 48) često spominje sintagma *refleksivni prijatelj* ili *prijatelj-kritičar.* Ona se odnosi na percepciju kolega kao osoba s kojima se može otvoreno razgovarati, kojima se može sve reći i čija se mišljenja ili kritike mogu prihvatiti kao pomoć vlastitom (profesionalnom) razvoju, umjesto da ih se smatra prijetnjom. Zato razvoj praktičara prema refleksivnoj praksi smatramo izuzetno važnim smjerom njegova profesionalnog usavršavanja, a refleksivnost temeljnom kompetencijom učitelja. Za uspješan rad učitelja potrebna je pedagoška kompetencija u sljedećim područjima: područje metodologije izgradnje kurikuluma nastave, područje organizacije i vođenja odgojno - obrazovnog procesa, područje oblikovanja razrednoga ozračja, područje utvrđivanja učenikova postignuća u školi i područje izgradnje modela odgojnoga partnerstva s roditeljima (Jurčić, 2012, 16).

-*kompetencije u području metodologije izgradnje kurikuluma nastave*- obuhvaća sljedeće razine: pojmovno određenje kurikuluma, razumijevanje uloga Nacionalnog okvirnog kurikuluma te školskog kurikuluma u metodologiji izrade kurikuluma nastave, shvaćanje školskog kurikuluma i njegovih podsustava u održavanju dinamičnosti školskog ozračja, metodologiju izgradnje kurikuluma nastave (ciljeve učenja, didaktičke zadatke, sadržaje učenja, situacije i strategije, didaktička sredstva i načela, vrednovanje i samovrjednovanje) te razumijevanje sličnosti i razlika između didaktike i kurikuluma. Između didaktike i kurikuluma postoje sličnosti, ali se razlikuju u načinima na koje postavljaju pitanja i traže odgovore, a koja se odnose na ciljeve poučavanja i učenja, sadržaje poučavanja, situacije i strategije, didaktička sredstva i pomagala, vrednovanje učeničkih postignuća u školi te samovrjednovanje poučavanja.

-*kompetencije u području organizacije i vođenja odgojno - obrazovnog procesa* – možemo ih svesti na četiri razine: razina stvaranja produktivnih procesa učenja za svakoga učenika; analiza i razumijevanje nekih obilježja nastave ili činitelja utjecaja koji dijelom uvjetuju kvalitetu u organizaciji i vođenju nastave; razumijevanje odnosa i prožimanja formalnoga, neformalnoga i informalnoga učenja u učioničkoj i izvanučioničkoj nastavi; razvoj učeničkog zadovoljstva nastavom. Organiziranje se očituje u stvaranju produktivnih procesa učenja za svakoga učenika; jasnom, razumljivom, strukturiranom prikazu novih sadržaja, u kontekstu izbora didaktičkih alternativa, prema konkretnim nastavnim situacijama i postavljenim ciljevima i zadatcima, odnosno u razumnoj kombinaciji nastavnih metoda i socijalnih oblika rada, didaktičkih sustava nastave i didaktičkih načela; u domišljenoj artikulaciji sata utemeljena na dogovoru (suplaniranju i suorganizaciji), realizaciji dogovora i zajedničkom vrednovanju (suanalizi nastave).

-*kompetencije u području oblikovanja razrednoga ozračja* – elemente koji determiniraju razredno ozračje dijelimo u četiri skupine: učiteljeva potpora; (pre)opterećenje učenika nastavom; razredna kohezija; strah od školskog neuspjeha. Strukturu učiteljeve potpore čini prihvaćanje i poštovanje učenikove posebnosti, smireno i strpljivo rješavanje međusobnih problema, stvaranje trajnog prostora za profesionalno međusobno poštovanje, optimistične poruke, poticajni i ohrabrujući komentari, usmjeravanje učenika na odgovorno ponašanje. Činitelji preopterećenja učenika su brojni i gotovo uvijek isti: učitelji, satnica, udžbenici, roditelji, uvjeti učenja u školi, uvjeti življenja u obitelji, domaće zadaće i izvanškolske aktivnosti. Kohezivnost razrednog odjela podrazumijeva zajedničko djelovanje u okviru zajedničkog cilja, koji se temelji na međusobnoj interakciji. O razrednoj kohezivnosti, općenito, može govoriti kao o „vezama“ unutar razrednog odjela te kao o „privlačnosti“ razreda za učenike koji mu pripadaju. Strah od školskog neuspjeha stresno djeluje na učenika te ga može blokirati u predočenju stečenoga znanja i sposobnosti. Zadaća je učitelja da prepozna, prati i analizira koji se učenik plaši školskog neuspjeha, da istražuje što pridonosi pojavi straha te da smanjuje ozračje straha i čini pomake prema ozračju sigurnosti u ispitnim situacijama.

-*kompetencije u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi* - kompetentan je onaj učitelj koji na teorijskoj razini razumije i u svojoj praksi primjenjuje najznačajnije odrednice vrjednovanja i ocjenjivanja učenika koje se odnose na: školsku ocjenu, stupanj učenikova znanja, kriterij ocjenjivanja i objektivnost, kontinuitet i javnost, pisane bilješke kao pretpostavku brojčanoj ocjeni ili kao opisnu ocjenu; interpretacija rezultata učenikova postignuća na usmenoj, pisanoj provjeri ili praktičnom uratku, uklanjanje učenikova moguća straha od neuspjeha, neke posebnosti u procesu određivanja vrijednosti postignuća učenika u tijeku suradničkoga učenja te za učenike s posebnim potrebama.

-*kompetencije u području izgradnje modela odgojnoga partnerstva s roditeljima* - u promišljanju i izgradnji kurikuluma odgojnog partnerstva s roditeljima polazi od cilja, načela, sadržaja, metoda i oblika rada te je temeljna zamisao cjelovitog kurikuluma usmjerena na dva modela: *personalni model* – usmjerenost roditelja i učitelja na razvoj djeteta/učenika kroz spremnost roditelja za sudjelovanje u razrednim aktivnostima te *institucionalni model* – usmjerenost pedagoških djelatnika i roditelja na razvoj škole kroz spremnost roditelja na izravno sudjelovanje u školskim aktivnostima te u stručnim i upravnim tijelima škole.

Poznavanje didaktičkih načela omogućava učiteljima da odgojno-obrazovni proces prilagode potrebama i mogućnostima učenika. Temeljna didaktička načela Poljak (1991) grupira na sljedeći način: *zornost i apstraktnost* - oba se načela odnose na usvajanje znanja, ali zornost se odnosi na usvajanje specifičnih činjenica dok se apstraktnost odnosi na sposobnost generaliziranja; *sustavnost i postupnost* - sustavnost podrazumijeva obradu nastavnog sadržaja logičkim slijedom, a postupnost je načelo da nastavni proces mora početi od onoga što je učenicima jednostavno, poznato i konkretno te polako kroz rad doći do onoga što je složeno, nepoznato i apstraktno; *aktivnost i razvoj* - načelo aktivnosti zahtijeva da se motivacija učenika održi kako bi oni ostali aktivni u nastavi, a načelo razvoja od učitelja zahtijeva da pomogne učenicima da razviju svoju osobnost temeljenu na samoreguliranom učenju, samokontroli i samopoštovanju; *diferencijacija i integracija* - načelo diferencijacije bavi se mikrostrukturiranjem odgojno - obrazovnog procesa, a načelo integracije nalaže da se ta mikrostruktura mora uklapati u cjelokupan proces u određenom razdoblju; *primjerenost i akceleracija* - primjerenost nalaže da se nastavni zadaci moraju prilagoditi sposobnostima učenika, ali akceleracija isto tako zahtijeva da se odgojno-obrazovni proces ubrza tako da se od učenika uvijek traži malo više od njihovih trenutačnih mogućnosti; *individualizacija i socijalizacija* - učitelj u nastavi mora podjednako poticati individualni i socijalni razvoj učenika, kako bi im se istovremeno razvila samosvjesnost te osjećaj pripadnosti u zajednici;

racionalizacija i ekonomičnost - ekonomična je nastava ona koja uz minimalan utrošak ostvaruje najveći mogući učinak, a racionalizacija se provodi kako bi se donosile racionalne promjene u odgojno-obrazovnom procesu koje čine nastavu ekonomičnom; *Prošlost i aktualnost* - prošlost i aktualnost mogu se smatrati jedinstvenim načelom jer se poznavanjem činitelja, pojave i razvoja određenih problema ili fenomena u prošlosti može razumjeti i njihove aktualne činitelje i karakteristike. Uz navedena didaktička načela, učitelj se u izvedbi nastavnog sata koristi i didaktičkim sustavima koji strukturirano i funkcionalno objedinjuju više elemenata odgojno - obrazovnog procesa (Bognar i Matijević, 2002). Neki od primjera suvremenih didaktičkih sustava su (Jurčić,2012): *problemska nastava* koja se organizira se s ciljem da se osposobi učenike za rješavanje problema, a polazi se od sadržaja koji učenici poznaju te se potom prelazi na nove sadržaje koje učenici nastoje savladati aktivnošću i postavljanjem pitanja učiteljima; *heuristička nastava* od učitelja zahtijeva da vodi učenike kroz zadane probleme i metodički usmjerava njihovo samostalno konstruiranje novog znanja kako bi u potpunosti usvojili nov sadržaj; *egzemplarna nastava* provodi se tako da učitelj obrađuje uzak sadržaj te ga poveže sa sličnim sadržajima kako bi učenici kroz jedan sadržaj usvojili ono što je temeljno u svim sadržajima; *programirana nastava* sastoji se od rješavanja problema podijeljenih u više dijelova, a po završetku svakoga dijela, učenici samostalno provjeravaju ishod svog rada i primaju upute za daljnji rad; *projektna nastava* uključuje individualan ili grupni rad na projektima, a takvim radom učenici razvijaju društvene sposobnosti, samostalnost, odgovornost, stručno-predmetna znanja i vještine te mnoga druga znanja i vještine.

U kontekstu kompetencija suvremenog učitelja, Jurčić (2014) generalno određuje dvije dimenzije kompetentnosti – *pedagošku i didaktičku*, pri čemu svaka od dimenzija podrazumijeva dodatni skup kompetencija. Pritom se pedagoškom dimenzijom učiteljske kompetencije smatra umreženost *osobnih, komunikacijskih, socijalnih, analitičkih, emocionalnih, interkulturalnih i razvojnih* kompetencija te *vještina rješavanja problema*. Iako prethodno deklarirane kao ključne, a obzirom da svoju primjenjivost pronalaze u učiteljskoj profesiji, poduzetnička i digitalna kompetencija, također, će se uvrstiti u pedagošku dimenziju, uz napomenu da je digitalna kompetencija primjenjiva u didaktičkom području nastavničkog djelovanja. *Osobnu dimenziju* pedagoške kompetentnosti učitelja moguće je definirati kroz sastavnice osobnosti i posebnosti učitelja. Pritom se poželjnim osobinama učitelja smatraju empatija, razumijevanje, fleksibilnost, smirenost, strpljenje, pravednost, dosljednost i objektivnost.

Komunikacijska kompetencija preduvjet je za uspostavljanje i održavanje dijaloga i kvalitetnih socijalnih odnosa učitelja s učenicima, drugim učiteljima i roditeljima. U tom se kontekstu od komunikacijski kompetentnog učitelja očekuje jasno i logički povezano usmeno izlaganje i predavanje, ovladavanje vještinama aktivnog slušanja, prepoznavanje neverbalnih znakova sugovornika (učenika, roditelja, kolega), poruka i simbola, korištenje vještina pregovaranja, te ohrabrivanje učenika za izražavanje i argumentiranje vlastitih ideja i stavova (Zrilić, 2010; Jurčić, 2014). Potreba za visokorazvijenom *socijalnom kompetentnošću* učitelja proizlazi upravo iz složenosti interakcija i svakodnevnih situacija u školskom okruženju. Socijalna kompetentnost odražava se u sposobnosti uspostavljanja i održavanja odnosa, kooperativnosti i timskom radu, sposobnosti rješavanja konfliktnih situacija, nenasilnom rješavanju mogućih sukoba, sposobnosti vođenja i donošenja odluka, identifikaciji i razumijevanju društvenih normi (Jurić, 2010). Od *interkulturalno kompetentnog* nastavnika očekuje se da poštuje, uočava i osvijesti različitost učenika na temelju njihova životnog stila, vjerovanja, običaja, vrijednosti, kulture i tradicije te da oblikuje razredno-nastavno ozračje u kojem vlada tolerancija, međusobno poštovanje, razumijevanje, ravnopravnost i pomaganje (Jurčić, 2014). Kao dvije zasebne kategorije pedagoške kompetencije, Jurčić (2014) navodi *analitičku kompetenciju i vještine rješavanja problema.* Analitička kompetencija odnosi se na analizu i kritičko promišljanje o nastavnom procesu, pojedinoj etapi nastavnog sata, zainteresiranosti i motivaciji učenika, i drugih značajki odgojno-obrazovnog rada. Osim toga, učitelji u svom radu trebaju biti sposobni primijeniti vještine rješavanja problema, koje se smatraju osnovnim za svakog pojedinca (eng.softskill), a podrazumijevaju pronalaženje adekvatnih mehanizama za rješavanje problema, postavljanje prioriteta pri rješavanju, odnosno identifikaciju i primjenu alternativnih i odgovarajućih rješenja problema. *Didaktičke kompetencije* učitelja očituju se u području metodologije izgradnje kurikuluma nastave, organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanja razrednog ozračja, utvrđivanja postignuća učenika i izgradnje modela odgojnog partnerstva s roditeljima. U kompetencijama učitelja, koje su očituju u ovim područjima, naglašeni su njegovo znanje, sposobnost i vrijednosti. Teorijska znanja koja učitelj stječe tijekom studija osposobljavaju ga za razumijevanje vlastitog poziva. Kroz primjenu stečenih znanja učitelj razvija vlastite sposobnosti koje mu pomažu u planiranju, organizaciji, kontroli te vođenju i vrednovanju procesa odgoja i obrazovanja. Važne komponente kompetencije učitelja su i vrijednosti koje upravljaju njegovim ponašanjem (Jurčić, 2014).

„Zbog izuzetne važnosti za kvalitetu odgojno - obrazovnoga procesa, pitanje pedagoške kompetentnosti učitelja za učiteljsku ulogu trajna je preokupacija znanstvenika i stručnjaka, posebice u polju društvenih znanosti“ (Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008, 147). Stoga je, naglašavaju autori, pitanju pedagoške kompetentnosti učitelja nužno pristupati multidisciplinarno, ne samo s područja pedagogije već i psihologije, sociologije i komunikologije te na znanstveno utemeljenim pokazateljima graditi programe stručnog usavršavanja koji će na optimalan način zadovoljiti trenutne potrebe učitelja, uzimajući u obzir činjenicu promjenjivosti specifičnih potreba pojedinca. Autori si postavljaju pitanje je li pedagoška kompetencija ideal ili nužnost? Pedagoški kompetentnim učiteljem smatra se onaj koji može iskoristiti poticaje iz svog okruženja i svoje osobne te postići dobre razvojne rezultate odnosno onaj učitelj koji sebe doživljava kao osobu koja ima kontrolu nad svojim pedagoškim djelovanjem, odnosom s učenicima i roditeljima te se dobro osjeća u svojoj učiteljskoj ulozi. Bit ovog određenja pedagoške kompetentnosti čine tri osnovna elementa: „doživljaj kontrole“, „odnos“ te „dobar osjećaj“. Svi ovi segmenti pedagoškog djelovanja predstavljaju konstitutivne elemente meta kompetencija (komunikacija, samo-razvoj, kreativnost, analiziranje, rješavanje problema) „holističkog profesionalnog modela kompetencije“ kojeg nude Cheetham, Chivers, (1996, prema Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008). Stoga, od pedagoški kompetentnog učitelja, nastavljaju autori, očekuje se da svoje stručno znanje, vještine i sposobnosti stavi u funkciju svog pedagoškog djelovanja, ali i da svojim osobinama ličnosti, kao što su emocionalna osjetljivost, kreativnost, kooperativnost, etičnost bude pozitivan model za identifikaciju svojim učenicima te da tako bude autoritet koji će učenici dragovoljno slijediti. „Pedagoška kompetentnost definira se kao profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobraženosti i osposobljenosti učiteljstva. Osposobljenost i ovlaštenje učitelja za odgojni i obrazovni rad stečeno je pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem. Pedagoška kompetentnost je suprotnost pedagoškom voluntarizmu, improvizacijama i neprofesionalizmu, a upotrebljava se i kao sinonim za pedagoški profesionalizam“ (Mijatović, 2000, 158). U teorijskim polazištima iznose se različita značenja pedagoških kompetencija učitelja kroz pedagogijske i psihologijske perspektive. Kompetencija učitelja podrazumijeva stručnost koju priznaju učenici i roditelji, a temeljena je na znanju, sposobnostima i vrijednostima (Jurčić, 2012).

Razmatrajući pitanje pedagoške kompetentnosti Ljubetić i sur. (2008) naglašavaju kako je pedagoška kompetentnost profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobraženosti i osposobljenosti učiteljstva. Osposobljenost i ovlaštenje učitelja za odgojni i obrazovni rad stečeno je pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem. Autor ističe shvaćanje kompetencije i kao procesa koji se stalno mijenja, nadograđuje i usavršava ovisno o nizu „unutarnjih“ (samoprocjena) i „izvanjskih“ (povratne informacije iz okruženja, nove potrebe i zadaće i sl.) čimbenika. Odgovornost učitelja je omogućiti učenicima učenje i napredovanje u skladu s njihovim sposobnostima, stoga je vrlo važno osposobiti učitelja za rad s djecom s posebnim potrebama. Ostvarivanje prilagođenog programa uz povoljnu odgojnu klimu i komunikaciju u razrednom okruženju, te uz kvalitetnu suradnju s članovima obitelji učenika s posebnim potrebama trebalo bi omogućiti edukacijsku uspješnost. Prosječno, ističe Đuranović i sur. (2013, 40) „u svakom razredu ima po jedno dijete s određenim posebnim potrebama, bilo da je riječ o darovitosti ili razvojnim teškoćama te bi bilo šteta da se ne organizira njegovo sustavno praćenje i istraživanje“.Pedagošku kompetenciju učitelja nužno je shvaćati „kao trajan proces od pedagoške nekompetencije do pedagoške kompetencije koja stalno podliježe „provjeri“ odnosno (samo)procjeni ili refleksiji koju pojedinac stalno čini u interakciji s kolegama, učenicima, roditeljima, ostalima“ (Ljubetić, Kostović Vranješ, 2008, 211). Rezultati istraživanja spomenutih autorica pokazali su kako postoji statistički značajna razlika između učitelja razredne i predmetne nastave u svijesti učitelja o postojanju pedagoških kompetencija, tj. ukazuje se veća sigurnost učitelja predmetne nastave u sebe i svoje odgojne postupke, što kao rezultat ima veće zadovoljstvo radom u razredu te veće zadovoljstvo učiteljskim pozivom. Ističe se potreba stalnog (samo)procjenjivanja pedagoške kompetentnosti prosvjetnih djelatnika u cilju njezina stalnog unapređivanja. Dio ispitanika procjenjuje da su tijekom studija dobili nedostatno informacija o odgoju te da im je potrebno više znanja za ispravan odnos s učenicima. Posebice se naglašava onaj dio obrazovanja koji se odnosi na građenje i unaprjeđivanje odnosa s učenicima (ali i ostalima) te stvaranje poželjnog ozračja za njihov cjelovit i zdrav razvoj. Previšić (2013) pod pedagoškom kompetencijom, među ostalima, podrazumijeva profesionalnu i socijalnu komunikaciju kao nužnu sastavnicu u razvoju čovjekovih predispozicija s obzirom na načine postupanja tijekom određenoga čina. U skladu s time, Brust Nemet (2015) navodi kako pedagoške kompetencije, kao jedne od ključnih kompetencija učitelja, uz znanja i vještine, sadrže i osobine ličnosti neophodne za kritičko promišljanje o sebi i svojoj odgojnoj i obrazovnoj praksi, omogućavaju promjene i unaprjeđenja učiteljskog ponašanja i oblikovanje poticajne kulture škole.

3.4.Socijalna kompetencija učitelja

Socijalna kompetencija se u literaturi definira na više načina i s različitih gledišta. Većina definicija socijalne kompetencije uključuje socijalne vještine, sposobnost razboritog postupanja u međuljudskim odnosima, održavanje međusobnih veza i sposobnost donošenja prikladnih socijalnih odluka te ponašanje u skladu s njima. Različitost definicija socijalne kompetencije, ističe Jurčević – Lozančić (2011, 272) „proizlazi iz činjenice da još ne postoji općeprihvaćeni teorijski model koji je eksperimentalno potvrđen. Unatoč brojnim razlikama u definiranju socijalnih kompetencija, većina se istraživača slaže oko središnjeg koncepta da obuhvaća djelotvorno funkcioniranje unutar socijalnog konteksta. Isto tako, većina je istraživača suglasna da se ne radi o samo jednoj sposobnosti ili osobini, nego o skupu različitih sposobnosti, znanja i vještina koje olakšavaju uspostavljanje i održavanje međuljudskih odnosa i određuju snalažljivost osobe u socijalnim situacijama. McFadyen (2006) razmatra socijalnu kompetentnost u terminima prilagodljivosti i vještinama rješavanja socijalnih problema radi postizanja određenoga socijalnog cilja i pozitivnoga razvojnog ishoda. Socijalna kompetencija podrazumijeva socijalnu odgovornost, komunikaciju, suradnju, sposobnost rješavanja konflikta, vođenje i nastup primjeren situaciji (Božin i sur., 2011). Socijalna kompetencija podrazumijeva empatiju, komunikacijske vještine, toleranciju, kooperativnost i uzajamnu pomoć, odgovornost prema sebi i drugima, ustrajnost u obavljanju zadataka, odgodu zadovoljstva, kontroliranje nasilnih ponašanja, iskazivanje osjećaja vrijednosti, jedinstvenost i pozitivnu sliku o sebi (Mlinarević, Tomas, 2010). Mužić (2008) smatra da socijalna kompetentnost podrazumijeva socijalnu spretnost, prilagođeno ponašanje i socijalnu prihvaćenost, pri čemu su ti elementi često međusobno isprepleteni i ovisni jedan o drugome pa ih je teško strogo razlikovati.

U literaturi se za pojam socijalnih kompetencija koriste različiti termini poput socijalne inteligencije, socijalnih vještina i interpersonalnih kompetencija; neki autori uspoređujući ih zaključuju kako se radi o istoj pojavi (Brdar, 1994). Postojeće definicije socijalne kompetencije moguće je sažeti u dvije skupine: teorijske (općenite) definicije i definicije koje interpretiraju specifične sastavnice i sposobnosti koje služe kao indikatori razvoja socijalne kompetencije. Navodeći rezultate mnogobrojnih istraživanja, Brdar (2006) razmatra dva glavna pristupa socijalnim kompetencijama: *molekularni i molarni*.

Dok je molekularni pristup usmjeren na opažanje i mjerenje specifičnih sastavnica ponašanja od kojih je sastavljen, a svaka se posebno opaža i procjenjuje, molarni pristup se usmjerava na procjenu odgovora na općenitoj razini, naglašavajući procjene opažatelja o kompetentnosti cjelokupnog ponašanja. Kako navodi (Buljubašić-Kuzmanović, 2010, 192), „socijalna se kompetencija u stručnoj literaturi veže za različite teorijske pristupe kao što su bihevioristički, psihološki, sociološki, pedagoški ili razvojni, a oni se pak isprepleću s holističkom, humanističkom i pedagoškom paradigmom razvoja“. S tog motrišta, gledano u školskom kontekstu, socijalna kompetentnost pokazuje stupanj u kojemu grupa vršnjaka prihvaća neko dijete. Autorica model socijalne kompetencije dijeli na pet sastavnica: *prosocijalni stav* (razina interesa i skrb o drugim ljudima); *socijalne vještine* (vještine socijalnog ponašanja koje se mogu opažati); *vještine empatije* (sposobnost uživljavanja u osjećaje drugih); *emocionalnost* (stupanj u kojem je neka osoba istodobno emocionalno izražajna i osjetljiva) i *socijalna anksioznost* (nedostatak samopouzdanja i prisutnost anksioznosti u socijalnim situacijama). Jevtić (2012) govori o *kognitivnoj tolerantnosti*, koja je preduvjet za tolerantnu komunikaciju i prihvaćanje različitosti. Tolerantna komunikacija osnova je demokratskog dijaloga, a vježbanje prihvaćanja pluraliteta ideja u školskom radu nužno je u obrazovanju za demokraciju. O socijalnoj kompetenciji, socijalnoj integraciji odnosno emocionalnoj interpersonalnoj inteligenciji, govori u kontekstu razumijevanja drugih ljudi i osjetljivosti za njihove probleme. Sve to podrazumijeva potporu drugima, senzibilitet za razvojne potrebe drugih i podupiranje njihovih sposobnosti, servilnu orijentaciju - anticipiranje, prepoznavanje i zadovoljavanje potreba vršnjaka, poštovanje različitosti - potpora potencijalima različitih ljudi), socijalne vještine, socijalnu interakciju, altruizam, solidarnost, socijalnu potporu, integraciju, percepciju te adaptaciju. Definirajući socijalnu kompetenciju, Suzić (2005) se služi dvjema teorijama o tome na koji način ljudi zadovoljavaju potrebu za povezanošću sa ostalima. Prva je *teorija pripadanja*, po kojoj ljudska bića imaju potrebu uspostaviti minimalnu količinu pozitivnih, trajnih i značajnih personalnih odnosa. Druga je *teorija dodira*, koja polazi od hipoteze da su ljudi prirodno predisponirani da budu interesantni i autonomni, da imaju potrebu za dodirom s drugim ljudima, da uspostave kontakt, ali i da brane vlastiti identitet i autonomiju.

U svojem daljnjem razmišljaju, ističe i opisuje sedam socijalnih kompetencija:

1. Razumijevanje drugih individua i grupa, tumačenje grupnih emocionalnih strujanja i snage odnosa je socijalna kompetencija koju je tradicionalna škola slabo podržavala i razvijala, a odnosi se na osobe koje suosjetljive na emocionalne znakove, dobro slušaju, pokazuju senzitivnost i razumiju perspektivu drugih, pružaju pomoć drugima na bazi razumijevanja njihovih potreba i osjećaja. Pitanjem razumijevanja drugih individua i grupa bavi se teorija socijalnog razumijevanja (eng."theory of mind" ili "social understanding");

2. Suglasnost, usuglašenost s ciljevima grupe ili organizacije, kolaboracija podrazumijeva sposobnost popuštanja i demokratskog usuglašavanja, sposobnost uvjeravanja drugih, sposobnost pridobivanja članova grupe za vlastite ideje i prijedloge, sposobnost rješavanja konflikata;

3. Grupni menadžment: biti vođa i biti vođen, stvaranje veza, sposobnost uvjeravanja, organizacijske sposobnosti, timske sposobnosti, podjela rada opisuje osobe koje artikuliraju i potiču entuzijazam za zajedničku viziju i misiju, preuzimaju vodstvo kad je to potrebno, bez obzira na poziciju, angažiraju ostale i drže ih uključenima, rukovode se vlastitim primjerom;

4. Komunikacija: slušati otvoreno i slati uvjerljive poruke, komunikacija "oči u oči", nenasilna komunikacija - kompetencija koju slabo razvija tradicionalna škola, poznata je i pod nazivom komunikacija „gluhih telefona“. Za razvijanje ove kompetencije potrebno je postavljati pitanja, davati informacije o sebi,davati sugestije ili pomoć, davati pozitivne poticaje kroz komplimente, pokazivati zainteresiranost;

5. Podrška drugima i servilna orijentacija, senzibilitet za razvojne potrebe drugih i podržavanje njihovih sposobnosti je kompetencija koja se razvijala u modelu frontalnog rada i dominacije autoriteta učitelja. Da bi razvila ovu kompetenciju, suvremena škola mora uvesti kooperativne modele učenja i poučavanja;

6. Uvažavanje različitosti, tolerancija, demokracija - kompetencija koju treba posebno njegovati u suvremenom svijetu. Poštovati ljude različitog porijekla i uspostavljati dobre odnose s njima, razumijevati različite poglede na svijet i biti osjetljiv na različitosti, razlike među ljudima vidjeti kao resurs, kreirati uvjete u kojima različiti ljudi mogu napredovati, suprotstavljati se predrasudama i netoleranciji;

7. Osjećaj pozitivne pripadnosti naciji i civilizaciji je kompetencija koju je potrebno uvažavati i njegovati kao elementarno ljudsko pravo. Bitno je povući granicu između nacionalne narcisoidnosti, nacionalne isključivosti i netolerancije, s jedne strane, i pozitivne pripadnosti naciji, s druge strane. Ova kompetencija podrazumijeva aktivnu uključenost u lokalni i širi javni život, osjećaj pripadanja sredini u kojoj čovjek živi, poznavanje i njegovanje jezika i običaja, kulture i normi određene nacije, sposobnost snalaženja u različitim kulturama i zajednicama, uvažavanje i promoviranje pozitivnih vrijednosti različitih kultura. Iz pedagogijske perspektive, pojam socijalne kompetencije Komar (2010, prema Mlinarević, Zrilić, 2015), opisuje kao odgojenost i obrazovanost za zajedništvo,a pri tome pojam zajedništva proizlazi iz dijalektike slobodne umnosti. Prema humanističkom pristupu odgoju i obrazovanju, cilj školovanja nije samo stjecanje znanja, već cjelovit razvoj pojedinca uz uvažavanje njegovih interesa i potreba, gdje se uz intelektualne ističu i emocionalne značajke razvoja kao što su svijest o sebi, istraživanje i osvješćivanje vlastitih emocija i motiva, vještine socijalne komunikacije te prosocijalno ponašanje i razvijanje zadovoljstva i ponosa.

Kroz istraživanje socijalnih kompetencija i pokušaje njihova definiranja nastali su različiti teorijski modeli od kojih su neki empirijski provjeravani, drugi pak nisu. Prilikom procjena istraživači su se priklanjali jednom od dva načina definiranja socijalnih kompetencija, odnosno pitanja jesu li socijalne kompetencije sposobnost ili karakterna osobina. Prema modelu osobina, socijalne su kompetencije karakterna crta koja se uglavnom temelji na inteligenciji i razvija kroz iskustvo i interes (Hocker, Wilmot, 1991, prema Jevtić, 2012). S druge strane, model socijalnih vještina socijalne kompetencije gleda kao pretežno urođene sposobnosti. Definirajući teorijske pristupe socijalnoj kompetenciji, Alter i Gottlieb (1987, prema Brdar, 1994) kao prvi ističu *bihevioralni pristup* prema kojem razlikujemo socijalnu kompetentnost i socijalnu nekompetentnost. Socijalna kompetentnost je sposobnost primjene onih ponašanja koja povećavaju vjerojatnost stvaranja i održavanja pozitivnih efekata kod osobe s kojom smo u interakciji, dok su socijalno nekompetentna ona ponašanja koja su nedostatna u odnosu na trajanje, intenzitet i/ili učestalost, kao i ona ponašanja koja imaju neželjene efekte na osobu s kojom smo u interakciji. *Humanistički pristup* iste pojmove opisuje drugačije. Prema humanističkom pristupu socijalno je kompetentan pojedinac koji razumije sebe, koji je odgovoran, dobro se osjeća i sposoban je za promjene.

Brine se za sebe i ljude općenito. Socijalna je nekompetentnost posljedica neuspjeha u konformiranju socijalnim pravilima. Osnovna je funkcija odgoja i obrazovanja, prema *psihološkom pristupu*, pružanje planiranih situacija učenja, koje stimuliraju dva glavna područja razvoja: konstruktivno izražavanje osjećaja i integraciju činjenica i osjećaja. U skladu s time, socijalna je kompetentnost sposobnost prilagođavanja i usklađivanja aktivnosti i ponašanja u određenoj situaciji, dok je socijalna nekompetentnost posljedica teškoća u učenju uspješnih vještina suočavanja s problemima. Pretposljednji je *kognitivno-razvojni pristup* prema kojem se misao temelji na aktivnosti pa je i socijalna kompetentnost sposobnost usmjeravanja na cjelinu umjesto na specifične dijelove, sposobnost opažanja odnosa i zauzimanja fleksibilnih stajališta, manja egocentričnost, uspješno asimiliranje i sl. Socijalna nekompetentnost jest nesposobnost djelotvorne interakcije s okolinom, koja bi trebala rezultirati vlastitim razvojem i razvijanjem odnosa s drugima. *Pristup socijalnog učenja* ističe kako cjelokupno učenje mora biti organizirano prema postizanju generaliziranih socijalnih ciljeva. Socijalna kompetentnost sposobnost je kritičkog razmišljanja i nezavisnog ponašanja, odnosno sposobnost procjenjivanja, usporedbi, ispunjavanja obaveza na način koji vodi najmanjem mogućem konfliktu s okolinom uz istodobno zadovoljstvo pojedinca, a kao posljedica nedostatka izloženosti nekim modelima učenja, izloženosti neprikladnom učenju, krivo opaženom ili iskrivljenom učenju ističe se socijalna nekompetentnost.

Socijalno kompetentnog pojedinca, nastavlja Jevtić (2012, 106) čine vještine kao što su: „*interpersonalne vještine* (pozitivan stil ponašanja prema drugima, empatija, participacija, socijabilnost, pružanje potpore), *socijalno odgovorno ponašanje* (poštovanje pravila, svijest o utjecaju svojeg ponašanja na druge), *socijalna neovisnost, kontrola ponašanja* (tolerancija na frustraciju, postizanje kompromisa u konfliktnim situacijama), *socijalna interkulturalna kooperativnost, asertivne socijalne vještine* (iniciranje komunikacije, preuzimanje vodstva u aktivnosti) i sl. Važno je istaknuti da su u tradicionalnoj školi socijalne kompetencije slabo razvijane. Učitelji u čijem se sustavu socijalnim kompetencijama i njihovu razvoju nije posvećivala veća pozornost gotovo ne mogu imati osjećaj za takve potrebe djece te teško mogu razvijati modele socijalne potpore i solidarnosti u kolektivu prema kulturno drugačijem“.

Osim teorijskih pristupa, Brdar (1994) ističe i opisuje glavne teorijske modele socijalne kompetencije, s naglaskom da nema u potpunosti potvrđenog i prihvaćenog modela. *Guilfordov model* obuhvaća figuralnu, simboličku, semantičku i, naknadno dodanu, bihevioralnu ili socijalnu inteligenciju. Model strukture intelekta prema ovom modelu ima tri dimenzije: sadržaje - figuralni, simbolički, semantički i bihevioralni; produkte - jedinice, klase, relacije,

sistemi, transformacije, implikacije; operacije - kognicija, memorija, divergentna produkcija, konvergentna produkcija i evaluacija. *Argylov model* pretpostavlja da ponašanje osobe u socijalnoj situaciji ima neke značajke motornih vještina. Sadrži osam dimenzija ili područja ponašanja: motivacija - ekstraverzija i afilijacija, dominantnost – submisivnost, uravnoteženost – socijalna anksioznost; prijevod i vještina - potkrepljujuće ponašanje, vještine interakcije; opažanje i povratna informacija - perceptivna osjetljivost, sposobnost preuzimanja uloga i samoprezentacija.*McFallov model* naglašava ulogu kognitivnih procesa u posredovanju ponašanja u kojima pojedinac mora biti u stanju točno prepoznati zahtjeve socijalnog zadatka, stvoriti alternativna rješenja, usporediti alternative sa zahtjevima zadatka i tada izabrati najbolji odgovor u toj situaciji. *Dodgeov model* oslanja se na McFallovu teoriju i pretpostavlja kognitivnu obradu informacija koja određuje socijalno ponašanje i to kroz pet koraka. Točno dekodiranje relevantnih socijalnih znakova iz okoline, mentalno predočavanje tih znakova i njihova točna interpretacija, traženje odgovora, kada se razmatraju mogući bihevioralni odgovori, evaluacija odgovora i izbor optimalnog i primjena odabranog ponašanja.

Cavellov model pretpostavlja da je socijalna kompetencija konstrukt s više razina, koje se sastoje od socijalne prilagodbe, socijalnog funkcioniranja i socijalnih vještina. Mjere socijalne prilagodbe mogu uključiti sljedeće psihološke statuse: socijalni (prihvaćenost u grupi), emocionalni (samopoimanje, globalne procjene drugih), obiteljski (stupanj kohezije), status odnosa (kvaliteta prijateljstava). Socijalno funkcioniranje procjenjuje se prema kriterijima specifičnim za zadatak, suprotno od mjere socijalne interakcije ili zasebnih ponašanja za koje se pretpostavlja da imaju intrinzičnu socijalnu vrijednost. Socijalne vještine omogućavaju slijed funkcija: kodiranje podražaja, donošenje odluke i izvedbu odgovora. *Fordov model* polazi od pretpostavke da ljudi imaju fizičku strukturu i četiri funkcionalna podsistema: direktivni proces, kontrolni proces, izvedbeni proces i proces usklađivanja. Ovaj model proširuje djelokrug i moguću korist socijalne kognitivne teorije i istraživanja, jer naglašava kognicije koje funkcioniraju u usmjeravanju, kontroli i usklađivanju ponašanja, uz one koje uključuju skupljanje informacija, pohranjivanje i dosjećanje. *Model Marlowea* opisuje višedimenzionalni model socijalne kompetencije, korištenjem tehnika faktorske analize. Postoji pet domena, koje su nezavisne od verbalne i apstraktne inteligencije: prosocijalni stav, socijalne vještine, vještine empatije, emocionalnost i socijalna anksioznost. *Riggiov model* opisuje okvir za mjerenje osnovnih dimenzija socijalne kompetencije, odnosno socijalnih vještina, na temelju multidisciplinarnih istraživanja socijalnih i interpersonalnih vještina.

To se posebno naglašava kroz tri različite dimenzije komunikacijskih vještina: osjetljivost za komunikaciju, izražajnost u komunikaciji i kontrola komunikacije. Ove primarne vještine Riggio dijeli u dva odvojena područja komunikacije: emocionalno-neverbalno područje (emocionalna izražajnost, emocionalna osjetljivost, emocionalna kontrola) i socijalno-verbalno područje (socijalna izražajnost, socijalna osjetljivost, socijalna kontrola). Katz i McClellan (1999) tumače socijalne kompetencije kao složene sposobnosti koje uključuju sve vrste komunikativnog znanja koje individualni članovi kulturalne zajednice trebaju posjedovati da bi bili interaktivni, na načine koji su socijalno djelotvorni i prikladni. Socijalna kompetencija obuhvaća upravljanje emocijama, poznavanje i razumijevanje društva kao i socijalna umijeća, odnosno vještine koje su potrebne da bi se postupalo u skladu s tim spoznajama i njezin je razvoj iznimno važan u odrastanju i socijalizaciji učenika. Goleman (1995) smatra da je socijalna kompetentnost dio emocionalne inteligencije, a obuhvaća znanje i promišljanje o vlastitim osjećajima pri donošenju dobrih odluka u životu. Osim toga, odnosi se i na dobro slaganje s drugima, sposobnost uvjeravanja i vođenja drugih, sposobnost nenasilnog rješavanja sukoba.

U skladu sa spomenutim projektom *The Definition and Selection of Competencies,* Markuš (2010) obilježja socijalne kompetencije dijeli s obilježjima kategorije *Interakcija u heterogenim skupinama* koja se odnosi na: sposobnost izgradnje dobrog odnosa s drugim ljudima – izgrađivanje i održavanje dobrog odnosa s ljudima za što je potrebna razvijena empatija odnosno sposobnost identificiranja s drugom osobom i sagledavanja situacije s njezinog gledišta. Osim empatije, svakako je nužno i učinkovito upravljanje emocijama odnosno sposobnost tumačenja vlastitih i tuđih emocionalnih i motivacijskih stanja; sposobnost suradnje odnosno iznošenja vlastitih i slušanja tuđih ideja; razumijevanje dinamike debate i poštivanje dnevnog reda; sposobnost sklapanja taktičkih i održivih saveza; sposobnost pregovaranja; sposobnost donošenja odluka koje vode računa o različitim stajalištima; sposobnost upravljanja sukobima i njihovog rješavanja – pojedinac mora biti sposoban analizirati sporna pitanja i interese, uzroke sukoba i različita mišljenja; prepoznati područja neslaganja i slaganja; preformulirati problem; odrediti prioritetne potrebe i ciljeve (The Definition and Selection of Competencies, 2001). Dakle, socijalna kompetentnost se očituje u suradnji, rješavanju problema, empatiji, kvalitetnim odnosima uz postizanje vlastitih ciljeva, prepoznavanju vlastitih potreba i prepoznavanju tuđih, čime djelujemo i na druge aspekte života te naposljetku i na kvalitetu života.

4. ODREDNICE INKLUZIJE U OSNOVNOJ ŠKOLI

4.1. Pedagoški menadžment usmjeren na inkluziju

U skladu s definicijom ravnatelja u kojoj je on definiran kao poslovodni i pedagoški voditelj škole, Staničić i sur. (2005) su podijelili poslove ravnatelja na administrativne i pedagoške poslove. Pod administrativnim poslovima podrazumijevaju administrativno upravne poslove (praćenje i primjena zakona i propisa, regulacija statusa zaposlenih, donošenje internih procedura ponašanja, kadrovska pitanja, zdravstvena zaštita, administrativni poslovi s učenicima), financijsko-računovodstvene poslove (planiranje troškova, utvrđivanje izvora i pribavljanje sredstava, izrada izvještaja o financijskom poslovanju, izrada evidencije o trošenju sredstava, nabava sredstava i opreme, isplata plaća) te rad na održavanju (administrativno i tehničko osoblje, osiguravanje normalnih uvjeta za rad škole). Pod pedagoškim poslovima podrazumijevaju razvojne pedagoške poslove (planiranje i programiranje rada, organiziranje, uvođenje inovacija, praćenje i unapređivanje nastave, rad s učenicima s teškoćama u razvoju, profesionalna orijentacija, analiza ostvarenih odgojno-obrazovnih rezultata škole), nastavne poslove (održavanje redovne, izborne i dopunske nastave, dodatni rad s učenicima, savjetodavni rad s nastavnicima, stručno usavršavanje nastavnika, briga za nastavnike-pripravnike, vrednovanje pedagoškog rada nastavnika) te izvannastavne pedagoške aktivnosti (ostvarivanje raznih programa aktivnosti s učenicima izvan nastave, javna i kulturna djelatnost, proizvodni i humanitarni rad, stručna praksa). Decentralizacijom odgojno-obrazovnog sustava uloga ravnatelja škole dobiva sve veći značaj u oblikovanju i razvoju škole općenito, pa tako i po pitanju ostvarivanja željene razine inkluzivnosti. Škole dobivaju priliku razvijati svoju individualnost, pri čemu je zadaća ravnatelja skrbiti za oblikovanje misije i vizije škole te dugoročno planiranje rada i razvoja (Resman, 2001). Kreiranje dimenzije inkluzivne politike, prema Booth i Ainscow (2002) odnosi se na stvaranje škole za sve i organiziranje podrške različitostima. Školska politika usmjerena je na uključivanje svih učenika iz lokalne zajednice i pružanje onih oblika podrške koji su sukladni različitostima učenika. To podrazumijeva i inspirativno inkluzivno rukovođenje školama koje potiče i jača njezine inkluzivne kapacitete. U tom smislu, naglašavaju Ivančić i Stančić, (2013,144) „istraživanja u svijetu govore u prilog činjenici da su stavovi ravnatelja škola i njihova potpora inkluziji izuzetno značajni po stavove učitelja te stvaranje profesionalnog okružja potrebnog za uspješno provođenje edukacijskog uključivanja“.

Inkluzivno orijentiran ravnatelj surađuje sa stručnjacima škole i roditeljima kako bi se sagledala njihova stajališta i zajednički utvrdile i osigurale psihološke, pedagoške, programsko-organizacijske, didaktičko-metodičke i socijalne mogućnosti inkluzivnog djelovanja škole (Ivančić i Stančić, 2006). Osim navedenog, surađuje s lokalnom zajednicom, stručnim i upravnim institucijama i pozitivno gleda na uključivanje nevladinih udruga, kulturnih institucija i lokalnih tvrtki u rad škole te ih doživljava kao dobar način rušenja različitih barijera.Center i sur. (1985, prema Kiš – Glavaš i sur., 2003) utvrdili su da 88% ravnatelja podupire integraciju učenika s posebnim potrebama u redovne škole, a 83% istih tvrdi da je integracija prijeko potreban korak ka suvremenoj školi. No, ravnatelji su pozitivni samo prema integraciji učenika koja ne zahtijeva dodatne kompetencije i programske intervencije redovnih učitelja. Ravnatelj stvara partnerske i prijateljske odnose s nastavnicima, učiteljima i roditeljima i motivirajuće ozračje koje regenerira novu, pozitivnu sinergiju (Staničić, 2007). Uz stručne kompetencije važne su i njegove socijalne i komunikacijske kompetencije, optimizam i vizija za stvaranje zajedničke misije škole. Navedene osobine, Buhač (2017) stavlja pod zajednički nazivnik „pedagoškog menadžmenta".Teorije obrazovnog menadžmenta obično imaju tri glavna obilježja (Bush, 2003, prema Staničić, 2007): nastoje normirati uvjerenja o naravi obrazovnih ustanova i ponašanje pojedinca unutar njih. Teorije često sugeriraju kako bi trebalo voditi škole, opisuju aspekte rukovođenja ili objašnjavaju organizacijsku strukturu škola, nastoje biti selektivne ili parcijalne u isticanju sigurnih obilježja ustanova na štetu drugih elemenata. Privrženost jednom teorijskom modelu vodi k zanemarivanju drugih pristupa. Škole su nedvojbeno kompleksne da bi se mogle analizirati kroz jednu dimenziju i često su utemeljene na promatranju/opservaciji prakse ili potpore praksi u obrazovnim ustanovama. Budući da su takve teorije izvedene iz empirijskog istraživanja, važne su praktičarima.

U svojoj poznatoj studiji *Theories of Educational Leadership and Management*, Bush (2003, prema Staničić, 2007) je ponudio klasifikaciju modela menadžmenta u organizacijama za odgoj i obrazovanje: formalni, kolegijalni, politički, subjektivni, dvoznačni i kulturološki.

1. *Formalni modeli* ističu oficijelne i strukturalne elemente organizacije koja je čvrsto usmjerena prema određenom cilju. Te ciljeve obično određuje ravnatelj ili njegov uži suradnički tim, imajući na umu službeno utvrđene ciljeve na razini prosvjetnih vlasti. Formalni modeli imaju jasnu i trajnu organizacijsku strukturu koja je važnija od individualnosti. Ekstremniji modeli djeluju kao „zatvoreni sustavi".

2. *Kolegijalni modeli* podrazumijevaju da se zaposlenici obrazovne ustanove slažu s njezinim ciljevima odnosno da slično gledaju na svrhu njezina rada i postojanja. Kolegijalni modeli gledaju na strukturu kao na objektivnu činjenicu i polaze od toga da strukture trebaju biti horizontalne da bi sudionici imali jednaka prava u određivanju politike i da bi utjecali na odluke.

3. *Politički modeli* ne fokusiraju se na ciljeve organizacije nego na ciljeve pojedinaca ili manjih skupina. Politički modeli polaze od toga da organizacijska struktura nastaje kao rezultat pregovaranja i pogađanja oko pozicija i uloga. Ističu važnost utjecaja okoline na interno odlučivanje u školi.

4. *Subjektivni modeli* ističu ciljeve pojedinaca, a ne ciljeve institucije ili njezinih dijelova. Poimaju organizacijske strukture kao rezultat interakcija sudionika, a ne kao nešto nepromjenjivo, što ne ovisi o ljudima unutar institucije. Struktura je rezultat ponašanja pojedinca i služi za objašnjenje odnosa među članovima organizacije. Subjektivni modeli pridaju malo pozornosti odnosima organizacija i njihovih vanjskih okruženja.

5. *Dvoznačni modeli* ističu problematičnu narav ciljeva koje smatraju neprimjerenima za usmjeravanje ponašanja. Ciljevi škole su preopćeniti i proturječni, a njihovo konkretiziranje u zadatke je vrlo složeno. Dvoznačni modeli vide organizacijsku strukturu kao problematičnu i podložnu različitim interpretacijama. Vanjska okolina je izvor dvosmislenosti koja pridonosi nepredvidivosti organizacija.

6. *Kulturalni modeli* više ističu važnost neformalnih nego formalnih aspekata i elemenata organizacija. Stvaranjem jedinstvene kulture unutar obrazovne ustanove postiže se sklonost zaposlenih konzistentnoj politici čime se smanjuje mogućnost manipuliranja ciljevima i njihovom interpretacijom. Vanjsko okruženje može biti shvaćeno kao izvor mnogih vrijednosti i vjerovanja što profiliraju kulturu ustanove.

U literaturi se pojam menadžment javlja u tri različita značenja: organizacija, upravljanje i rukovođenje. Sintagma menadžment u obrazovanju uključuje upravljanje cjelokupnom djelatnošću odgoja i obrazovanja. Ista autorica, pozivajući se na Staničića (2001) izdvaja pet stilova rukovođenja:

1. Stil imenovan kao *„obezvlašćeno vodstvo“* odnosno „osiromašeni menadžment“ - karakterizira ravnatelja koji je nezainteresiran za zadatke koje u školi treba ostvariti i za osoblje koje te zadatke treba realizirati. Ravnatelj ovog stila vođenja brine malo o rezultatima škole, ne radi na poboljšanju uvjeta rada, nije kreativan, daje malo i još manje dobiva od svojih nastavnika. Ravnatelji koji se koriste ovim stilom vođenja nisu ambiciozni, djeluju demotivirajuće i obavljaju samo one zadatke koje ne može izbjeći.

2. Stil *„menadžment lokalnog kluba“* - prakticira onaj ravnatelj koji u svojoj školi na prvo mjesto stavlja zadovoljstvo svojih nastavnika, stručnih suradnika i ostalih zaposlenika. On to čini iz uvjerenja kako će zadovoljstvo zaposlenika pridonijeti kvalitetnijem odgoju i obrazovanju. Ravnatelji ovog stila vođenja pridonose tzv. „obiteljskoj atmosferi“ koja stvara visoku povezanost među zaposlenicima što nije preduvjet visokih rezultata rada, već suprotno pridonosi niskoj učinkovitosti. Ravnatelji koji koriste ovaj stil nisu ozbiljno shvaćeni od strane svojih zaposlenika.

3. Stil *„vodstvo srednjeg puta“* - ukazuje na ravnatelja škole koji zna uravnotežiti brigu za ljude u školi i zadaće za koje je zadužen kao ravnatelj. Ravnatelji koji koriste ovaj stil rukovođenja nisu skloni radikalnim i samoinicijativnim promjenama, već ostvaruju zadaće koje dobiju „odozgo“.

4. Stil autokratskog vodstva odnosno *„autoritet – podvrgavanje“* - koriste ravnatelji čija je orijentacija na potpuno ostvarivanje zadataka i to primjenom autoriteta i podvrgavanjem zaposlenih. Ravnatelji ovog stila teže za kontrolom i dominacijom nad svojim zaposlenicima, a sve s ciljem osobne promocije i napredovanja. Ravnatelji koji primjenjuju ovaj stil nisu empatični, skloni su tuđe zasluge pripisivati sebi kako bi kod svojih nadređenih ostavili što bolji dojam.

5. Stil timsko vodstvo odnosno *„timski menadžment“* - smatraju najboljom orijentacijom ravnatelja koji se prepoznaje u brizi i za zadatke i za ljude. Ravnatelji koji prakticiraju ovaj stil rukovođenja imaju dobre odnose sa svojim zaposlenicima koje grade na povjerenju, uvažavanju i poštivanju. Odani su viziji, misiji i ciljevima koje žele ostvariti u svojoj školi. Pokretači su i motiviraju svoje zaposlenike u neprestanom razvoju i stručnom usavršavanju.

Prvo istraživanje o stavovima ravnatelja prema odgojno - obrazovnom uključivanju učenika s teškoćama provedeno u Hrvatskoj sa skupinom ravnatelja srednjih škola (Kiš-Glavaš i sur., 2003) pokazalo je da su njihovi stavovi razmjerno pozitivni. Žene iskazuju povoljnije stavove u odnosu na muškarce i ravnatelji koji samoprocjenjuju svoje znanje za rad s učenicima s posebnim potrebama dovoljnim, iskazuju statistički značajno pozitivnije stavove prema integraciji, u odnosu na ispitanike koji svoje znanje procjenjuju djelomičnim. Joyce (1990, prema Vujičić, 2007) drži da će budućnost kvalitetne odgojno-obrazovne ustanove biti uvelike oblikovana razvojem stručnog usavršavanja. Koliko će škole biti dobre odgojno-obrazovne institucije – humane i važna mjesta za učenja – ovisit će od kvalitete ulaganja u njezino osoblje. Zato je bitna struktura i proces stručnog usavršavanja. U tom kontekstu, autorica naglašava pojam “refleksivnog praktičara” odnosno istraživački, refleksivni model zajedničkog učenja i istraživanja koji predstavlja jednu od uporišnih točaka u mijenjanju kulture odgojno-obrazovne ustanove.

Iako je promjena kulture škole nadasve dugotrajan proces, koji zahtjeva aktivnost različitih dionika, ravnatelj škole treba biti pokretač promjena koje želi vidjeti u svojoj školi. S obzirom na to da posao ravnatelja pretpostavlja stalne susrete s novim izazovima u različitim područjima, on ima veliku ulogu u oblikovanju kulture i prepoznatljivosti svoje škole i kreiranju pozitivnog ozračja i snažne inkluzivne kulture škole.

4.2.Razlikovni kurikulum i pretpostavke uspješne inkluzije

Suvremeni pristup odgoju i obrazovanju obilježava humanistički i mješoviti kurikulum, odnosno kurikulum usmjeren na učenika. On uzima u obzir interese učenika te stavlja naglasak na iskustvo i potrebe. Nasuprot statičnoj i pasivnoj tradicionalnoj školi, u suvremenoj se naglašava aktivnost (Pivac, 2009). Kurikulum je pojam ili riječ s „tisuću značenja“ (Previšić, 2009). Isprva označava „redoslijed učenja nastavih sadržaja po godištima“ pa ga se često poistovjećuje s nastavnim planom i programom, ali zapravo označava široko područje teorije i prakse u pedagogiji (Previšić, 2009, 5). Pedagoški pojmovnik (1999, 648), kurikulum definira kao „raznovrsno korišten termin, za koji mnogi jezici nemaju odgovarajući ekvivalentni izraz pa se sve više udomaćuje u izvornom obliku i u njemačkom i drugim jezicima, a obuhvaća preciznu i sustavnu ukupnost planiranog odgoja i obrazovanja (cilj, zadaće, sadržaji, organizacija, metode, mediji, strategije i evaluacija učenja); u novije doba sve više ulazi u uporabu i u hrvatskome jeziku; temeljna mu je karakteristika „učeniku orijentirano učenje“, ali precizno artikulirano (algoritmizirano); zato se svako planiranje i programiranje ne može nazvati kurikulumom, nego samo ono koje zadovoljava metodologijske uvjete, kriterije i tehnologiju izrade kurikuluma.“

„Kurikulum je usmjereni pristup kretanju do najpovoljnijih rezultata koji su postavljeni u nekom području rada i sadrže nekoliko osnovnih procesa: planiranje, organizaciju, izvođenje i kontrolu.“(Previšić, 2007, 16). Prije nego što se pristupi tumačenju kurikuluma, važno je razumjeti i izabrati jedan ili više mogućih pristupa konceptualizaciji kurikuluma. Kurikulumski pristupi odnose se na holističku poziciju ili metaorijentaciju koja čini podlogu ili porijeklo kurikuluma i teorijske i praktične principe razvoja kurikuluma. Kurikulumski pristupi mogu se svrstati u sljedeće kategorije: tehnički i netehnički pristupi ili znanstvene i neznanstvene perspektive (Ornstein i Hunkins, 2004, prema Domović, 2009). Tehničko-znanstveni pristupi koincidiraju s tradicionalnim teorijama i modelima obrazovanja i odnose se na formalne metode obrazovanja. Netehnicistički i neznanstveni pristupi razvili su se u okviru eksperimentalnih i alternativnih filozofija i politika obrazovanja i pripadaju postpozitivističkoj, odnosno postmodernističkoj paradigmi. *Bihevioralni pristup* najstariji je i najutjecajniji pristup koji se oslanja na znanstvene i tehničke principe i uključuje „korak po korak“ strategije za formuliranje kurikuluma. „Osnovna ideja zastupljena u tome pristupu jest da školski ciljevi ili učinci i kurikulum trebaju biti znanstveno utemeljeni i što je moguće više precizni, da je poučavanje i učenje svedeno na točno definirana ponašanja kojima pripadaju odgovarajuće aktivnosti te da su rezultati ili ishodi mjerljivi“ (Domović, 2009, 20).

Menadžerski pristup temelji se na razumijevanju odgojno-obrazovne ustanove kao socijalnoga sustava te se oslanja na organizacijsku teoriju. Oslanja se i na planiranje kurikuluma kao programa, rasporeda, prostora, resursa, opreme i kadrova, uz osobito naglašavanje potrebe za selekcijom, organiziranjem, komuniciranjem i supervizijom ljudi koji su uključeni u donošenje odluka o kurikulumu. *Sustavski pristup* ili *kurikulumsko inženjerstvo* (Pastuović, 1999) uključuje procese koji su neophodni za planiranje kurikuluma, a to su: koraci (razvoj, dizajn, implementacija i evaluacija) i struktura (područja, predmeti, nastavni planovi, planiranje nastavnih jedinica). Bognar i Matijević (2005) definiraju kurikulum kao planiranu interakciju učenika s nastavnim sadržajima i resursima te navode da se pod kurikulum svrstavaju i postupci učenja povezani s definiranim i operacionaliziranim ciljevima učenja, kao što su: ciljevi učenja, sadržaji, metode, situacije, strategije i evaluacija. Isti autori (2002) izdvojili su šest vrsta kurikuluma: „ kurikulum orijentiran na tradicionalne nastavne predmete (eng.subject-centred curriculum), kurikulum orijentiran na znanstvene discipline (eng.discipline-centred curriculum), jezgrovni kurikulum (eng.core curriculum) kada se neka struka ili predmet uzima kao središte, a ostali se predmeti oko njih grupiraju, kurikulum orijentiran na dijete (eng.child centred curriculum) kurikulum koji polazi od specifičnosti potreba i karakteristika nekog mjesta gdje učenik živi (eng.community-centred curriculum) i kurikulum orijentiran na društvo i njegove strukture (eng.social functions curriculum).“

Jurčić (2012, 27) napušta ideju kurikuluma kao nastavnog plana i programa te ga razumije kao sveobuhvatni pojam koji „obuhvaća ciljeve učenja i poučavanja, sadržaje poučavanja i učenja, nastavne planove i nastavne stilove, obuhvaća cjelokupni proces proučavanja i učenja“. Dosad su se u teoriji i praksi odgojno-obrazovnog rada izdvojile tri strukturirane vrste kurikuluma: *zatvoreni, otvoreni i mješoviti* (Previšić, 2005). *Zatvoreni kurikulum* odgovara tradicionalnom pristupu obrazovanja, u njemu su unaprijed određena, propisana i programirana sva nastavna sredstva i nastavni tijek, čega se nastavnici moraju strogo pridržavati (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Time se guši kreativnost, spontanost i priroda nastavnika i učenika. Ono procjenjuje znanje kroz niz testova i zadataka koji zahtijevaju pustu reprodukciju znanja (Previšić, 2007). Nasuprot tome, *otvoreni kurikulum* je fleksibilan, odnosno dopušta promjene u metodologiji izrade, sadržaja i načina rada (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Štoviše, on samo određuje okvir unutar kojeg nastavnik svojom kreativnošću i inicijativom realizira izvedbeni plan. Otvoreni kurikulum omogućava i inicijativu učenika, tj. dopušta mu da bude sugraditelj kurikuluma (Previšić, 2007).

Mora biti „očišćen“ od predrasuda, neznanstvenosti, stručnog egoizma i pedagoške nekompetencije, spolnih predrasuda, vjerske nesnošljivosti, socijalnih razlika,sve do teško razlučivih karakteristika društvenih mentaliteta. Pretpostavke inkluzivnog odgoja i obrazovanja, kao i ostvarivanja suvremenih pristupa u radu s učenicima s posebnim potrebama prvenstveno podrazumijevaju otvoreni kurikulum, zakonske i podzakonske akte, koji obvezuju na osiguranje adekvatnih uvjeta, modele školovanja, individualizirane programe, koji određuju sadržajnu i metodičku prilagodbu nastavnih sadržaja, te kompetencije učitelja i svih ostalih sudionika inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Nastavni program mora biti primjeren, prilagođen svakom učeniku s posebnim potrebama, uz obavezan individualni pristup. To znači da učitelj učenje prilagođava mogućnostima svakog učenika, ispituje tako da se očekuje i postiže uspjeh, omogućava uspjeh, postavlja jasne granice i očekivanja, razumije učenikove potrebe i ponašanja, osigurava pozitivnu afirmaciju, omogućava razvoj pozitivne slike o sebi, pozitivan razvoj, uočava socijalne i emocionalne vještine, razvija empatiju, stvara kod učenika osjećaj prihvaćenosti, osigurava prilike za odgovorno ponašanje s vršnjacima i odraslima, postavlja uvjete u kojima se učenici osjećaju pripadni i privrženi svojoj školi (Zrilić, 2018). *Mješoviti kurikulum* spaja dvije krajnosti, krutost zatvorenog kurikuluma i preveliku slobodu otvorenog kurikuluma (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Nudi kurikulumsku jezgru odnosno orijentir koji će nastavnici u suradnji s učenicima pretvoriti u različite izvedbene materijale, a vrijednost će mu se mjeriti zadovoljstvom konstruktora i sukonstruktora (Previšić, 2007).

Inkluzivno okruženje ne predstavlja samo fizički i socijalni kontekst u kojem se odvija učenje, nego podrazumijeva i inkluzivan pedagoški kontekst učenja koji karakterizira otvorenost i fleksibilnost u izboru pristupa učenja i poučavanja uvođenjem različitih, višestrukih načina dostizanja postavljenih odgojno-obrazovnih ishoda, načina na koji učenici pokazuju znanje i vještine i načina na koji su uključeni u proces učenja. Da bi se u tom uspjelo, potrebno je u osnovnim sastavnicama kurikuluma, odgojno-obrazovnim ishodima, pristupima učenja i poučavanja te vrjednovanju provesti određene prilagodbe, kako bi se osiguralo da svaki učenik s posebnim potrebama ostvari pravo na iskustvo učenja koje je njemu, s obzirom na njegove potrebe, najprimjerenije. Koncept ishoda učenja je vrlo širok i može se interpretirati na različite načine. Europska komisija definira ishode učenja kao izjave koje govore o tome što se od osobe koja uči očekuje da zna, razumije i/ili je sposobna demonstrirati na kraju razdoblja učenja (European commission, 2011).

Ishodi učenja definiraju se kao navodi o tome što osoba treba znati, razumjeti i što može učiniti na kraju procesa učenja. Prikazuju se kroz *znanja* (činjenice, načela i pojmovi), *vještine* (spoznajne i praktične) i *kompetencije* (kao što su sposobnost preuzimanja odgovornosti i iskazivanje neovisnosti)"(Europski kvalifikacijski okvir, 2013). Razlikovno, odnosno, diferencirano učenje i poučavanje odraz je inkluzivnosti škole (Igrić i sur., 2015). Ono podrazumijeva uvažavanje posebnosti i različitih načina učenja svakog učenika s ciljem ostvarenja optimalnih individualnih obrazovnih postignuća (Ivančić i Stančić, 2013). Vanjić-Tanjić i Nikolić (2010) prema Ivančić i Stančić (2013, 145) navode razine diferencirane nastave: identifikacija razina i struktura znanja učenika (i ostalih individualnih potreba i potencijala važnih za uspjeh u učenju), pripremanje vježbi različitih razina složenosti i materijalno-tehničkih uvjeta (tekstova, didaktičkog materijala) i ostalih elemenata za uspješan inkluzivni rad učenika, izvođenje inkluzivne nastave različitih razina složenosti i vrednovanje inkluzivne nastave različitih razina složenosti.

Kako bi poučavanje bilo uspješno, nužno je izraditi individualizirani odgojno-obrazovni program (IOOP) za svakog učenika koji ima određene teškoće u učenju i radnom funkcioniranju, a time i teškoće u savladavanju nastavnog sadržaja (Krampač Grljušić, 2017). U skladu s time, svaki učenik s teškoćama ima pravo na, tzv. *osobni kurikulum*. Svim je osobnim kurikulumima, međutim, zajednički jedinstven pristup kurikularnog planiranja. Osobni kurikulum za svako dijete s teškoćama u razvoju temelji se na individualnim razvojnim potrebama pojedinog djeteta. Jedna je od osnovnih postavka *Cjelovite kurikularne reforme* povezanost odgoja i obrazovanja s interesima, potrebama i životnim iskustvima učenika, na čemu, također, treba temeljiti kurikularno planiranje za učenika s teškoćama u razvoju. Kurikularno planiranje podrazumijeva timski rad i usmjeravanje prema osiguranju i stalnom unapređivanju kvalitete odgojno-obrazovne podrške koja se pruža učeniku. Izradu, provedbu i vrednovanje osobnog kurikuluma provodi tim za podršku koji po potrebi surađuje sa stručnjacima raznih specijalnosti izvan odgojno-obrazovne ustanove. Potrebno je omogućiti razvoj suradničkih mreža te osigurati izravnu i trajnu povezanosti različitih služba.

I, kad god je to moguće, u tim za podršku uključiti i učenika sukladno njegovim mogućnostima (Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, 2016). Kako je naglašeno u Okviru (2016) pri kurikularnom planiranju osobnog kurikuluma važno je imati na umu cjelovit sustav podrške učenicima s teškoćama u razvoju koji ujedinjuje različite mehanizme podrške: podršku u učenju, komunikacijsku podršku, podršku u kretanju, psihološku podršku i savjetovanje, kao i dodatne specifične oblike podrške, što znači zadovoljavanje različitih individualnih odgojno-obrazovnih potreba učenika i razvijanje njihovih potencijala, uzimajući pritom u obzir njihove sposobnosti, pristupe i stilove učenja (načine na koje učenik najbolje uči), razlike u individualnim putovima razvoja i dinamici napredovanja u učenju, osobne interese i motivacijske čimbenik.

Inicijalna procjena učenika s teškoćama u razvoju uglavnom se provodi na početku školske godine i opisno se vrednuje s obzirom na teškoće učenika. Pri tome treba procijeniti sposobnosti, razinu znanja, potrebe i interese. Utvrđivanje sposobnosti provodi se u različitim aktivnostima, a posebice u onim važnim za usvajanje nastavnih predmeta, procjenjuje se čitanje, slušanje/usmeno i pismeno izražavanje, računanje i geometrijsko predočavanje, prostorno i vremensko snalaženje, rukovanje sredstvima za rad te stjecanje radnih navika (Ivančić i Stančić, 2002). Utvrđivanje razina znanja podrazumijeva procjenu kvalitete znanja ovisnu o stupnju usvojenosti činjenica i generalizacija. Procjenjuje se znanje prisjećanja, prepoznavanja, reprodukcije, operativnosti i stvaralačko znanje (Poljak, 1984, prema Ivančić i Stančić, 2002). Bouillet (2010) govori da je didaktičko-metodički pristup djetetu moguće prilagoditi *na razini percepcije, na razini spoznaje, na razini govora i na razini zahtjeva.* Postupke prilagođavamo sukladno učenikovim sposobnostima i teškoćama, a primjerene postupke određuju učitelji razredne i predmetne nastave prema lakšem razumijevanju i usvajanju sadržaja te stjecanju određenih razina znanja (Ivančić i Stančić, 2002). Perceptivno prilagođavanje odnosi se na prilagođavanje sredstava za predočavanje: slike, karte, crteži, sheme – pojednostavljivanjem, izdvajanjem bitnog, izostavljanjem suvišnih detalja; - prilagođavanjem tiska: uvećavanje ili pojačavanje tiska, povećavanje razmaka između riječi, rečenica ili redova teksta; - prilagođavanje prostora za čitanje/pisanje: uvećavanje prostora za čitanje/pisanje; - razni oblici isticanje u tekstu: podcrtavanje, markiranje, uokvirivanje, mijenjanje boje tiska, papira i sl.

Spoznajno prilagođavanje podrazumijeva uvođenje u postupak: stupnjevito pružanje pomoći u rješavanju zadataka; - planiranje teksta: izdvajanje bitnih odrednica sadržaja, smanjivanje broja činjenica; - semantičko pojednostavljivanje sadržaja učenja: prerada sadržaja sukladno spoznajnim sposobnostima učenika; - primjena shematskih prikaza: analitičko/sintetičko predočavanje sadržaja na pregledan način, stupnjevito perceptivno potkrjepljenje istog sadržaja: postupno uvođenje u apstraktan način mišljenja. (Bouillet, 2010, 31).Govorno prilagođavanje jest prilagođavanje izražajnosti: boja, visina i jačina glasa, uz primjerenu gestu i mimiku; - prilagođavanje razgovjetnosti: govorenje u neposrednoj blizini učenika, licem u lice; - prilagođavanje razumljivosti: uporaba jasnih, razgovijetnih, jednostavnih i kraćih rečenica s poznatim ili objašnjenim novim riječima, ponavljanje izrečenog, provjera razumijevanja slušanog putem pokazivanja, pitanja i sl., postavljanje jednog po jednog pitanja, dodatno pojašnjavanje izrečenog; - govorno usmjeravanje pažnje: izričajima kao što su npr. „molim vas pazite“, „molim slušajte“, „ovo je važno“. Prilagođavanje zahtjeva podrazumijeva zahtjeve u odnosu na samostalnost: stupnjevito pružanje pomoći i nadzora pri rješavanju različitih zadataka, izvođenju pokusa ili postupaka, rukovanju strojeva, alatima; zahtjevi u odnosu na vrijeme rada: predviđanje duljeg vremena za rješavanje zadataka, osobito u pismenim provjerama znanja; zahtjevi u odnosu na način rada: pojedinačno zadavanje zadataka, korištenje tipova zadataka različite „težine“, kao npr. dvočlanog izbora, mnogočlanog izbora, uspoređivanja i sređivanja, nadopunjavanja, dosjećanja, češće vježbanje i ponavljanje; zahtjevi u odnosu na provjeravanje: samo usmena provjera znanja ili davanje mogućnosti da učeniku netko drugi čita (disleksija), češća provjera znanja u kraćim vremenskim jedinicama i s manjim brojem zadataka ili pitanja u ispitivanju; zahtjevi u odnosu na aktivnost: zajedničko planiranje rada s učenikom, češće promjene aktivnosti, fizičko približavanje učenika izvoru spoznavanja itd. (Bouillet, 2010).

Razlikovni kurikulum za darovite učenike u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju predstavlja unošenje izmjena (razlikovnosti) u predmetne kurikulume i kurikulume međupredmetnih tema, pri čemu se uvažavaju već navedena načela kurikulumskoga planiranja za darovite učenike. Uvodi se za sve darovite učenike i prilagođen je njihovim odgojno-obrazovnim potrebama. Odgojno-obrazovni ishodi darovitim se učenicima prilagođavaju tako što im se nastavni sadržaji pokušavaju učiniti što apstraktnijim, složenijim, povezanijim, ali i suženijim u smislu dubljeg proučavanja određenog pitanja. Tome su prilagođene i aktivnosti u kojima se traži pomak prema višim razinama kognitivnog procesa: rješavanju problema, kreativnom i kritičkom mišljenju, te znanstvenom načinu razmišljanja.

Pri učenju i poučavanju naglasak se mora staviti na aktivnu ulogu učenika u razvoju znanja, vještina i stavova. Razlikovni kurikulum za darovite učenike treba biti fleksibilan i omogućiti individualizaciju, temeljen na poticanju viših razina kognitivnih procesa, usmjeren na razvoj kreativnosti (fluentnosti, fleksibilnosti i originalnosti), odgojno-obrazovnim ishodima (sadržajima i aktivnostima koje se očekuju od učenika) usmjeren na ovladavanje znanjima, vještinama i stavovima relevantnima za život u 21. stoljeću. Kriteriji za procjenjivanje prikladnosti pojedinih oblika podrške osigurati emocionalno sigurno ozračje, ali s dovoljno mentalnih izazova, osigurati prikladnu socijalizaciju i pripadnost skupini vršnjaka (kronoloških vršnjaka, ali i vršnjaka po mentalnoj dobi, odnosno sposobnostima), naglasak staviti na proces učenja i potrebe učenika, a ne samo na iznimne produkte i rezultate,maksimalno pridonositi razvijanju viših razina kognitivnih procesa i da je maksimalno fleksibilan i otvoren (Nacionalni dokument okvira za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika, 2017). Učitelji i stručni suradnici kontinuirano promatraju djetetovo ponašanje i postignuća u različitim situacijama te tako prate njegov rast i razvoj kompetencija. Vrjednovanje ostvarivanja planiranih odgojno-obrazovnih očekivanja provodi se timski, u skladu s potrebama pojedinog djeteta. Na temelju podataka prikupljenih praćenjem djetetova razvoja i napredovanja osobni se kurikulum revidira, prilagođava, dopunjuje te ponovno oblikuje (Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, 2016). Neki autori razlikuju *vrednovanje i ocjenjivanje*. Tako je prema Andrilović, Čudina Obradović (1996) vrednovanje stupanj postignutih ciljeva određenih odgojno-obrazovnih akcija. Sukladno s tim, Bognar i Matijević (2005) smatraju da je upravo praćenje temeljna pretpostavka uspješnog pedagoškog procesa koja se odvija istovremeno s realizacijom, a ponekad ju je teško promatrati izdvojeno.

Različite vrste teškoća zahtijevaju različite načine praćenja, provjeravanja, ispitivanja i ocjenjivanja. Kako bi vrednovanje i ocjenjivanje učenika s teškoćama ispunilo svoju svrhu, treba ga provoditi unutar kurikuluma koji uvažava različitost učenika (Matijević, 2004, prema Ivančić, 2010) posebno njihove osobitosti, kao što su osobitost učenika s teškoćama. "U vrednovanju i ocjenjivanju učenika s teškoćama posebna je vrijednost dijagnostičkog ocjenjivanja jer omogućuje precizno određivanje teškoća u izvođenju neke aktivnosti ili zadataka, što upućuje na primjerenije kreiranje podrške.

Također je poželjno provođenje što više internog ocjenjivanja koje podrazumijeva zadatke što će ih učitelji sami ostvariti. Takvi zadaci za učenike s teškoćama imaju prednost pred standardiziranim tekstovima, koji predviđaju jednake zadatke po broju, sadržaju i vremenu rješavanja za sve učenike." (Ivančić, 2010, 79). U tim razvojnim smjernicama kurikuluma naglašavaju se suvremeni pristupi vrjednovanju i samovrjednovanju učenika, za razliku od tradicionalnih (dominantnih). Ivančić (2010) smatra kako će formativno ocjenjivanje omogućiti bolji uvid u napredovanje učenika od sumativnog ocjenjivanja jer se bazira na sustavnom promatranju, ispitivanju ili testiranju učenika pa se na taj način učenika može bolje pratiti i pravovremeno upućivati u pravilan rad, čime se smanjuje mogućnost pogrešaka u radu. Učenik ima i veću priliku traženja pojašnjenja ako nailazi na nejasnoću ili veće teškoće. Uvažavajući pedagoška stajališta, naglašava Buljubašić-Kuzmanović, Kelić (2012) praćenje učenika s teškoćama podrazumijeva poznavanje odgojno-obrazovnih potreba svakog pojedinog učenika. Ta polazišta omogućavaju individualiziran pristup učeniku, a po potrebi i izradu primjerenih programa školovanja na način da odgovaraju djeci, njihovim interesima i mogućnostima.

Pri vrednovanju postignuća darovitih učenika, učitelj uzima u obzir razrade ishoda i očekivanja u nacionalnim kurikulumima nastavnih predmeta i međupredmetnih tema, ali temelji vrednovanje i na prilagodbama ishoda i očekivanja u razlikovnome ili osobnome kurikulumu, jer vrjednovanje postignuća učenika mora odgovarati kurikulumu koji daroviti učenik slijedi. Tako se za darovite u razlikovnome kurikulumu u redovitoj nastavi provodi *vrednovanje za učenje* koje osigurava konkretne i konstruktivne povratne informacije o napretku i služi darovitim učenicima da prilagode svoj pristup učenju i usklade očekivanja prema postavljenim ciljevima učenja, a učiteljima omogućava da preispitaju proces poučavanja i razlikovne ili osobne kurikulume po kojima rade. *Vrednovanje kao učenje* usmjerava učenike prema samorefleksiji i samovrednovanju, a *vrednovanje naučenoga* podrazumijeva procjenu razine usvojenosti znanja, vještina ili stavova koji se očekuju od učenika i provodi se periodično (Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika, 2016).

Kao pojam, skriveni kurikulum (eng.hidden curriculum) se prvi puta javlja 1968. u knjizi *Život u učionicama*, autora P.Jacksona. Autor navodi tri elementa skrivenog kurikuluma s funkcionalističkog gledišta: stiska u učionici (učenici moraju trpjeti kašnjenja, buku i gužvu u učionici koja im odvraća i ometa pozornost te dovodi do nepoštivanja njihovih želja), proturječna privrženost (postavlja se pred nastavnika i pred učenika) te neravnopravan odnos snaga između nastavnika i učenika u korist nastavnika (Šušnjara, 2014). Skriveni je kurikulum složena mreža skrivenih poruka koje su vidljive u onome što se i kako uči i poučava u školi (Spajić-Vrkaš i sur., 2001). Pretpostavlja učenje vrijednosti, stavova i uvjerenja koji su prisutni u različitim normama, pravilima, ritualima neke zajednice; u neformalnome sustavu škole koji se očituje u neizrečenim zahtjevima prema učenicima (Cindrić i sur., 2010). Temeljna karakteristika skrivenog kurikuluma njegova je implicitnost. Implicitna teorija ili „teorija u praksi“, kako to navodi Vukičević (2013), odražava vjerovanja i usvojene vrijednosti nastavnika u odnosu na to kako nastavnik vidi dijete, shvaća pojam djetinjstva i koju teoriju učenja zastupa pa se implicitna teorija najizravnije prepoznaje u specifičnom oblikovanju prostora, strukturiranju vremena te raspodjeli uloga i stilu komuniciranja s djecom. Prema Vukičević (2013) skriveni kurikulum označava vrijednosti koje učenici nauče u školi, način na koji se u školi planira i na koji je škola organizirana te kroz osigurana materijalna sredstva. Tako se uče vrijednosti poput društvenih i spolnih uloga, stavova, vrijednosti i drugih aspekata življenja, koji se neosviješteno prenose iz generacije u generaciju kao samorazumljive, neupitne, općekulturne, trajne činjenice.

"Onaj dio školske/nastavne stvarnosti koji nije obuhvaćen kurikulumom/ programom/drugim javnim dokumentom, i ne može se iz njega interpretirati, a utječe na izlaze edukacije ili se pojavljuje kao afektivni izlaz edukacije, tj. kao naučene vrijednosti, norme, stavovi i socijalne vještine nužne za uspješnu socijalnu integraciju – obuhvaćen je pojmom prikrivenog kurikuluma“ (Bašić, 2000, 171). Kelly (2011) definira skriveni kurikulum kao one stvari koje učenik uči u školi zbog načina na koji je planiran i organiziran rad u školi, kroz materijal koji je osiguran, ali koje nisu same po sebi otvoreno uključene u planiranje pa ponekad čak i u svijest odgovornih za organizaciju škole.

Skriveni kurikulum sadrži ona pravila i smjernice koje se ne poučavaju direktno, nego se za njih pretpostavlja da se znaju; to su sadržaji koji u bitnome određuju socijalne interakcije, uspjeh u školi, čak i sigurnost, a manifestiraju se upotrebom određenih idioma, metafora, slenga te govora tijela.„Skriveni se kurikulum ogleda u kulturi škole, osobinama i ponašanju učitelja prema učenicima i međusobno, vrijednostima, stavovima, stereotipima koje promiču te prioritetima i hijerarhiji kojima ih razvijaju. Postojanje skrivenih (namjernih ili nenamjernih) ciljeva odgoja i obrazovanja smanjuje transparentnost cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava, otežava identifikaciju stvarnih ciljeva sustava kao i upravljanje i kontrolu nad njim“ (Jukić, 2013, 548). Skriveni kurikulum odražava se u vrsti i kulturi škole, osobinama učitelja, predmetu koji poučava, kao i vrijednostima koje učitelji smatraju važnima i koje odašilju kroz didaktičke materijale, svoje ponašanje u razredu i u odnosu koji imaju prema učenicima i međusobno (Rakić,Vukušić, 2010). Mlinarević (2016) navodi da su skrivenim kurikulumom objedinjene sve javno neprepoznate, nepriznate i nepredviđene vrijednosti, znanja i stavovi koja učenici ističu i preoblikuju u svoje svakodnevno ponašanje. U javni kurikulum strukturirane su implicitne poruke preko cilja, vrijednosti, sadržaja i očekivanja ishoda. Pod pojmom „skriveni“ podrazumijevaju se specifični stavovi, uvjerenja i vrijednosti učitelja koji mogu biti u sprezi sa svim dimenzijama kulture ustanove, predstavljajući uzrok i posljedicu svake od njih. Kritičari skrivenog kurikuluma ne prihvaćaju hijerarhijsku podjelu rada između učitelja i učenika kao i otuđenost učenikova rada u školi te štetnog natjecanja među učenicima. Oni, također, navode da ima više skrivenih kurikuluma, a ne samo jedan, te da tu spadaju rasa, klasa, spol koji određuju učenike, ali i njihova društvena iskustva koja stječu i razvijaju u školi te dalje pronose kroz život. Skrivenim se kurikulumom samo produbljuje nejednakost koja nastaje zbog općih i posebnih odrednica škola.Različite su i reakcije učenika na skriveni kurikulum i njegove zahtjeve odnosno karakteristike (Šušnjara, 2014). Kako navodi Bašić (2000), učenici su prisiljeni uklopiti se u postavljene standarde i socijalno poželjne oblike ponašanja učenika, koje im nameću nastavnici. Zanimljivo bi bilo istražiti strategije koje učenici razvijaju kako bi „preživjeli školu“.

4.3.Sociometrijski status učenika s posebnim potrebama

Suvremena teorija i praksa odgojno-obrazovnog rada sve više ukazuju na značaj socijalnih odnosa koji se uspostavljaju unutar razrednih odjela. Jedan od osnovnih odgojnih zadataka škole je razvijanje pozitivnih interpersonalnih odnosa između učenika i između nastavnika i učenika, a ispitivanjem tih odnosa bavi se sociometrija. Sociometriju je razvio psihijatar J. L. Moreno koji predmetom sociometrije smatra matematičko proučavanje psiholoških osobina populacije. Ona „vrši anketu o evoluciji i organizaciji grupa i položaju jedinki u grupama". (Moreno, 1962, 26). Glavni cilj sociometrije uvijek je isti, ući u svaku društvenu situaciju koja predstavlja jedan aspekt kolektiva, od najprostijeg do najsloženijeg, od najznačajnijeg do najskrivenijeg. Sociometrija ima nekoliko funkcija koje ju određuju kao istraživačku tehniku koja služi za proučavanje funkcioniranja grupe, dijagnostičku proceduru koja služi za određivanje položaja pojedinca u grupi i položaja grupe u široj društvenoj zajednici te psihoterapijsku tehniku koja pojedincu ili grupi pomaže u boljem prilagođavanju (Cohen i sur., 2007, prema Kolak, 2010). „Iz navedenoga se može zaključiti da se sociometrijskim postupkom ispituju sociometrijski status pojedinca u grupi, unutargrupni odnosi te stupanj kohezivnosti ili integriranosti grupe" (Kolak, 2010, 246). Problem kako uspješnije socijalizirati učenike s posebnim potrebama u redoviti odgojno-obrazovni sustav prisutan je u svijetu posljednjih tridesetak godina. Danas se sve više pažnje pridaje djeci s teškoćama u razvoju jer činjenica jest da su do sredine prošlog stoljeća djeca s teškoćama u razvoju bila klasificirana kao djeca sa specijalnim potrebama koje nisu mogle biti ostvarene u redovnim školama, već u posebnim odgojno-obrazovnim organizacijama. Uključivanje djece s posebnim potrebama u redovno osnovnoškolsko obrazovanje predstavlja poseban izazov ne samo za djecu s posebnim potrebama, već i za njihove vršnjake u razrednoj sredini, učitelje kao i njihove roditelje i roditelje ostalih učenika koji se nalaze u njihovim razrednim sredinama. U tom kontekstu, škola je humana, stvaralačka i socijalna zajednica koja među učenicima potiče i razvija suradnju umjesto natjecanja, otvorenost umjesto izolacije, snošljivost umjesto netrpeljivosti (Previšić, 1999).

Kako se navodi u literaturi iz područja pedagogijskog proučavanja fenomena inkluzivnog obrazovanja, mogućnosti zajedničkog učenja i druženja svih učenika jedan su od značajnijih razloga za realizaciju inkluzivnog obrazovanja. Koristi su brojne i obostrane. S jedne strane, učenici iz osjetljivih skupina imaju mogućnost češće stupati u interakcije s ostalim vršnjacima, usvajati modele uspješnog vršnjačkog ponašanja, vježbati različite socijalne vještine, unaprjeđivati socijalnu kompetentnost i općenito unaprjeđivati sve aspekte svog razvoja. S druge strane, učenici koji ne pripadaju osjetljivim skupinama, razvijaju osjetljivost za razvojne smetnje učenika, manjinske skupine kojoj pripadaju ili neke druge karakteristike zbog kojih se razlikuju. Na taj se način stvaraju uvjeti za sprječavanje predrasuda, razvijanje tolerancije, humanosti, uvažavanja različitosti i potreba drugih. Osim toga, kroz igru i učenje s vršnjacima iz osjetljivih skupina razvijaju se nove socijalne vještine i unaprjeđuju znanje. U takvom okruženju djeca tipičnog razvoja imaju priliku naučiti kako biti prijatelji s osobama koje su drugačije, i što je najvažnije, pripremaju se za život u pluralističkom društvu. „Kroz interakcije s vršnjacima, djeca se potvrđuju, ostvaruju uspjeh i postignuća, raste njihov osjećaj vlastite kompetentnosti, samopouzdanja i autonomije. Na taj način potvrđuju vlastite potencijale te ostvaruju svoje ciljeve i potrebe“(Buljubašić-Kuzmanović, 2010, 191). S obzirom na to da uspješne socijalne interakcije s vršnjacima osiguravaju normalan emocionalni, socijalni i kognitivni razvoj, jasno je koliko su učenici s teškoćama uskraćeni za jedan od najvažnijih izvora uspješnog razvoja.Ključna područja (Heekin, Mengel,1997, prema Skočić Mihić, 2011) u kojima odnosi među vršnjacima imaju glavni utjecaj su: razvoj socijalnih vrijednosti, stavova, pogleda na svijet i opće sposobnosti; predviđanje i utjecaj na buduće mentalno zdravlje djeteta. Djeca koja imaju slabe odnose s vršnjacima i ostaju socijalno izolirani skloni su psihičkim problemima u odrasloj dobi; podučavanje djece kako da ne budu socijalno izolirani. Grupa vršnjaka pruža okružje u kojem se uče i vježbaju socijalne vještine; utjecaj na upuštanje djeteta ili adolescenta u problematična ponašanja; poučavanje djece kako da kontroliraju agresivno ponašanje. Nadvladavanje agresije u društvu sebi jednakih, siguran je način da se nauče i uvježbaju granice do kojih se smije ići; pomoć pri razvijanju spolnog identiteta. Dok je obitelj ta koja prva sudjeluje u tom procesu, vršnjaci ga proširuju i razvijaju; pomoć pri razvijanju širih pogleda na svijet i pomak od egocentrizma; utjecaj na obrazovno postignuće djeteta i njegove ciljeve za budućnost.

Kratak osvrt na trenutačni status inkluzivnog obrazovanja u našoj zemlji, ali i u svijetu pokazuje da postoji izvjestan napredak u politici i praksi obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju. No, i dalje je opravdano očekivati da će proces inkluzivnog obrazovanja i socijalizacije učenika s teškoćama u redovne škole pratiti dileme, otpori i različiti izazovi, kako u kreiranju obrazovnih politika, tako i u praktičnoj realizaciji. Za sada se možemo osvrnuti na rezultate istraživanja koja su provedena nakon implementacije zakonskih rješenja, a koja nam mogu pomoći u sagledavanju različitih dilema s kojima se suočavaju glavni nositelji ovih promjena. Sudeći po svjetskim trendovima, logično je pretpostaviti da će inkluzivno obrazovanje još dugi niz godina okupirati pažnju odgojno – obrazovnih djelatnika. Rezultati empirijskih istraživanja (Stančić, 1990; Koster i sur.,2010; Zvoleyko i sur.,2016; Krampač-Grljušić, Kolak, 2018) ukazuju na to da su socijalne interakcije učenika s različitim razvojnim teškoćama ograničene i po pitanju učestalosti i po pitanju kvalitete. Naime, smanjena učestalost socijalnih interakcija, česta neprihvaćenost od strane vršnjaka i rijetko uspostavljeni prijateljski odnosi utječu na sniženu motivaciju učenika s teškoćama u razvoju da ostvaruju interakcije s vršnjacima zbog čega su više skloni socijalnoj izolaciji; niska socijalna prihvaćenost od vršnjaka otežava razvoj i održavanje prijateljskih odnosa i obrnuto (Žic Ralić,Ljubas, 2013). Sve nam to govori da ne treba podcijeniti uloge odraslih osoba i socijalnog okruženja u poticanju i promicanju razvoja socijalne prihvaćenosti i prijateljstva između djece s teškoćama i bez teškoća. Igrić i suradnici (2009) proveli su istraživanje kako bi utvrdili kakvi su stavovi i procjene ponašanja djeteta s teškoćama učenja od strane okoline i koliko su ti stavovi okoline sukladni s djetetovom slikom o sebi i samoprocjenom u uvjetima i stanju inkluzije u Hrvatskoj. U usporedbi s tipičnom djecom, položaj djece s teškoćama učenja manje je povoljan u sva tri mikrosustava (obitelj – škola – vršnjaci). Mikro okruženje djece s teškoćama učenja različito je od okruženja tipične djece. Istražujući koliko četverogodišnje druženje s učenicima s teškoćama ima značenje za razvoj prosocijalnosti i empatije za učenike tipičnog razvoja, Špelić i suradnici (2013) pokazali su da učenici s teškoćama nisu prihvaćeni u integracijskim razredima te da predstavljaju „zvijezde odbijanja“. U tom kontekstu, nije dobivena očekivana razlika između učenika tipičnog razvoja u prosocijalnosti i empatiji u odnosu na učenike netipičnog razvoja. Ryabova i Parfyonova (2015) proveli su istraživanje o socijalnoj prilagodbi učenika s teškoćama u razvoju te došli do zaključka da su sve komponente socijalne uključenosti učenika s teškoćama u razvoju na niskoj razini te je vrlo teško govoriti o potpunoj integraciji. Socijalizacija učenika s teškoćama u razvoju u inkluzivnom obrazovanju ne može se postići prijenosom značajki posebnog obrazovanja uredovni obrazovni sustav.

Treba nam jasan i dugoročan organizacijski i pedagoški rad na uspostavljanju pozitivnih međuljudskih odnosa u inkluzivnim učionicama. Optimizaciju redovite škole u inkluzivni model moguće je postići kada su struktura, sadržaj, organizacija i metode rada fleksibilni i orijentirani na učenika i njegove teškoće. Uspjeh inkluzije učenika s teškoćama u razvoju ovisi ne samo o utvrđenim posebnim uvjetima, nego i o kulturi škole i zajednice općenito. Osnovni je zaključak da su učenici s teškoćama u razvoju manje popularni, da imaju značajno manji broj socijalnih interakcija u odnosu na tipične vršnjake, manje prijatelja, dok je sudjelovanje u zajedničkim aktivnostima s vršnjacima tipičnog razvoja nešto rjeđe.Općenito gledajući rezultate istraživanja koja su se bavila socijalnim interakcijama učenika s teškoćama u razvoju u redovnim školama, može se zaključiti da oni, u usporedbi s vršnjacima tipičnog razvoja, imaju manje interakcija s vršnjacima i u manjoj mjeri sudjeluju u zajedničkim aktivnostima. Prikazani rezultati istraživanja nedvosmisleno potvrđuju važnu ulogu koju vršnjaci imaju u socioemocionalnom i kognitivnom razvoju svakog djeteta. Sama izloženost djeci tipičnog razvoja ne znači nužno razvoj pozitivnih vršnjačkih odnosa (Žic Ralić, Ljubas, 2013).

Osnovne društvene potrebe darovite djece nimalo se ne razlikuju od potreba druge djece. Darovita djeca su prije svega djeca, te unatoč svojim iznimnim sposobnostima, oni su tjelesno, emocionalno i socijalno često vrlo bliski svojim vršnjacima. Cvetković Lay i Sekulić Majurec (2008) drže da se darovitom djecom često neopravdano smatraju ona djeca koja uživaju veću popularnost u skupini kojoj pripadaju, dok se stidljivu i povučenu djecu isto tako neopravdano ne uvrštava u darovite pojedince. Istina je da mnoga darovita djeca doista imaju nešto višu socijalnu inteligenciju i lakše se prilagođavaju skupini, ali nisu svi daroviti pojedinci isti. Među darovitom djecom, baš kao i među ostalom djecom, ima one koja ne uspijevaju ostvariti dobre socijalne odnose s drugom djecom u svojim vršnjačkim skupinama. Darovitu djecu često se smatra popularnijom, bolje prilagođenom, tjelesno i duševno zdravijom te sretnijom od prosječne djece. No, stvarnost nije uvijek takva. Iznimno darovita djeca često su socijalno izolirana, neprihvaćena i nesretna. Teško pronalaze prijatelje među vršnjacima, a uzrok tome je to što se njihovi interesi ne poklapaju s interesima njihovih vršnjaka, druga djeca ih vrlo teško razumiju, a darovitoj djeci nije lako biti tolerantan prema nekome tko je toliko „spor“ i s kime nemaju ništa zajedničko. „Daroviti pojedinci nemaju pravih partnera u komunikaciji pa ih zbog te različitosti vršnjaci smatraju „čudacima“ i ne prihvaćaju ih“ (Webb i sur., 2010, 73).

Pozitivne karakteristike darovitog pojedinca ne nailaze uvijek na prihvaćanje i odobravanje. Samim time što je darovito dijete identifikacijom dobilo etiketu „darovit“, ostala djeca dobivaju etiketu „prosječan“. „Djeca koja nisu identificirana kao darovita, mogu lako razviti grupnu solidarnost i otpor prema različitosti što može imati negativan utjecaj na darovite pojedince u obliku loših odnosa i socijalnog izoliranja tih darovitih pojedinaca“(Čudina-Obradović, 1991, 102). Iznimno darovita djeca razlikuju se od drugih i ona su svjesna svoje različitosti. Razlog zbog kojeg se djeca s iznimnim sposobnostima susreću sa socijalnim i emocionalnim poteškoćama leži u tome što su „korak ispred ili korak mimo svojih vršnjaka“.Jedan dio istraživača vjeruje da su daroviti učenici nepopularni i loše prihvaćeni od strane vršnjaka jer brojni biološki faktori i osobine ličnosti doprinose lošem statusu darovitih učenika. Cvetković-Lay (2010) navodi da 20-25% darovite djece ima socijalne i emocionalne poteškoće, što je dvostruko više od onoga što se susreće u normalnoj populaciji školske djece. Bedeković i sur. (2009) u istraživanju su se usmjerili na učenike sa specifičnom školskom darovitošću te utvrdili da „daroviti pojedinci zauzimaju izrazito visok status u kategoriji biti izabran od vršnjaka, što ide u prilog zapažanjima koja upućuju da „talent, znanje ili školski uspjeh učenika utječu na mogućnost pripadanja učenika razrednoj eliti“ (Bedeković i sur., 2009, 90). Daroviti bi učenici prema tome, zahvaljujući svojim natprosječnim sposobnostima, trebali imati pozitivan socijalni status u društvu.

S obzirom na navedeno možemo zaključiti kako uspješnost prilagođavanja učenika s posebnim potrebama u obrazovnom kontekstu u značajnoj mjeri ovise o kvaliteti djelovanja niza faktora socijalizacije. Adekvatnija pripremljenost učitelja za rad u inkluzivnoj školi, kao i poticanje na intenzivniju primjenu nastavnih strategija koje osnažuju socijalno funkcioniranje učenika, mogli bi doprinijeti unaprjeđenju socijalnih interakcija učenika s teškoćama u razvoju u redovnoj školi. Osim toga, važno je intenzivirati istraživanja koja bi se bavila uzrocima nepovoljnijeg socijalnog položaja učenika iz osjetljivih skupina, kao i primjenom i učincima određenih preventivnih programa koji bi imali za cilj unaprjeđenje socijalnih vještina učenika s teškoćama u razvoju.

4.4.Kreativna terapija i podrška u inkluzivnom školskom okruženju

Uvođenje inkluzije u sustav obrazovanja, učenicima s teškoćama u razvoju otvorio se put do redovitog odgoja i obrazovanja, prilagođen njihovim mogućnostima, potrebama i sposobnostima. Kako bi taj proces bio što plodonosniji i uspješniji, učiteljima i učenicima ponuđena je pomoć u obliku pomoćnika u nastavi (eng.teaching assistant). Osim naziva asistent u nastavi, u Hrvatskoj se još koriste i nazivi pomoćnik u nastavi ili osobni pomoćnik. U stranoj literaturi spominju se nazivi *teaching assistant* (TA), *learning support assistant* (LSA), *welfare assistant i special needs assistant* (Halliwell, 2003). Prema Greenspanu i sur. (2003), asistent u nastavi osoba je koja provodi individualni rad s učenicima s teškoćama u razvoju, ostvarujući pritom dvostruku ulogu: pomaže učenicima u usvajanju odgojno-obrazovnih sadržaja te posreduje u uspostavljanju interakcije među učenicima s teškoćama u razvoju i ostalim učenicima u razredu. Slično tome, Igrić i sur. (2008, 182) navode kako je asistent u nastavi osoba čija je glavna zadaća "neposredna podrška učenicima s teškoćama u razredu, kojom im se pomaže u uključivanju u razredni kolektiv te savladavanju socijalno-psiholoških prepreka i nastavnih sadržaja“.Iako je u Hrvatskoj pojam asistenata u nastavi relativno nova pojava, u svijetu se asistenti u nastavi počinju afirmirati kao zasebno zanimanje. Bentham, Hutchins (2006) navode da je uloga asistenata u nastavi prvenstveno pružanje podrške učenicima s teškoćama u razvoju te ističu neke konkretne uloge asistenata, kao što su davanje i pojašnjavanje uputa, motiviranje i poticanje učenika, uspostava toplog i podržavajućeg odnosa s drugom djecom, promicanje i poticanje djetetova samopouzdanja i neovisnosti, poticanje učenikova postavljanja vlastitih ciljeva i samoprocjene i pomoć učeniku u učenju i praćenju nastave. Nasuprot tome, odgojno–obrazovna podrška darovitim učenicima odnosi se na vrlo široko postavljenu obogaćenu sredinu u kojoj se planiraju kontekstualni uvjeti (okružje) za poticajne aktivnosti i stjecanje raznovrsnih iskustava učenja. U okviru toga, svakom se darovitom učeniku osigurava ono što odgovara njegovu stvarnom razvojnom stupnju te njegovim specifičnim potrebama, mogućnostima i interesima.

Kontekstualni uvjeti, aktivnosti i iskustva učenja koji pogoduju razvoju darovitosti uključuju sljedeća obilježja: povoljno emocionalno ozračje, primjerenost i fleksibilnost okružja, veliki raspon složenosti materijala za igru i učenje (Nacionalni dokument okvira za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika, 2017). Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika* (1991), osnovna škola, s ciljem razvoja darovitih, treba omogućiti: rad po programima različite težine i složenosti za sve učenike,izborne programe, grupni i individualni rad, rad s mentorom, raniji upis, akceleraciju ili završavanje osnovnog obrazovanja u kraćem vremenu od propisanog, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, kontakte sa stručnjacima iz područja interesa, pristup izvorima specifičnog znanja. Osim ovih pristupa, navode se i brojni drugi oblici rada s darovitim učenicima, kao što su: posebna odjeljenja (segregacija), kreativne radionice, projekti, pokusi, demonstracije, rad na terenu, integrirana nastava i dr.

Kitano i Kirbi (1986, prema Cvetković-Lay, 2002) navode tri oblika podrške darovitim učenicima u osnovnim i srednjim školama. *Obogaćivanje postojećeg kurikuluma* (tj. razlikovni/diferencirani kurikulum) odnosi se na produbljivanje i obogaćivanje sadržaja putem samostalnih projekata, mogućnosti ubrzanog prelaženja gradiva, primjene viših razina misaonih procesa, uključivanja mentora ili pristupa materijalima na višoj razini.*Grupiranje po sposobnostima* korisno je onim učenicima koji pokazuju izvrsnost na jednom ili dva područja dok su u ostalim područjima prosječni.Treći vid podrške koji autori navode je *akceleracija* koja se odnosi na raniji polazak u prvi razred, „preskakanje“ razreda i djelomičnu akceleraciju (tj. akceleraciju u samo jednom predmetu). Prema rezultatima istraživanja Vojnović (2005) čak 53.1% osnovnih škola i 73.6% srednjih škola ne provodi sustavnu identifikaciju darovitih učenika. Rezultati istraživanja Arambašić i sur. (2006) pokazuju da je od 107 hrvatskih osnovnih škola samo njih 20% imalo posebne programe za darovite učenike. Iako su podaci ovih istraživanja stariji od 15 godina i dalje ne postoji sustavna briga za darovite i malo je vjerojatno da je stanje u današnjim osnovnim školama puno drugačije. U najčešće oblike rada s darovitim učenicima pripadaju programi *obogaćivanja nastave*. Oni su osmišljeni kao zamjena ili proširivanje već postojećeg redovnog programa. Cilj je razvijanje vještina razmišljanja i rješavanja problema što se manifestira kroz debate, rasprave, istraživanja i simulacije. Obogaćivanje programa uključuje: rad u posebnim predavaonicama ili prostorijama, mentorstvo, samostalan rad, izvanškolski programi, zapošljavanje posebnih učitelja osposobljenih za rad s darovitim učenicima, pozivanje profesionalaca iz zajednice ili projektni rad.

Prema Georgeu (2004) karakteristike obogaćenog programa su: produbljivanje učenja, pružanje aktivnosti i iskustva koja ne sadrži redovni kurikulum, razvijanje intelektualne nadarenosti, razvijanje kvalitativnih vještina razmišljanja, a ne kvantitativno pamćenje informacija i činjenica, naglasak je na procesu, a ne sadržaju učenja.„Primjerena zdravstvena, rehabilitacijska, psihološka, pedagoška i edukacijska skrb o djeci s posebnim potrebama zbog svoje je složenosti i sveobuhvatnosti vrlo kompleksna pa nerijetko zahtijeva istodobno uključivanje djece u stručne tretmane različitih profesija. To su sve profesije kojima je jedan od glavnih ciljeva skrb o drugim ljudima, odnosno pružanje posredne ili neposredne pomoći osobi ili grupi osoba. Kako bi se djetetu i članovima njegove obitelji uistinu osigurala kvalitetna, sveobuhvatna i stručna edukacijsko - rehabilitacijska intervencija, stručnjaci koji sudjeluju u intervenciji upućeni su na uzajamnu suradnju i usuglašavanje, odnosno na timski rad.“ (Bouillet, 2010, 83). Prema tome, interdisciplinarni timski rad podrazumijeva koordiniranu, intenzivnu i višesmjernu suradnju ravnopravnih i komplementarno kompetentnih stručnjaka – predstavnika različitih znanstvenih disciplina koji su, iako obuhvaćaju specifične aspekte problema također usmjereni na postizanje zajedničkog cilja koji je dobrobit djeteta (Brajša, Stakić, 1991). O važnosti potpore u obrazovanoj inkluziji govore Rudelić i sur. (2012) naglašavajući važnost suradnje stručnih suradnika kao što su edukacijski rehabilitator, logoped i socijalni pedagog. Također, učiteljima su važni kontakti sa stručnjacima iz udruga koji pružaju usluge koje državne institucije s područja edukacijske rehabilitacije nude u ograničenoj mjeri. Prema tome, „sposobnost suradničkog učenja različitih stručnjaka – sudionika integriranog odgoja i obrazovanja uvjetuje u velikoj mjeri kvalitetu socijalne integracije djece. Uska suradnja stručnog tima s djetetovim roditeljima, odgojiteljima ili učiteljima i samim djetetom podrazumijeva se u procjeni razvojnih teškoća i u samom tretmanu ili intervenciji“. (Bouillet, 2010, 84). Istraživanja odgojno-obrazovne prakse potvrđuju da se ranim uključivanjem djece s teškoćama u razvoju u kvalitetno osmišljen sustav odgoja i obrazovanja postiže najveće poticanje razvoja, prevenira razvoj sekundarnih smetnji i obrazovne zapuštenosti te omogućava rana socijalizacija. Tako se odgojno-obrazovna inkluzija nameće kao jedini mogući način obrazovanja djece s teškoćama u razvoju, u kojem i dijete s teškoćom kao i dijete bez teškoće stječe pozitivna iskustva (Kobešćak, 2003; prema Loborec, Bouillet, 2012). Kreativna terapija, kao dio odgojno-obrazovnih metoda i (psiho)rehabilitacije, sve je češće prisutna u radu s djecom. Svoju popularnost može pripisati širokom spektru mogućnosti kojima se dijete može izraziti.

Praćena je emocijama i upravo one omogućuju djetetu da se oslobodi društvenih normi i izrazi sebe ili da riješi svoj problem na najmanje stresan način. (Škrbina, 2013). Kreativna terapija je integrativni, dubinsko – psihološki i hermeneutički pristup koji obuhvaća uporabu različitih kreativnih medija, odnosno elemenata umjetnosti (likovno – vizualni izražaj, glazbu, ples, dramu, poeziju) s ciljem unapređenja zdravlja i bržeg oporavka pojedinca. Prvi kreativni terapeuti u Velikoj Britaniji bili su umjetnici bez formalne naobrazbe u području psihičkog zdravlja,koji su organizirali radionice s pacijentima na psihijatriji. Radno-okupacijska terapija, kao i art-terapija, počiva na načelima psihodinamskih, odnosno humanističkih teorija. Unutar psihodinamskog okvira, kreativni objekti stvoreni korištenjem različitih medija (slikanjem, lončarstvom, psihodramom, glazbom i poezijom) predstavljaju sredstvo u/kroz koje sudionici mogu projicirati svoje nesvjesne ili predsvjesne obrambene mehanizme. Škrbina (2013) navodi kako *likovno izražavanje uz glazbu i pokret* predstavlja najstariji model ljudske komunikacije s prirodnim i nadnaravnim svijetom. Razumijevanje unutarnjih i transpsihičkih procesa, kako navodi Prstačić (2006), i danas predstavlja jedan od bitnih aspekata primjene slike i crteža što se koristi u odgoju, obrazovanju, dijagnostici i terapiji. Prema Slunjski (2013) djeca ne proizvode repliku stvarnosti nego kreativno izražavaju svoja iskustva, znanja i razumijevanja. Kreativnim aktivnostima moguće je preusmjeriti nepoželjna samostimulirajuća ili destruktivna ponašanja u svrhovito ponašanje (Škrbina, 2013). *Terapija glazbom* naziva se glazboterapija, a osobe koje se bave time nazivaju se glazboterapeuti. Prema Prstačiću (2003) zvuk, ritam, melodija i pokret, nosioci su estetske informacije koja ima svoju duhovnu, biološku, psihološku i kulturnu podlogu. Autor navodi kako se u novije vrijeme primjena glazbe u dijagnostici i terapiji koristi u različitim problemskim područjima u edukaciji, liječenju i rehabilitaciji. Rojko (2002) ističe da u okviru glazboterapije dijete može reproducirati, stvarati, improvizirati ili slušati glazbu. Aktivnosti se mogu provoditi individualno ili skupno. Još jedna od kreativnih aktivnosti jest i *terapija plesom i pokretom*. Škrbina (2013) definira ples kao prirođen jezik koji sva ljudska bića razumiju bez upotrebe govora te nešto što svaki pojedinac posjeduje kao jedinstven način izražavanja vlastitim tijelom. Temeljni cilj u terapiji plesom, odnosno pokretom, proces je osvješćivanja, reintegracije i unapređivanja triju elemenata: predodžba o sebi, vještine neverbalne komunikacije i raspon i kvaliteta emocionalnih doživljaja. Terapija plesom počiva na utvrđivanju razvojnih problema ili eventualnih ograničenih sposobnosti djeteta kojeg se planira uključiti u plesne aktivnosti.

Terapija plesom kod djece daje osjećaj za unutrašnju strukturu, reducira impulzivnost, omogućava otkrivanje sebe, osigurava zadovoljstvo sobom i samozastupanje, razvija osjećaj za neverbalne znakove, razvija socijalne sposobnosti, osjetljivost za druge, prilagodljivost, sudjelovanje, grupno rješavanje problema, poštivanje pravila, zadržavanje pažnje, empatiju i sudjelovanje u aktivnostima. Buljubašić – Kuzmanović (2017, 255) ističe suvremeniji model podrške kroz *terapijsko jahanje* koje nema samo rekreativni karakter „već snažan medicinski, sportski, odgojno-obrazovni i rehabilitacijski učinak". Terapijsko jahanje definira se kao uporaba konja i aktivnosti orijentiranih prema konjima u svrhu postizanja različitih terapijskih ciljeva: kognitivnih, fizičkih, emocionalnih, socijalnih, edukacijskih i bihevioralnih (Vrbovec, 2016,prema Buljubašić – Kuzmanović, 2017). Nasuprot tome, *hypoterapija* podrazumijeva fizioterapijske postupke kod kojih su djeca, odrasli i konji, sa svojim trodimenzionalnim pokretima sudionici unaprijed planiranog i osmišljenog medicinsko-terapijskog tretmana pri čemu je pojedinac kroz sveukupne kretnje tjelesno, emocionalno, duševno i socijalno angažiran (2000,Molnar,prema Buljubašić – Kuzmanović, 2017). Istraživanje navedene autorice, provedeno 2017. među 66 roditelja i volontera potvrdilo je hipotezu da terapijsko jahanje pozitivno utječe na socijalni razvoj djece s teškoćama u razvoju, potiče razvoj dobrog odnosa prema sebi, drugima i zajednici te socijalno prihvatljivih oblika ponašanja. Terapijsko jahanje doprinosi socijalizaciji, personalizaciji i emocionalnom razvoju djece, pruža optimalnu i životnu prilagodba djeteta njegovim potrebama, željama i mogućnostima. Itković, Boras (2002) govore o *zdravstveno – pedagoškom jahanju* koje se, prije svega, odlikuje odgojnom funkcijom. Podrazumijeva pedagoške, psihološke, fizioterapijske, rehabilitacijske i socio-integrativne ponude tretmana putem terapijskog jahanja. Riječ je o individualnom napretku osobe preko medija konja, koji ima povoljan utjecaj na njezin razvoj, zdravstveno stanje i ponašanje. Isti autori spominju i pojam *voltižiranja* i definiraju ga„kao vid pedagoškog jahanja koji u središtu ima jahanje radi ophođenja s konjem. Ono je u potpunosti usmjereno na razvoj i poboljšanje emocionalnog, duševnog, tjelesnog i socijalnog stanja osobe" (Itković, Boras, 2002, 74).Važno je spomenuti još jednu od terapija podrške učenicima s teškoćama u razvoju, a pomaže lakšoj integraciji u društvo i zajednicu. Riječ je o upotrebi *informacijsko – komunikacijske tehnologije* u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. Korijeni su to programirane nastave i programiranog učenja koja svoj oslonac ima u biheviorističkom pristupu učenju i poučavanju. Izraz programirana nastava potječe iz rada biheviorista Skinnera iz 1954. godine s naslovom *The Science of Learning and the Art of Teaching*, kao i kasnijeg rada s naslovom *The Technology of Teaching*.

Skinnerova najčešća kritika nastave u razredu jest stalna ovisnost učenika o učitelju te mnogo učenika na jednog učitelja. Upotrebom paradigme *poticaj – odgovor – potkrjepljenje* kao model procesa učenja, Skinner (2003) naglašava mogućnost unaprjeđenja učenja i stjecanje znanja. Razvojni trend programirane nastave u teoriji učenja prošao je put od biheviorističkog do kognitivističkog pa do konstruktivističkog pristupa. Stančin (2018, prema Florian, 2004) razlikuje nekoliko kategorija IKT-a u obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju prema načinu korištenja u podučavanju: *IKT u svrsi komunikacije, IKT kao alat ili pomagalo, IKT kao tutor i IKT kao sustav procjene i organizacije*. Pomoćna tehnologija odnosno *IKT u svrsi komunikacije* pozitivno utječe na intra- i interpersonalne odnose, osjetilne i kognitivne sposobnosti i mogućnosti, komunikacijske vještine, motoričke sposobnosti te brigu o sebi. Učenici s intelektualnim teškoćama mogu koristiti *IKT kao alat ili pomagalo* u vidu različitih edukativnih softvera kako bi iskusili svakodnevne životne situacije. *IKT kao tutor* podrazumijeva način na koji je računalo omogućavalo izgradnju istraživačkog okruženja za učenje čime se pospješuje vježba i praksa u svrhu pojačanja znanja i vještina. I, naposljetku *IKT kao sustav procjene i organizacije* s ciljem utvrđivanja učenikove individualne funkcionalne mogućnosti na temelju kvocijenta inteligencije, ali i ostalih elemenata te planiranja njegove odgojne i obrazovne aktivnosti. Livazović (2008) podupire upotrebu računalne tehnologije u odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama kroz pristup mnoštvu profesionalnih, obrazovnih, društvenih i ekonomskih izvora i ističe relativno nov pojam *telerehabilitacije*. Riječ je o fenomenu „kojim se pojedincima s posebnim potrebama pomoću računala i Interneta pokušava učinkovitije i kvalitetnije posredovati informacije vezane uz zdravlje i obrazovanje s ciljem stvaranja sustava društvene potpore“ (Livazović, 2008, 84). Telerehabilitacija je termin kojim se opisuje pružanje rehabilitacijskih usluga na daljinu uz pomoć telekomunikacijskih sustava. Kreativna terapija može se koristiti u odgojne, obrazovne, preventivne, dijagnostičke i terapijske svrhe. Primjenjiva je u zdravstvenim ustanovama (bolnicama, razvojnim centrima, rehabilitacijskim centrima, jedinicama za ovisnosti), socijalnim ustanovama (domovima umirovljenika, dnevnim centrima, stacionarnim ustanovama socijalne skrbi), penalnim ustanovama, odgojno – obrazovnim institucijama (vrtić, škola, fakultet), domu korisnika, rehabilitaciji u zajednici. Važnost kreativne terapije ogleda se i u tome što je primjenjiva kod djece i odraslih svih dobnih skupina, kod osoba bez teškoća te kod osoba s različitim teškoćama. Prednost primjene kreativne terapije je i u tome što se može planirati i provoditi individualno ili grupno, ovisno o potrebama osobe kojoj se indicira ovakva vrsta intervencije.

III. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

1. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

1.1. Problem i cilj istraživanja

S obzirom na interdisciplinarnost problema istraživanja, metodološki pristup ima obilježja *mješovite metode istraživanja* (eng.mixed method research). Mješovita metoda istraživanja definira se kao „istraživanje u kojemu istraživač kombinira kvantitativne i kvalitativne istraživačke tehnike, metode, pristupe, koncepte i jezike u jedinstvenu studiju“ (Johnson i Onwuegbuzie, 2004, 17). Istraživanje ima cilj na temelju teorijskih postavki i empirijskoga istraživanja ispitati razinu inkluzivnih socijalno-pedagoških kompetencija učitelja, njihove stavove o inkluziji učenika s posebnim potrebama, razinu dostupne podrške u radu s učenicima s posebnim potrebama te inkluzivnu kulturu škole uvažavajući sociodemografska obilježja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje učitelja. Osim toga, kroz fokus grupe, odnosno grupne diskusije s pedagozima, psiholozima, stručnjacima edukacijsko - rehabilitacijskog profila, pomoćnicima u nastavi i udrugama koje se bave djecom s posebnim potrebama nastojat će se otkriti što smatraju osnovnom preprekom u inkluzivnom odgoju i obrazovanju i što bi se moglo poduzeti kako bi se ono poboljšalo. Na taj se način želi dobiti uvid u procjene učitelja i dionika škole i zajednice o primjeni i razumijevanju obrazovne inkluzije u osnovnoj školi. Kao nezavisna varijabla s kojom će se zavisne varijable stavljati u određene odnose za potrebe ovog istraživanja ističu se sociodemografska obilježja ispitanika kao što su dob, spol, radno iskustvo, područje rada, zvanje, iskustvo u radu s učenicima s posebnim potrebama, stručno usavršavanje iz područja obrazovanja učenika s posebnim potrebama i pomoć stručnjaka. Inkluzivne socijalno – pedagoške kompetencije učitelja u osnovnoj školi, procjena oblika podrške u radu s učenicima s posebnim potrebama i inkluzivna kultura škole predstavljaju zavisne varijable ovog istraživanja, a utvrdit će se uvidom u odgojno – obrazovnu praksu temeljenu na procjeni i samoprocjeni učitelja osnovne škole i dionika škole i zajednice.

Na osnovu postavljenog cilja definirani su sljedeći problemi istraživanja:

P1 Ispitati samoprocjenu inkluzivnih socijalno-pedagoških kompetencija učitelja te njihove stavove o inkluziji učenika s posebnim potrebama uvažavajući sociodemografska obilježja ispitanika, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje

P2 Ispitati stavove učitelja o potrebnoj i dostupnoj podršci u obrazovnoj inkluziji te utvrditi povezanost njihovog mišljenja o oblicima podrške uvažavajući sociodemografska obilježja ispitanika, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje

P3 Ispitati inkluzivnu kulturu škole uvažavajući sociodemografska obilježja ispitanika, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje

P4 Ispitati povezanost svih mjerenih varijabli istraživanja te utvrditi njihove međusobne odnose

P5 Utvrditi prediktore inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja uz kontrolu sociodemografskih obilježja ispitanika, iskustva inkluzivnog rada, stručnog usavršavanja, podrške učiteljima u obrazovnoj inkluziji, inkluzivne kulture škole i stavova učitelja o inkluziji

P6 Ispitati osnovne nedostatke, kao i čimbenike koji utječu na poboljšanje inkluzivnog obrazovanja iz perspektive različitih dionika iz škole i zajednice.

1.2. Hipoteze

H1 Očekuju se značajne razlike u procjeni inkluzivnih socijalno –pedagoških kompetencija učitelja u odnosu na sociodemografska obilježja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje

H2 Očekuju se značajne razlike u stavovima učitelja o oblicima podrške za inkluziju u odnosu na sociodemografska obilježja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje

H3 Očekuju se značajne razlike u procjeni inkluzivne kulture škole u odnosu na sociodemografska obilježja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje

H4 Očekuje se značajna povezanost inkluzivne kulture škole s inkluzivnim socijalno-pedagoškim kompetencijama učitelja, stavovima učitelja o inkluziji i podrškom u obrazovnoj inkluziji

H5 Očekuje se predikcija ispitanih varijabli (sociodemografska obilježja ispitanika, iskustvo inkluzivnog rada, stručno usavršavanje, podrška učiteljima za inkluziju, inkluzivna kultura škole i stav učitelja o inkluziji) na samoprocjenu inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja

H6 Očekuje se da iskustvo inkluzivnog rada i znanje stečeno stručnim usavršavanjem doprinosi učinkovitim strategijama inkluzivnog odgoja i obrazovanja

1.3. Ispitanici

Ispitanici ovog istraživanja su učitelji razredne i predmetne nastave u osnovnim školama Osječko – baranjske županije. Predistraživanje se provelo na uzorku od ukupno 100 ispitanika u osnovnim školama koje nisu bile obuhvaćene glavnim dijelom istraživanja. Glavno istraživanje obuhvatilo je 621 učitelja u 18 osnovnih škola Osječko – baranjske županije (Osijek, Beli Manastir, Đakovo, Našice, Donji Miholjac, Belišće, Valpovo). Izbor uzorka bio je prigodni odnosno birane su one osnovne škole koje su imale najveći broj zaposlenih učitelja. Ovakvim uzorkom obuhvaćeno je 26,35% ukupne populacije učitelja osnovnih škola Osječko – baranjske županije. Učitelji su kontaktirani posredstvom ravnatelja i stručnih suradnika škola u kojima su zaposleni. Druga faza istraživanja obuhvatila je 31 ispitanika. Postupkom grupnog intervjua ispitali su se dionici škole i zajednice: pedagozi, psiholozi, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila, pomoćnici u nastavi i članovi udruga koje se bave podrškom učenicima s posebnim potrebama. Izbor sudionika je prigodni. Za izbor sudionika u kvalitativnom dijelu istraživanja bilo je važno da ispunjavaju uvjet struke i radnog staža u struci. Sve skupine ispitanika intervjuirale su se zasebno kako bi rasprava o traženoj temi bila što konstruktivnija. Intervju je proveden u pet zasebnih susreta. Svaka fokus grupa obuhvatila je 5 do 7 ispitanika.

Tablica 6 Broj zaposlenih učitelja u Osječko – baranjskoj županiji u odnosu na Republiku Hrvatsku (podatci preuzeti iz Državnog zavoda za statistiku)

Kategorija	Broj osnovnih škola u OBŽ	Uzorak u odnosu na populaciju u OBŽ	Broj zaposlenih učitelja u OBŽ	Uzorak u odnosu na populaciju u OBŽ
Ukupno	**72**	**25%**	**2 323**	**26,35%**

1.4. Instrumenti

Kvantitativni dio istraživanja obuhvatio je izradu instrumenta za potrebno istraživanje i primjena instrumenta. Uvidom u relevantnu literaturu dobila se slika dosadašnjih istraživanja navedene problematike bilo kroz teorijsku ili empirijsku analizu. Kao primjer sličnih instrumenata navodi se instrument korišten u istraživanju *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Skočić Mihić, 2011), čiji su dijelovi, uz dopuštenje autorice, adaptirani za potrebe ovog istraživanja.

a) Sociodemografski upitnik

Prvi dio anketnog upitnika za učitelje odnosio se na sociodemografska obilježja ispitanika. Sastoji se od 14 čestica u formi pitanja ili tvrdnji na koje su ispitanici trebali označiti ili dopisati odgovarajući odgovor. Sve čestice formulirane su u obliku zatvorenog tipa pitanja, odnosno tvrdnje na koju su već ponuđeni odgovori, a odnose se na dob, spol, stručnu spremu, područje rada, radni staž, zvanje, pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama, iskustvo rada u redovnim i posebnim razrednim odjelima s učenicima s posebnim potrebama, izrađen individualizirani program rada. Ostali instrumenti u upitniku konstruirani su u obliku Likertove skale pri čemu viši rezultati upućuju na veću izraženost pojedinog konstrukta te su izraženi kao prosječna vrijednost procjena na svim česticama pripadajuće skale.

b) Skala kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja

Kvaliteta izobrazbe tijekom dodiplomskog/diplomskog studija i kvaliteta stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama ispitivala se na skali od 8 tvrdnji prilagođenih prema Mamić (2012): *kvalitetu osposobljavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama, broj sati teorijske nastave kroz koju se budući učitelji osposobljavaju za rad u inkluzivnom okruženju, broj sati praktične nastave kroz koju se budući učitelji osposobljavaju za rad u inkluzivnom okruženju, primjenjivost stečenog znanja u praksi, doprinos studija Vašim kompetencijama za rad s učenicima s posebnim potrebama, dostupnost stručnog usavršavanja učitelja za učenike s posebnim potrebama, kvalitetu stručnog usavršavanja za rad s učenicima s posebnim potrebama, doprinos stručnog usavršavanja Vašim kompetencijama za rad s učenicima s posebnim potrebama.*

Učitelji su procjenjivali kvalitetu izobrazbe tijekom dodiplomskog/diplomskog studija i kvalitetu stručnog usavršavanja za rad s učenicima s posebnim potrebama ocjenama od 1- nedovoljan do 5- izvrstan.

c) Skala procjene inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja

Skala samoprocjene inkluzivnih kompetencija učitelja konstruirana je za potrebe ovog istraživanja, prema relevantnoj literaturi. Skala sadrži 27 tvrdnji na kojima su učitelji odgovarali na petostupanjskoj skali Likertovog tipa od "1 - uopće se ne slažem" do "5 - u potpunosti se slažem". Čestice koje ju sačinjavaju kombinirane su iz nekoliko izvora; preuzete su i prilagođene iz gotovog upitnika Skale spremnosti za rad u inkluzivnim skupinama (Skočić Mihić, 2011): *motiviran/motivirana sam za rad s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu; osposobljen/osposobljena sam za rad s učenicima s posebnim potrebama; mogu i znam raditi sa svim učenicima; s učenicima s posebnim potrebama treba raditi u redovnim razredima; dovoljno sam informiran/informirana o značajkama učenika s posebnim potrebama i načinu rada s njima; po mnogim svojim osobinama učenici s posebnim potrebama jednaki su onima tipičnog razvoja; druženje s ostalim učenicima u redovnom razredu je za učenike s posebnim potrebama korisnije nego druženje sa učenicima u posebnim razredima; druženje s učenicima s posebnim potrebama korisno je za učenike tipičnog razvoja; redovni razred u osnovnoj školi učenicima s posebnim potrebama može pružiti isto što i posebni razred; učenici s posebnim potrebama mogu više napredovati u redovnom razredu nego u posebnom razredu; većina učenika s posebnim potrebama može slijediti program rada u redovnom razredu; većini učenika s posebnim potrebama korisniji je boravak u redovnom razrednom odjelu u osnovnoj školi.*

Tvrdnje vezane za kompetencije za inkluzivnu praksu definirane su temeljem pet skupina na temelju ranije konstruiranih upitnika kojima su se ispitivale kompetencije učitelja i odgojitelja (Mamić,2012; Bouillet,2011; Rudelić i sur. ,2013; Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić, 2014) te na temelju kompetencija za inkluzivnu praksu koje se spominju u literaturi (Bouillet, 2010). Učitelji su procjenjivali neke aspekte vlastite osposobljenosti i kompetencija i spremnosti za rad s učenicima s posebnim potrebama. Sve su rečenice u formi ja rečenica: *imam samopouzdanja u radu s učenicima s posebnim potrebama; poznajem obilježja „socijalnog modela" na kojem se temelji princip inkluzije; poznajem pedagošku dokumentaciju vezanu uz učenike s posebnim potrebama; sposoban/sposobna sam za izradu individualiziranog odgojno - obrazovnog programa za učenike s posebnim potrebama; sposoban/sposobna sam za praćenje realizacije individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za učenike s posebnim potrebama; poznajem stručnu literaturu i kritički primjenjujem istraživanja i preporučene prakse iz područja inkluzivne pedagogije; sposoban/sposobna sam za poticanje učenika s posebnim potrebama na uključivanje i aktivno sudjelovanje u aktivnostima; sposoban/sposobna sam za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces za učenika s posebnim potrebama; sposoban/sposobna sam za komunikaciju i suradnju s roditeljima učenika s posebnim potrebama; sposoban/sposobna sam za prepoznavanje vlastitih potreba te planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja vezanog uz učenike s posebnim potrebama; najbolje bi bilo da svi učenici s posebnim potrebama budu u redovnim razredima.*

Ostale čestice konstruirane su za potrebe istraživanja: *sposoban/sposobna sam za primjenu asistivne tehnologije u radu s učenicima s posebnim potrebama; poznajem obilježja kreativne terapije (terapija plesom, pokretom, art terapija, glazboterapija i sl.) u nastavi učenika s posebnim potrebama; sposoban/sposobna sam za primjenu kreativne terapije u radu s učenicima s posebnim potrebama; upotreba digitalni nastavnih sadržaja dodatno motivira učenike s posebnim potrebama; e-učenje podiže kvalitetu nastave, ishoda učenja i razvoja potencijala učenika s posebnim potrebama.*

d) Skala podrške za uspješnu inkluziju

Skala podrške osnovnoškolskoj inkluziji prilagođena je za potrebe ovog istraživanja prema relevantnoj literaturi (Kucuker i sur.,2006, prema Skočić Mihić, 2011). U originalnoj verziji, Skalu čini 34 čestice. Za potrebe istraživanja, preuzeto je i prilagođeno 25 čestica odnosno oblika podrške koji se procjenjuju u dvije dimenzije: **potrebna podrška i dostupna podrška**. Učitelji su odgovarali na pitanja koliko su im navedeni oblici podrške potrebni (dimenzija potrebne podrške) te koliko su im ti isti oblici podrške dostupni (dimenzija dostupne podrške). Skalu su učitelji ispunjavali označavanjem jednog broja u svakoj tvrdnji (1- nisu uopće do 5 – u velikoj mjeri). Oblici podrške opisuju:

samoprocjenu znanja i vještina učitelja o implementaciji inkluzije (*biti u prilici promatrati učitelje i nastavnike s znanjem, vještinama i iskustvom u radu s učenicima s posebnim potrebama, imati znanje o oštećenju/teškoći učenika odnosno darovitosti,imati znanje i vještine za procjenu razvoja učenike s posebnim potrebama, imati znanje i vještine za definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za učenika s posebnim potrebama, imati znanje i vještine o komunikaciji i suradnji s obiteljima, imati znanja o zakonima i propisima vezanim uz uključivanje, imati znanje i vještine o odgovarajućim metodama rada s učenicima s posebnim potrebama i kako ih primijeniti u praksi, imati znanje i vještine o prilagodbi plana i programa rada i njegovoj implementaciji, imati znanje i vještine u poticanju pozitivnih interakcija među svom djecom*);

stavove drugih osoba iz škole i zajednice (*imati uvažavanje od drugih (obitelji, kolega) na radnom mjestu za svoj trud u radu s učenicima s posebnim potrebama, imati pozitivne stavove svih djelatnika škole prema uključivanju učenika s posebnim potrebama, imati podršku rukovodstva škole oko učenika s posebnim potrebama, imati uvažavanje drugih izvan radnog mjesta (npr. vlastite obitelji, prijatelja i znanaca);*

materijalne i fizičke resurse (*fizički prilagođen prostor za učenike s posebnim potrebama (npr. veličina prostora, odgovarajuće mjesto za individualan rad), imati odgovarajući didaktički materijal i udžbenike za učenike s posebnim potrebama (npr. adekvatne za njihove razvojne potrebe);*

dodatno osoblje (*imati pomoćnike/asistente u nastavi, surađivati sa stručnjacima koji rade izvan škole (npr.logoped, edukacijski rehabilitator, liječnik, klinički psiholog i sl.), imati dodatno vrijeme za suradnju sa stručnjacima /osobljem/obiteljima);*

prilike za stručno usavršavanje (*imati prilike prisustvovati na stručnim skupovima, konferencijama o obrazovanju učenika s posebnim potrebama, imati stručno usavršavanje na potrebnim područjima uključivanja, imati stručno usavršavanje za sve djelatnike škole u promicanju pozitivnih stavova prema učenicima s posebnim potrebama);*

veličinu razrednih odjela (*imati manji broj učenika u razredu u koju je uključen učenik s posebnim potrebama*);

sudjelovanje roditelja učenika s posebnim potrebama (*sudjelovanje i podrška obitelji učenika s posebnim potrebama, imati pozitivne stavove obitelji vršnjaka tipičnog razvoja*).

e) Skala procjene inkluzivne kulture škole

Skala procjene inkluzivne kulture škole (Booth, Ainscow, 2008) sastoji se od 30 tvrdnji preuzetih i prilagođenih iz *Indeksa inkluzivnosti: Promicanje učenja i sudjelovanja u školama*. Skalu su učitelji ispunjavali na petostupanjskoj skali Likertovog tipa od "1 - uopće se ne slažem" do "5 - u potpunosti se slažem". Sastoji se od tri dimenzije- stvaranje inkluzivne kulture, kreiranje inkluzivne politike i razvoj inkluzine prakse.

Dimenzija **Stvaranje inkluzivne kulture** odnosi se na izgradnju zajednice i uspostavu inkluzivnih vrijednosti - uvažavajuća, suradnička, sigurna i poticajna okolina u kojoj se zajedničke inkluzivne vrijednosti prenose na sve djelatnike škole te utječu na njihov rad i odlučivanje (*svatko osjeća da je dobrodošao; učenici pomažu jedni drugima*; *školsko osoblje međusobno dobro surađuje; školsko se osoblje i učenici ophode jedni prema drugima s uvažavanjem; postoji partnerski odnos školskog osoblja i roditelja; školsko osoblje i školska uprava dobro surađuju;*lokalna *zajednica uključena je u rad škole; od svih učenika se očekuje mnogo; školsko osoblje, školska uprava, roditelji/staratelji i učenici dijele filozofiju inkluzije; učenici se jednako uvažavaju; školsko osoblje i učenici odnose se jedni prema drugima kao prema ljudskim bićima i osobama s bitnom ulogom, školsko osoblje nastoji ukloniti prepreke za učenje i sudjelovanje u svim vidovima rada škole; škola se bori da smanji sve oblike diskriminacije).*

Dimenzija **Kreiranje inkluzivne politike** odnosi se na razvijanja škole za sve i organiziranje potpore različitostima - školska politika usmjerena je na uključivanje svih učenika iz lokalne zajednice i pružanje onih oblika podrške koji su sukladni različitostima učenika *(zapošljavanje i promicanje školskoga osoblja je pravično, školska zgrada i prostor su uređeni tako da budu pristupačni za sve, svim novim učenicima se pomaže da se uklope u školsku sredinu, svi su oblici potpore koordinirani, aktivnosti za usavršavanje školskoga osoblja pomažu osoblju da odgovori na različitosti među učenicima, politika „posebnih obrazovnih potreba" je politika inkluzije, pravilnik za rad s djecom s posebnim obrazovnim potrebama koristi se za smanjivanje prepreka za učenje i sudjelovanje svih učenika u odgojno – obrazovnom procesu).*

Dimenzija **Razvoj inkluzivne prakse** odnosi se na organizaciju nastave i učenja i mobilizaciju resursa - školska praksa odražava inkluzivnu kulturu i politiku škole koja se ogleda u razlikovnom provođenju nastave, identificiranju materijalnih i stručnih resursa škole i lokalne zajednice u cilju njihova korištenja za podršku u učenju i sudjelovanju *(nastava se planira tako da mogu učiti svi učenici, nastavni sati potiču sudjelovanje svih učenika, nastavni sati razvijaju razumijevanje različitosti, učenici su aktivno uključeni u svoje učenje, učenici uče kroz zajednički rad, različitosti među učenicima koriste se kao resurs za nastavu i učenje, resursi u zajednici su poznati i koriste se, disciplina u učionici zasniva se na uzajamnom poštovanju, ocjenjivanje doprinosi postignuću svih učenika, svi učenici sudjeluju u izvanškolskim aktivnostima).*

Kvalitativni podaci prikupljani su metodom razgovora, koristeći tehnike intervjua i razgovora u fokusnoj grupi. Kao najprimjereniji postupak prikupljanja podataka izabran je grupni intervju, odnosno fokus grupa. Metoda fokus grupa je kvalitativni oblik istraživanja koji uključuje grupnu diskusiju o nekoj zadanoj temi. „Osnovna misao koja proizlazi iz planiranja grupnog intervjua je sljedeća: mnoge subjektivne strukture i determinante tako su čvrsto utkane u socijalni kontekst da se daju razlučiti samo grupnim diskusijama kojima je moguće probiti psihološke barijere da bi se dospjelo do kolektivnih stavova i ideologija."(Halmi, 2004, 327). Riječ je o kvalitativnoj tehnici istraživanja koja objedinjuje unaprjeđenu formu grupnog intervjua i sudjelujućeg promatranja. Podaci dobiveni primjenom ove tehnike potiču, kako iz verbalnih iskaza ispitanika, tako i iz brižljivog promatranja njihovih neverbalnih reakcija tijekom razgovora. Obično se upotrebljavaju kao dodatni način prikupljanja podataka onda kada je glavni način neka druga tehnika, najčešće anketa.

Fokus grupe održane su u pet zasebnih susreta u mjestu zaposlenja ispitivača (prostor osnovne škole) sa sudionicima koji su unaprijed kontaktirani i kojima je dana jasna uputa te objašnjen cilj i problem istraživanja.

Tijekom provođenja fokus grupe postavila su se sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kako biste definirali obrazovnu inkluziju?
2. Što uvjetuje inkluziju djece i mladih u školu i zajednicu?
3. Na koji način poboljšati inkluziju? (Gdje vidite mogućnost povezivanja škole, ustanova, zajednice?)
4. Što predstavlja osnovne prepreke u razvoju odgojno – obrazovne inkluzije?

Za potrebe provođenja intervjua izrađen je protokol intervjua koji sadržava uputu za sudionike i pitanja, odnosno teme za raspravu koje korespondiraju s ranije navedenim istraživačkim pitanjima. Intervju je bilježen pomoću audio-zapisa i pisanih bilješki. Audio-zapisom osiguravala se točnost kasnije transkripcije, dok su pisane bilješke služile kao pomoć ispitivaču tijekom samog razgovora. Podaci prikupljeni grupnim intervjuima analizirani su kvalitativnim pristupom kojim se proučava subjekte „u svojem povijesnom ili socijalnom kontekstu nastojeći razumjeti i interpretirati smisao ili značenje njihovih radnji, doživljaja i svakodnevnog iskustva (Halmi,2003,195).

1.5. Postupci

U lipnju 2020. provedeno je pilot istraživanje da bi se provjerilo razumijevanje i jasnoća mjernih instrumenata. U pilot istraživanju sudjelovalo je 100 učitelja osnovnih škola Osječko – baranjske županije koji nisu obuhvaćeni glavnim dijelom istraživanja. Glavno istraživanje provedeno je u prvom polugodištu školske godine 2020./2021. u razdoblju od listopada do prosinca 2020. u osnovnim školama Osječko – baranjske županije. Prije provedbe istraživanja kontaktirani su stručni suradnici ili ravnatelji škola s kojima je dogovoreno provođenje istraživanja s ciljem pojašnjavanja cilja, problema i dodatnih uputa za provođenje istraživanja. Nakon njihove suglasnosti, otisnuti anketni upitnici poslani su poštom. Po završetku provedenog ispitivanja, stručni su suradnici prikupljene materijale slali poštom natrag ispitivaču. Učitelji su imali mogućnost anketni upitnik ispuniti ovisno o želji i raspoloživom vremenu, s tim da im je dan rok od dva tjedna da ispunjene anketne upitnike predaju stručnom suradniku škole. Veliku većinu pitanja u upitniku, kao i načine procjene i ispunjavanja učitelji su dobro razumjeli, čemu je doprinijelo pilot istraživanje.

Anketni upitnici uredno su popunjeni, a manji propusti primijećeni su kod nekoliko ispitanika gdje se radilo o izostavljenom podatku, što se kod statističke obrade izostavljalo u skladu sa statističkim pravilima. Kvantitativni podatci dobiveni istraživanjem uneseni su u statistički program za računalnu obradu podataka (SPSS) te analizirani primjerenim i odgovarajućim statističkim postupcima deskriptivne i inferencijalne statistike.

Za obradu podataka prikupljenih fokus grupom korištena je induktivna tematska analiza (Braun i Clarke, 2006). U okviru ove metode provedeno je nekoliko koraka. Analiza je započela inicijalnim upoznavanjem s podacima što je uključilo izrađivanje transkripta, čitanje transkripta te ponovno čitanje kako bi se uočile osnovne ideje. Slijedilo je stvaranje početnih kodova na način da je svakoj značajnoj prikupljenoj informaciji/ideji pridodan kod. Kodovi su osnovni segmenti ili elementi sirovih podataka ili informacija koje se mogu ocijeniti na smislen način u odnosu na proučavani fenomen (Braun i Clarke,2006). Ovaj se proces sastojao od početnog izdvajanja važnih informacija u samom transkriptu koje su zatim kopirane u Excel, a nakon toga oblikovane u kodove. U sljedećem koraku su, na temelju prikupljenih kodova, izdvojene teme i podteme. Kodovi su analizirani kako bi istražilo njihovo grupiranje u pojedine teme. Nakon pregleda potencijalnih tema (odlučivanja o tome koje potencijalne teme nisu potkrijepljene s dovoljno podataka, odnosno koje potencijalne teme je potrebno podijeliti u više tema) izdvojene teme su imenovane. Kodiranje je vođeno postavljenim istraživačkim pitanjima koja opisuju osnovne teme (Kako biste definirali obrazovnu inkluziju?, Što uvjetuje inkluziju djece i mladih u školu i zajednicu?, Na koji način poboljšati inkluziju?, Što predstavlja osnovne prepreke u razvoju odgojno – obrazovne inkluzije?). Zabilježeni su kodovi u odgovorima na svako istraživačko pitanje. U okviru nekih odgovora na pojedina istraživačka pitanja bili su zastupljeni kodovi koji se grupiraju u temu koju opisuje neko drugo pitanje pa su u procesu kodiranja „prebačeni“ u tematski odgovarajuću grupu kodova. Primjerice, u odgovorima na pitanje o uvjetima za inkluziju, neki su se kodovi odnosili na probleme i prepreke pa su u procesu grupiranja kodova u tematske cjeline pridruženi temi koja se odnosi na prepreke u razvoju odgojno-obrazovne inkluzije.

U poglavlju *Rezultati* prikaz je dobivenih rezultata, odnosno izdvojenih tema i njihovih kodova. Tematskom analizom provedene fokus grupe identificirane su četiri osnovne teme: *Odrednice obrazovne inkluzije, Preduvjeti za inkluziju, Problemi i prepreke za uspješnu inkluziju i Prijedlozi za poboljšanje inkluzije.*

IV. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Poglavlje u kojem će se prezentirati rezultati provedenog istraživanja strukturirano je kroz dva potpoglavlja. Prvo potpoglavlje odnosi se na kvantitativni dio istraživanja odnosno analizu anketnih upitnika kojima su se ispitivali učitelji osnovne škole, dok drugo potpoglavlje obuhvaća kvalitativni dio istraživanja odnosno analizu fokus grupa dionika škole i zajednice (pedagozi, psiholozi, stručnjaci edukacijsko- rehabilitacijskog profila, pomoćnici u nastavi i članovi udruga koje se bave podrškom učenicima s posebnim potrebama.)

1.1. Rezultati kvantitativne analize podataka

Kvantitativni dio istraživanja proveden je putem anketnog upitnika na uzorku od 621 učitelja osnovne škole u Osječko - baranjskoj županiji. Spolna struktura ispitanika pokazuje da je 521 ispitanik ženskog spola (83,9%), a 94 ispitanika je muškog spola (15,1%) što se može objasniti, tzv. feminizacijom nastavničke struke i učiteljskog poziva koja se odražava u dominirajućem broju žena u nastavničkoj profesiji. Većina učitelja (87,9%) radila je u redovnim razrednim odjelima s učenicima s posebnim potrebama, dok 12,1% učitelja nije imao iskustvo rada s njima. Razloge tome možemo pronaći u velikom broju učenika s Rješenjem o primjerenom obliku školovanja koji su integrirani u redovne razredne odjele te na taj način učitelji imaju priliku raditi s njima. To potvrđuju i podaci o izrađenosti individualiziranog programa za učenike s posebnim potrebama kojima se ističe da čak 82,3% učitelja ima izrađen individualizirani program za učenike s posebnim potrebama, dok 17,4% nema. Većina učitelja imala je pomoć stručnjaka, njih 79,1% dok se 20,9% izjasnilo da nije imalo pomoć stručnjaka. Učitelji koji su imali pomoć stručnjaka u radu pitani su od kojeg su stručnjaka imali pomoć, te su, s obzirom na mogućnost višestrukog odabira odgovora, istaknuli najveću pomoć pedagoga i psihologa (33,5%), pedagoga, psihologa i rehabilitatora (14,2%), samo pedagoga (12,6%), samo psihologa (8,5%), samo rehabilitatora (6,4%) dok je najmanje učitelja imalo pomoć psihologa i rehabilitatora (2,7%) i pedagoga i rehabilitatora (1,4%). Rezultate možemo objasniti činjenicom da mnoge škole nemaju formiran kompletan tim stručnih suradnika te da su najčešće u školama zaposleni pedagozi i psiholozi, dok su stručnjaci edukacijsko - rehabilitacijskog profila zastupljeni u manjem broju osnovnih škola.

Tablica 7 Struktura uzorka učitelja

Obilježje	Kategorija	N	%
Spol	ženski	521	83,9
	muški	94	15,1
	bez odgovora	6	1,0
Dob	20-29	63	10,1
	30-39	158	25,4
	40-49	181	29,1
	50-59	175	28,2
	60-i više	39	6,3
	bez odgovora	5	0,8
Stručna sprema	VŠS (dvogodišnji ili trogodišnji studij)	120	19,3
	VSS (četverogodišnji ili petogodišnji studij)	498	80,2
	mr.sc. ili dr.sc.	1	0,2
	bez odgovora	2	0,3
Područje rada	Razredna nastava	245	39,5
	Predmetna nastava	366	58,9
	bez odgovora	10	1,6
Radni staž	0-5	92	14,8
	6-10	9	1,4
	11-15	111	17,9
	16-20	109	17,6
	21-25	112	18,0
	26-30	92	14,8
	30-i više	94	15,1
Zvanje	Učitelj	560	90,2
	Učitelj – mentor	38	6,1
	Učitelj – savjetnik	20	3,2
	bez odgovora	3	0,5
Iskustvo rada u redovnim odjelima	da	546	87,9
	ne	75	12,1
Iskustvo rada u posebnim odjelima	da	99	15,9
	ne	522	84,1
Individualizirani program	da	511	82,3
	ne	108	17,4
	bez odgovora	2	0,3
Pomoć stručnjaka	da	491	79,1
	ne	130	20,9

1.1.1. Faktorska analiza instrumenata

a) Faktorska analiza Skale procjene inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja

Kako bi se provjerila faktorska struktura Skale, provedena je analiza glavnih komponenti. Prije provjere faktorske strukture upitnika za samoprocjenu inkluzivnih kompetencija učitelja provjereno je jesu li zadovoljeni svi potrebni uvjeti za provedbu faktorske analize. Nakon provjere normalnosti distribucije utvrđeno je da je čestice nisu normalno distribuirane. Ipak, uvidom u indekse asimetričnosti i spljoštenosti, uočeno je kako su apsolutne vrijednosti indeksa asimetričnosti manje od tri, a indeksa spljoštenosti manje od deset. Naime, Kline (2005) navodi kako se distribucija može smatrati normalnom ukoliko su apsolutne vrijednosti indeksa asimetričnosti manje od tri, a indeksa spljoštenosti manje od deset. Budući da su indeksi asimetričnosti i spljoštenosti svih ispitanih varijabli manji od spomenutih vrijednosti, odlučeno je kako je provedba faktorske analize na tim podacima opravdana. Dobivena vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog testa iznosila je KMO=0.921, a Bartlettov test sferičnosti bio je statistički značajan (χ^2=11904,250, ss=351, p<.01). Budući da ne možemo pretpostaviti da su korelacije među faktorima manje od 0.3, tj. da su faktori ortogonalni, analiza je započeta kosokutnom rotacijom. Ekstrahirane su četiri latentne varijable koje su zadovoljavale Kaiserov kriterij (karakteristični korijen veći od jedan). Time je objašnjeno 64.22% varijance,od čega prvi faktor objašnjava 40.09% varijance, drugi 15.94% varijance, treći 5 %, a četvrti preostalih 3.78% varijance. Ipak, prema Cattellovom Scree plot testu ekstrahirana su dva faktora te je, na temelju toga, broj faktora ograničen na dva. Provedena je nova faktorska analiza gdje je broj faktora ograničen na dva, a analiza je ponovo započeta kosokutnom rotacijom. No, korelacija između faktora nije prelazila vrijednost od 0.3 (r=0.165), stoga je u daljnjoj analizi korištena ortogonalna rotacija. Dva zadržana faktora objasnila su ukupno 56.03% varijance, od čega prvi faktor objašnjava 40.09% varijance, drugi 15.94% varijance. Prvi faktor sastoji se od 17 tvrdnji i nazvan je **Stav učitelja o inkluziji**, dok se drugi sastoji od 10 tvrdnji i nazvan je **Samoprocjena inkluzivnih kompetencija učitelja.** Varijable prvog faktora opisuju prednosti uključivanja učenika s posebnim potrebama u redovne razredne odjele u usporedbi s posebnim razrednim odjelima, mogućnosti napredovanja u redovnim razrednim odjelima, koristi druženja s učenicima tipičnog razvoja. Tvrdnje koje opisuju drugi faktor sročene su u prvom licu i odnose se na samoprocjenu inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja u radu s učenicima s posebnim potrebama. Osim toga, izražavaju osposobljenost, informiranost i motiviranost za rad s učenicima s posebnim potrebama.

Za provjeru pouzdanosti Upitnika samoprocjene inkluzivnih kompetencija učitelja korišten je koeficijent unutarnje konzistencije (Cronbach-alpha). Dobivena vrijednost iznosila je α=0.93 što ukazuje na visoku pouzdanost konstruiranog upitnika. Pouzdanost prvog faktora iznosila je α=0.94, a drugog α=0.89 što ukazuje na visoku pouzdanost oba konstruirana faktora.

Tablica 8 Ekstrahirani faktori instrumenta Skale procjene inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja

Tvrdnja	**Komponenta**	
	1	**2**
Sposoban/sposobna sam za praćenje realizacije individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za učenike s posebnim potrebama	.865	
Sposoban/sposobna sam za izradu individualiziranog odgojno - obrazovnog programa za učenike s posebnim potrebama	.856	
Sposoban/sposobna sam za poticanje učenika s posebnim potrebama na uključivanje i aktivno sudjelovanje u aktivnostima	.841	
Sposoban/sposobna sam za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces za učenika s posebnim potrebama	.838	
Mogu i znam raditi sa svim učenicima	.804	
Osposobljen/osposobljena sam za rad s učenicima s posebnim potrebama	.797	
Sposoban/sposobna sam za komunikaciju i suradnju s roditeljima učenika s posebnim potrebama	.783	
Poznajem pedagošku dokumentaciju vezanu uz učenike s posebnim potrebama	.771	
Sposoban/sposobna sam za prepoznavanje vlastitih potreba te planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja vezanog uz učenike s	.762	
Poznajem stručnu literaturu i kritički primjenjujem istraživanja i preporučene prakse iz područja inkluzivne pedagogije	.730	
Imam samopouzdanja u radu s učenicima s posebnim potrebama	.696	
Poznajem obilježja „socijalnog modela" na kojem se temelji princip inkluzije	.686	
Dovoljno sam informiran/informirana o značajkama učenika s posebnim potrebama i načinu rada s njima	.680	
Sposoban/sposobna sam za primjenu asistivne tehnologije u radu s učenicima s posebnim potrebama	.587	
Sposoban/sposobna sam za primjenu kreativne terapije u radu s učenicima s posebnim potrebama	.566	
Motiviran/motivirana sam za rad s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu	.548	

Tvrdnja	Komponenta	
	1	2
Poznajem obilježja kreativne terapije (terapija plesom, pokretom, art terapija, glazboterapija i sl.) u nastavi učenika s posebnim potrebama	.505	
Većini učenika s posebnim potrebama korisniji je boravak u redovnom razrednom odjelu u osnovnoj školi		.910
Redovni razredni odjel u osnovnoj školi učenicima s posebnim potrebama može pružiti isto što i posebni razredni odjel		.886
Učenici s posebnim potrebama mogu više napredovati u redovnom razrednom odjelu nego u posebnom		.877
Druženje s ostalim učenicima u redovnom razrednom odjelu je za učenike s posebnom potrebama korisnije nego druženje sa učenicima u posebnim		.818
Većina učenika s posebnim potrebama može slijediti program rada u redovnom razrednom odjelu		.768
S učenicima s posebnim potrebama treba raditi u redovnim razrednim odjelima		.685
Druženje s učenicima s posebnim potrebama korisno je za tipičnu djecu		.568
Po mnogim svojim osobinama učenici s posebnim potrebama jednaki su tipičnoj djeci		.562
Upotreba digitalni nastavnih sadržaja dodatno motivira učenike s posebnim potrebama		.532
E-učenje podiže kvalitetu nastave, ishoda učenja i razvoja potencijala učenika s posebnim potrebama		.503
% objašnjenje varijance	**40.09**	**15.94**
Cronbachova alfa(α)	**.94**	**.89**
N tvrdnji	**17**	**10**

b) Faktorska analiza Skale podrške za uspješnu inkluziju

Prije provjere faktorske strukture upitnika za procjenu **potrebnih oblika podrške** za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav, provjereno je jesu li zadovoljeni svi potrebni uvjeti za provedbu faktorske analize. Nakon provjere normalnosti distribucije utvrđeno je da je čestice nisu normalno distribuirane. Ipak, uvidom u indekse asimetričnosti i spljoštenosti, uočeno je kako su apsolutne vrijednosti indeksa asimetričnosti manje od tri, a indeksa spljoštenosti manje od deset. Dobivena vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog testa iznosila je KMO=0.953, a Bartlettov test sferičnosti bio je statistički značajan (χ^2=12461.998, ss=276, p<.01). Prilikom provjere faktorske strukture, kao metoda ekstrakcije, korištena je metoda glavnih komponenti. Budući da ne možemo pretpostaviti da su korelacije među faktorima manje od 0.3, tj. da su faktori ortogonalni, analiza je započeta kosokutnom rotacijom. Ekstrahirane su tri latentne varijable koje su zadovoljavale Kaiserov kriterij (karakteristični korijen veći od jedan). Time je objašnjeno 67.02% varijance, od čega prvi faktor objašnjava 55.93% varijance, drugi 6.38% varijance, a treći preostalih 4.69% varijance. Ipak, prema CattellovomScree plot testu ekstrahiranje jedan faktor te je, na temelju toga, broj faktora ograničen na jedan. U konačnoj faktorskoj analizi, jedan zadržan faktor objasnio je ukupno 55.93% varijance. Dobiveni faktor nazvan je **Potrebni oblici podrške** i sastoji se od 24 tvrdnje koje opisuju potrebne oblike podrške učiteljima u radu s učenicima s posebnim potrebama u osnovnoj školi.

Za provjeru pouzdanosti Skale za procjenu potrebnih oblika podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav koeficijent unutarnje konzistencije (Cronbach-alpha) iznosio je α=0.96 što ukazuje na visoku pouzdanost konstruiranog upitnika.

Tablica 9 Ekstrahirani faktori instrumenta Skale potrebnih oblika podrške za uspješnu inkluziju

Tvrdnja	Komponenta
	1
Sudjelovanje i podrška obitelji učenika s posebnim potrebama	.862
Imati znanje i vještine za definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za učenike s posebnim potrebama	.856
Imati znanje i vještine za procjenu razvoja učenika s posebnim potrebama	.852
Imati znanje o teškoći učenika odnosno darovitosti	.827
Imati odgovarajući didaktički materijal i udžbenike za učenike s posebnim potrebama	.823
Imati znanje i vještine o odgovarajućim metodama rada s učenicima s posebnim potrebama i kako ih primijeniti u praksi	.820
Imati uvažavanje od drugih (obitelji, kolega) na radnom mjestu za svoj trud u radu s učenicima s posebnim potrebama	.798
Imati prilike prisustvovati na stručnim skupovima, konferencijama o obrazovanju učenika s posebnim potrebama	.798
Imati pozitivne stavove obitelji vršnjaka tipičnog razvoja	.795
Imati manji broj učenika u razredu u koju je uključen učenik s posebnim potrebama	.786
Imati stručno usavršavanje na potrebnim područjima uključivanja	.779
Imati znanje i vještine o prilagodbi plana i programa rada i njegovoj implementaciji	.776
Imati tehničku opremu kao podršku obrazovanju učenika s posebnim potrebama (npr. računalni programi i video materijali)	.771
Imati znanje i vještine u poticanju pozitivnih interakcija među svom djecom	.769
Fizički prilagođen prostor za učenike s posebnim potrebama (npr. veličina prostora, odgovarajuće mjesto za individualan rad)	.766
Surađivati sa stručnjacima koji rade izvan škole (npr.logoped, edukacijski rehabilitator, liječnik,klinički psiholog i sl.)	.758
Imati pozitivne stavove svih djelatnika škole prema uključivanju učenika s posebnim potrebama	.740
Imati znanja o zakonima i propisima vezanim uz uključivanje učenika s posebnim potrebama	.739
Imati stručno usavršavanje za sve djelatnike škole u promicanju pozitivnih stavova prema učenicima s posebnim potrebama	.713
Biti u prilici promatrati učitelje i nastavnike sa znanjem, vještinama i iskustvom u radu s učenicima s posebnim potrebama	.672
Imati pomoćnike/asistente u nastavi	.668
Imati uvažavanje drugih izvan radnog mjesta (npr. vlastite obitelji)	.543

Tvrdnja	Komponenta
	1
Imati podršku rukovodstva škole oko učenika s posebnim potrebama	.524
Imati dodatno vrijeme za suradnju sa stručnjacima /osobljem/obiteljima	.442
% objašnjenje varijance	**55.93%**
Cronbachova alfa(α)	**.96**
N tvrdnji	**24**

Prilikom provjere faktorske strukture za procjenu **dostupnih oblika podrške** za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav, kao metoda ekstrakcije, korištena je metoda glavnih komponenti. Dobivena vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog testa u preliminarnoj faktorskoj analizi iznosila je KMO=0.944, a Bartlettov test sferičnosti bio je statistički značajan (χ^2=11563.805, ss=276, p<.01).

Budući da ne možemo pretpostaviti da su korelacije među faktorima manje od 0.3, tj. da su faktori ortogonalni, analiza je započeta kosokutnom rotacijom. Ekstrahirane su četiri latentne varijable koje su zadovoljavale Kaiserov kriterij (karakteristični korijen veći od jedan). Time je objašnjeno 68.75% varijance, od čega prvi faktor objašnjava 52.48% varijance,drugi 6.34% varijance, treći 5.64%, a četvrti 4.28% varijance. Ipak, prema CattellovomScree plot testu ekstrahiran je jedan faktor te je, na temelju toga, broj faktora ograničen na jedan. U konačnoj faktorskoj analizi, jedan zadržan faktor objasnio je ukupno 52.48% varijance. Dobiveni faktor nazvan je **Dostupni oblici podrške** i sastoji se od 24 tvrdnje koje opisuju dostupne oblike podrške učiteljima u radu s učenicima s posebnim potrebama u osnovnoj školi.

Za provjeru pouzdanosti Skale za procjenu dostupnih oblika podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav koeficijent unutarnje konzistencije (Cronbach-alpha) iznosio je α=0.97 što ukazuje na visoku pouzdanost konstruiranog upitnika.

Tablica 10 Ekstrahirani faktori instrumenta Skale dostupnih oblika podrške za uspješnu inkluziju

Tvrdnja	Komponenta
	1
Imati odgovarajući didaktički materijal i udžbenike za učenike s posebnim potrebama	.811
Imati znanje i vještine o odgovarajućim metodama rada s učenicima s posebnim potrebama i kako ih primijeniti u praksi	.797
Imati tehničku opremu kao podršku obrazovanju učenika s posebnim potrebama (npr. računalni programi i video materijali)	.780
Imati stručno usavršavanje za sve djelatnike škole u promicanju pozitivnih stavova prema učenicima s posebnim potrebama	.777
Surađivati sa stručnjacima koji rade izvan škole (npr.logoped, edukacijski rehabilitator, liječnik,klinički psiholog i sl.)	.776
Imati znanja o zakonima i propisima vezanim uz uključivanje učenika s posebnim potrebama	.771
Imati manji broj učenika u razredu u koju je uključen učenik s posebnim potrebama	.770
Imati pozitivne stavove svih djelatnika škole prema uključivanju učenika s posebnim potrebama	.765
Imati stručno usavršavanje na potrebnim područjima uključivanja	.753
Imati uvažavanje od drugih (obitelji, kolega) na radnom mjestu za svoj trud u radu s učenicima s posebnim potrebama	.751
Imati prilike prisustvovati na stručnim skupovima, konferencijama o obrazovanju učenika s posebnim potrebama	.749
Imati znanje i vještine u poticanju pozitivnih interakcija među svom djecom	.736
Imati dodatno vrijeme za suradnju sa stručnjacima /osobljem/obiteljima	.732
Biti u prilici promatrati učitelje i nastavnike sa znanjem, vještinama i iskustvom u radu s učenicima s posebnim potrebama	.732
Imati znanje i vještine za definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za učenike s posebnim potrebama	.726
Imati znanje i vještine o prilagodbi plana i programa rada i njegovoj implementaciji	.719
Fizički prilagođen prostor za učenike s posebnim potrebama (npr. veličina prostora, odgovarajuće mjesto za individualan rad)	.688
Imati uvažavanje drugih izvan radnog mjesta (npr. vlastite obitelji, prijatelja i znanaca)	.663
Imati znanje o teškoći učenika odnosno darovitosti	.660
Imati podršku rukovodstva škole oko učenika s posebnim potrebama	.652
Imati pozitivne stavove obitelji vršnjaka tipičnog razvoja	.648
Imati znanje i vještine za procjenu razvoja učenika s posebnim potrebama	.647

Tvrdnja	Komponenta
	1
Imati pomoćnike/asistente u nastavi	.631
Sudjelovanje i podrška obitelji učenika s posebnim potrebama	.596
% objašnjenje varijance	**52.48%**
Cronbachova alfa(α)	**.97**
N tvrdnji	**24**

c) Faktorska analiza Skale inkluzivne kulture škole

Postupak faktorske analize poslužio je za provjeru kvalitete metrijskih karakteristika primijenjenog upitnika za procjenu inkluzivne kulture škole. U postupku faktorizacije pridržavalo se statističkih i sadržajnih kriterija za zadržavanje čestica. Faktorska zasićenja veća od 0,3 bila su dovoljno strog kriterij za zadržavanje čestica pod izlučenim faktorom, kao i čestice koje imaju niske korelacije s ukupnim rezultatom. Pouzdanost upitnika procijenjena je temeljem izračuna koeficijenta pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije - Cronbachovima alfa koeficijentom. Prije provjere faktorske strukture upitnika za procjenu inkluzivne kulture škole, provjereno je jesu li zadovoljeni svi potrebni uvjeti za provedbu faktorske analize. Nakon provjere normalnosti distribucije utvrđeno je da je čestice nisu normalno distribuirane. Ipak, uvidom u indekse asimetričnosti i spljoštenosti, uočeno je kako su apsolutne vrijednosti indeksa asimetričnosti manje od tri, a indeksa spljoštenosti manje od deset. Dobivena vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog testa u faktorskoj analizi iznosila je KMO=0.944, a Bartlettov test sferičnosti bio je statistički značajan (χ^2=14707.802, ss=435, p<.01).

Prilikom provjere faktorske strukture, kao metoda ekstrakcije, korištena je metoda glavnih komponenti. Razlog korištenja navedene metode ekstrakcije je taj što ona kreće od ukupne varijance bez isključenja varijance pogreške. Budući da ne možemo pretpostaviti da su korelacije među faktorima manje od 0.3, tj. da su faktori ortogonalni, analiza je započeta kosokutnom rotacijom. Ekstrahirano je šest latentnih varijabli koje su zadovoljavale Kaiserov kriterij (karakteristični korijen veći od jedan). Time je objašnjeno 71.47% varijance, od čega prvi faktor objašnjava 49.15% varijance,drugi 5.76% varijance,treći 5.17% varijance,četvrti 4.13% varijance, peti 3.80% varijance, a šesti 3,43% varijance.

Ipak, prema Cattellovom Scree plot testu ekstrahiran je jedan faktor te je, na temelju toga, broj faktora ograničen na jedan. U konačnoj faktorskoj analizi, jedan zadržan faktor objasnio je ukupno 53.28% varijance. Potom su pregledane korelacije među česticama. Rezultati su pokazali da između čestica nema korelacija koje su veće od 0.80. Daljnjim pregledom korelacija, uočeno je da tri čestice imaju korelacije manje od 0.20 koje su isključene iz analize (*Disciplina u učionici zasniva se na uzajamnom poštovanju, Ocjenjivanje doprinosi postignuću svih učenika, Svi učenici sudjeluju u izvanškolskim aktivnostima).*

Iako je faktorska analiza upitnika pokazala jednofaktorsku strukturu, rezultati su prikazani kroz tri dimenzije inkluzivne kulture škole u skladu s originalnim upitnikom: **Inkluzivna kultura, Inkluzivna politika i Inkluzivna praksa.**

Za provjeru pouzdanosti Upitnika za procjenu inkluzivne kulture škole, korišten je koeficijent unutarnje konzistencije (Cronbach-alpha). Dobivena vrijednost iznosila je α=0.96 što ukazuje na visoku pouzdanost konstruiranog upitnika. Svaka dimenzija posebno, također, ukazuje na visoku pouzdanost. Dimenzija Inkluzivne kulture ima pouzdanost (α=0.92), Inkluzivne politike (α=0.90) i Inkuzivne prakse (α=0.88).

Tablica 11 Ekstrahirani faktori instrumenta Skale inkluzivne kulture škole

Tvrdnja	**Komponenta**
	1
Školska zgrada i prostor su uređeni tako da budu pristupačni za sve	.801
Nastava se planira tako da mogu učiti svi učenici	.790
Školsko osoblje i učenici odnose se jedni prema drugima kao prema ljudskim bićima i osobama s bitnom ulogom	.786
Školsko osoblje, školska uprava, roditelji/staratelji i učenici dijele filozofiju inkluzije	.784
Učenici su aktivno uključeni u svoje učenje	.778
Nastavni sati razvijaju razumijevanje različitosti	.778
Politika „posebnih obrazovnih potreba“ je politika inkluzije	.773
Učenici se jednako uvažavaju	.772
Školsko osoblje međusobno dobro surađuje	.766
Pravilnik za rad s djecom s posebnim obrazovnim potrebama koristi se za smanjivanje prepreka za učenje i sudjelovanje svih učenika u odgojno – obrazovnom procesu	.763
Različitosti među učenicima koriste se kao resurs za nastavu i učenje	.760

Tvrdnja	Komponenta
	1
Aktivnosti za usavršavanje školskoga osoblja pomažu osoblju da odgovori na različitosti među učenicima	.757
Svi su oblici potpore koordinirani	.753
Nastavni sati potiču sudjelovanje svih učenika	.749
Resursi u zajednici su poznati i koriste se	.746
Zapošljavanje i promicanje školskoga osoblja je pravično	.739
Školsko osoblje nastoji ukloniti prepreke za učenje i sudjelovanje u svim vidovima rada škole	.725
Učenici pomažu jedni drugima	.720
Svim novim učenicima pomaže se uklopiti u školsku sredinu	.720
Učenici uče kroz zajednički rad	.713
Školsko se osoblje i učenici ophode jedni prema drugima s uvažavanjem	.703
Svatko osjeća da je dobrodošao	.691
Lokalna je zajednica uključena u rad škole	.685
Škola se bori da smanji sve oblike diskriminacije	.640
Postoji partnerski odnos školskoga osoblja i roditelja/staratelja	.627
Od svih učenika se očekuje mnogo	.549
Školsko osoblje i školska uprava dobro surađuju	.534
% objašnjenje varijance	**53.28 %**
Cronbachova alfa(α)	**.96**
N tvrdnji	**27**

1.1.2. Deskriptivna analiza instrumenata
a) Skala procjene inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja

Inkluzivne socijalno - pedagoške kompetencije učitelja ispitane su Skalom procjene inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja koja sadrži 27 varijabli. U deskriptivnoj analizi instrumenta tražen je i podatak za aritmetičku sredinu (M) i standardnu devijaciju (SD), a obzirom na ekstremne vrijednosti Likertove skale, tražen je i podatak za minimalan (Min) i maksimalan (Max) raspon odgovora. Uvidom u Tablicu 12 može se uočiti raspon odgovora za sve ispitanike. Slaganje sa navedenim tvrdnjama definiralo se na sljedeći način: 1 – uopće se ne slažem; 2 – ne slažem se; 3 – niti se slažem niti se ne slažem; 4 – djelomično se slažem; 5 – slažem se u potpunosti. Dobiveni rezultati pokazuju da učitelji postižu prosječne rezultate koji blago tendiraju ka višim, odnosno učitelji smatraju da su njihove inkluzivne kompetencije razvijene i imaju pozitivne stavove prema obrazovnoj inkluziji.

Najviše vrijednosti su na varijablama koje opisuju sposobnost za komunikaciju i suradnju s roditeljima učenika s posebnim potrebama (M=3,92), poticanje učenika s posebnim potrebama na uključivanje i aktivno sudjelovanje u aktivnostima (M=3,89) kao i samopouzdanje u radu s učenicima s posebnim potrebama (M=3,75).

Najniže aritmetičke sredine rezultata su na varijablama koje opisuju poznavanje (M=2,73) i primjenu (M=2,74) kreativne terapije u radu s učenicima posebnim potrebama kao i slaganje s tvrdnjom da većina učenika s posebnim potrebama može slijediti program rada u redovnom razrednom odjelu (M=2,71).

Tablica 12 Deskriptivna analiza instrumenta Skale procjene inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja

Faktor	Tvrdnja	N	Min	Max	M	SD
Stav učitelja o inkluziji	S učenicima s posebnim potrebama treba raditi u redovnim razrednim odjelima	618	1	5	3,15	1,03
	Po mnogim svojim osobinama učenici s posebnim potrebama jednaki su tipičnoj djeci	621	1	5	3,51	,94
	Druženje s ostalim učenicima u redovnom razrednom odjelu je za učenike s posebnom potrebama korisnije nego druženje sa učenicima u posebnim odjelima	620	1	5	3,56	,98
	Druženje s učenicima s posebnim potrebama korisno je za tipičnu djecu	621	1	5	4,04	,83
	Redovni razredni odjel u osnovnoj školi učenicima s posebnim potrebama može pružiti isto što i posebni razredni odjel	620	1	5	2,89	1,00
	Učenici s posebnim potrebama mogu više napredovati u redovnom razrednom odjelu nego u posebnom	621	1	5	3,00	1,07
	Većina učenika s posebnim potrebama može slijediti program rada u redovnom razrednom odjelu	620	1	5	2,71	1,00
	Većini učenika s posebnim potrebama korisniji je boravak u redovnom razrednom odjelu u osnovnoj školi	615	1	5	3,12	,98
	Upotreba digitalni nastavnih sadržaja dodatno motivira učenike s posebnim potrebama	619	1	5	3,67	,90
	E-učenje podiže kvalitetu nastave, ishoda učenja i razvoja potencijala učenika s posebnim potrebama	616	1	5	3,18	,98
Samoprocjena inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja	Imam samopouzdanja u radu s učenicima s posebnim potrebama	618	1	5	3,75	,83
	Poznajem obilježja „socijalnog modela" na kojem se temelji princip inkluzije	618	1	5	3,44	,89
	Poznajem pedagošku dokumentaciju vezanu uz učenike s posebnim potrebama	617	1	5	3,66	,97
	Sposoban/sposobna sam za izradu individualiziranog odgojno - obrazovnog programa za učenike s posebnim potrebama	618	1	5	3,60	,98
	Sposoban/sposobna sam za praćenje realizacije individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za učenike s posebnim potrebama	619	1	5	3,71	,89
	Poznajem stručnu literaturu i kritički primjenjujem istraživanja i preporučene prakse iz područja inkluzivne pedagogije	620	1	5	3,17	,90

Faktor	Tvrdnja	N	Min	Max	M	SD
Samoprocjena inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja	Sposoban/sposobna sam za poticanje učenika s posebnim potrebama na uključivanje i aktivno sudjelovanje u aktivnostima	618	1	5	3,89	,87
	Sposoban/sposobna sam za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces za učenika s posebnim potrebama	619	1	5	3,64	,89
	Sposoban/sposobna sam za komunikaciju i suradnju s roditeljima učenika s posebnim potrebama	620	1	5	3,92	,89
	Motiviran/motivirana sam za rad s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu	617	1	5	3,77	,95
	Osposobljen/osposobljena sam za rad s učenicima s posebnim potrebama	620	1	5	3,17	1,01
	Mogu i znam raditi sa svim učenicima	620	1	5	3,85	,94
	Sposoban/sposobna sam za prepoznavanje vlastitih potreba te planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja vezanog uz učenike s posebnim potrebama	621	2	5	3,71	,77
	Dovoljno sam informiran/informirana o značajkama učenika s posebnim potrebama i načinu rada s njima	619	1	5	3,22	,88
	Sposoban/sposobna sam za primjenu asistivne tehnologije u radu s učenicima s posebnim potrebama	620	1	5	3,39	,89
	Poznajem obilježja kreativne terapije (terapija plesom, pokretom, art terapija, glazboterapija i sl.) u nastavi učenika s posebnim potrebama	620	1	5	2,73	1,21
	Sposoban/sposobna sam za primjenu kreativne terapije u radu s učenicima s posebnim potrebama	620	1	5	2,74	1,18

b) Deskriptivna analiza instrumenta Skale podrške za uspješnu inkluziju

Skala podrške za uspješnu inkluziju sastoji se od 24 tvrdnje koje ispituju učiteljsku percepciju potrebne podrške za uspješnu inkluziju. Adaptirana je prema Kucuker i sur. (2006., Skočić Mihić, 2011) koji su ispitivali odgajateljevu percepciju potrebne podrške u predškolskoj inkluziji. Učitelji su odgovarali na pitanja koliko su im navedeni oblici podrške **potrebni** (dimenzija potrebne podrške) te koliko su im ti isti oblici podrške **dostupni** (dimenzija dostupne podrške).

U deskriptivnoj analizi instrumenta **potrebne podrške** tražen je podatak za aritmetičku sredinu (M) i standardnu devijaciju (SD) i podatak za minimalan (Min) i maksimalan (Max) raspon odgovora. Ispitanici su imali mogućnost na navedene tvrdnje koje opisuju oblike potrebne i dostupne podrške za rad s učenicima s posebnim potrebama u osnovnoj školi procijeniti razinu potrebe odnosno dostupnosti zaokruživanjem određenog broja kao stupnja slaganja što se definiralo na sljedeći način: 1-nisu uopće; 2-vrlo malo; 3-niti jesu niti nisu; 4-donekle; 5-u velikoj mjeri. Pokazatelji kurtoze i simetričnosti distribucije ukazuju na znatno asimetrično grupiranje rezultata na višim vrijednostima koji ukazuju da učitelji trebaju značajnu podršku za realizaciju uspješne inkluzije. Normalnost distribucije rezultata ispitanika testirana je Kolmogornov-Smirnovim testom na svim varijablama, koji pokazuje da rezultati nisu normalno distribuirani, što je očekivano s obzirom na veličinu uzorka.

Uglavnom sve čestice imaju vrijednost veću od 4 što znači da učitelji procjenjuju da su im svi ponuđeni oblici podrške donekle potrebni ili su im potrebni u velikoj mjeri. Učiteljima su najpotrebniji oblici podrške imati manji broj učenika u razredu u koji je uključen učenik s posebnim potrebama (M=4,57), imati znanje i vještine u poticanju pozitivnih interakcija među svom djecom (M=4,57) i imati pozitivne stavove obitelji vršnjaka tipičnog razvoja (M=4,52). Iako su svi oblici podrške potrebni u velikoj mjeri, najniže su rangirani dodatno vrijeme za suradnju (M=3,38), biti u prilici promatrati učitelje i nastavnike sa znanjem, vještinama i iskustvom u radu s učenicima s posebnim potrebama (M=4,15), imati pozitivne stavove svih djelatnika škole prema uključivanju učenika s posebnim potrebama (M=4,21).

Tablica 13 Deskriptivna analiza instrumenta Skale potrebne podrške za uspješnu inkluziju

Faktor	Tvrdnja	N	Min	Max	M	SD
Potrebna podrška	Biti u prilici promatrati učitelje i nastavnike sa znanjem, vještinama i iskustvom u radu s učenicima s posebnim potrebama	618	1	5	4,15	1,09
	Imati znanje o teškoći učenika odnosno darovitosti	616	1	5	4,45	,86
	Fizički prilagođen prostor za učenike s posebnim potrebama (npr. veličina prostora, odgovarajuće mjesto za individualan rad)	618	1	5	4,29	,90
	Imati odgovarajući didaktički materijal i udžbenike za učenike s posebnim potrebama	618	1	5	4,43	,97
	Imati znanje i vještine za procjenu razvoja učenika s posebnim potrebama	618	2	5	4,48	,79
	Imati tehničku opremu kao podršku obrazovanju učenika s posebnim potrebama (npr. računalni programi i video materijali)	618	1	5	4,27	,92
	Imati znanje i vještine za definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za učenike s posebnim potrebama	618	2	5	4,39	,83
	Sudjelovanje i podrška obitelji učenika s posebnim potrebama	618	2	5	4,50	,80
	Imati pomoćnike/asistente u nastavi	618	1	5	4,46	,89
	Imati uvažavanje od drugih (obitelji, kolega) na radnom mjestu za svoj trud u radu s učenicima s posebnim potrebama	619	1	5	4,26	,91
	Imati prilike prisustvovati na stručnim skupovima, konferencijama o obrazovanju učenika s posebnim potrebama)	618	1	5	4,35	,89
	Imati pozitivne stavove svih djelatnika škole prema uključivanju učenik posebnim potrebama	617	2	5	4,21	,87
	Imati znanja o zakonima i propisima vezanim uz uključivanje učenika s posebnim potrebama	618	1	5	4,28	,86
	Imati pozitivne stavove obitelji vršnjaka tipičnog razvoja	618	2	5	4,52	,74

Faktor	Tvrdnja	N	Min	Max	M	SD
Potrebna podrška	Imati znanje i vještine o odgovarajućim metodama rada s učenicima s posebnim potrebama i kako ih primijeniti u praksi	618	1	5	4,41	,91
	Surađivati sa stručnjacima koji rade izvan škole (npr.logoped, edukacijski rehabilitator, liječnik,klinički psiholog i sl.)	618	1	5	4,47	,90
	Imati znanje i vještine o prilagodbi plana i programa rada i njegovoj implementaciji	617	1	5	4,41	,80
	Imati stručno usavršavanje na potrebnim područjima uključivanja	611	1	5	4,33	,84
	Imati stručno usavršavanje za sve djelatnike škole u promicanju pozitivnih stavova prema učenicima s posebnim potrebama	616	1	5	4,43	,83
	Imati manji broj učenika u razredu u koju je uključen učenik s posebnim potrebama	617	2	5	4,57	,71
	Imati znanje i vještine u poticanju pozitivnih interakcija među svom djecom	618	1	5	4,57	,65
	Imati podršku rukovodstva škole oko učenika s posebnim potrebama	619	1	5	4,42	,83
	Imati uvažavanje drugih izvan radnog mjesta (npr. vlastite obitelji, prijatelja i znanaca)	618	1	5	4,27	,79
	Imati dodatno vrijeme za suradnju sa stručnjacima /osobljem/obiteljima	618	1	5	3,38	1,37

Skala **dostupne podrške** za uspješnu inkluziju ispituje učiteljsku percepciju dostupnih oblika podrške u osnovnoškolskoj inkluziji i sadrži iste varijable kao i Skala potrebne podrške za uspješnu inkluziju. U Tablici 14 su prikazani osnovni statistički pokazatelji na svim varijablama Skale potrebne podrške za uspješnu inkluziju. Čestice imaju vrijednost od 2,97 do 3,83. Učitelji procjenjuju podršku u obrazovnoj inkluziji vrlo malo do donekle dostupnom. Niti jedan oblik podrške učitelji nisu procijenili dostupnim u velikoj mjeri. Najdostupniji oblici podrške su uvažavanje drugih izvan radnog mjesta (M=3,83), manji broj učenika u razredu (M=3,62), znanje i vještine u poticanju pozitivnih interakcija među svom djecom (M=3,60).

Najmanje im je dostupna suradnja sa stručnjacima koji rade izvan škole, kao što su logoped, edukacijski rehabilitator, liječnik, klinički psiholog (M=2,97), prilike u kojima bi promatrali učitelje i nastavnike sa znanjem, vještinama i iskustvom u radu s učenicima s posebnim potrebama (M=2,98) kao i fizički prilagođen prostor za učenike s posebnim potrebama što se odnosi na veličinu prostora, odgovarajuće mjesto za individualan rad (M=3,02).

Tablica 14 Deskriptivna analiza instrumenta Skale dostupne podrške za uspješnu inkluziju

Faktor	Tvrdnja	N	Min	Max	M	SD
Dostupna podrška	Biti u prilici promatrati učitelje i nastavnike sa znanjem, vještinama i iskustvom u radu s učenicima s posebnim potrebama	619	1	5	2,98	1,29
	Imati znanje o teškoći učenika odnosno darovitosti	619	1	5	3,21	1,07
	Fizički prilagođen prostor za učenike s posebnim potrebama (npr. veličina prostora, odgovarajuće mjesto za individualan rad)	619	1	5	3,02	1,21
	Imati odgovarajući didaktički materijal i udžbenike za učenike s posebnim potrebama	619	1	5	3,05	1,22
	Imati znanje i vještine za procjenu razvoja učenika s posebnim potrebama	619	1	5	3,26	1,09
	Imati tehničku opremu kao podršku obrazovanju učenika s posebnim potrebama (npr. računalni programi i video materijali)	619	1	5	3,14	1,22
	Imati znanje i vještine za definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za učenike s posebnim potrebama	619	1	5	3,44	1,07
	Sudjelovanje i podrška obitelji učenika s posebnim potrebama	619	1	5	3,57	1,00
	Imati pomoćnike/asistente u nastavi	619	1	5	3,57	1,13
	Imati uvažavanje od drugih (obitelji, kolega) na radnom mjestu za svoj trud u radu s učenicima s posebnim potrebama	618	1	5	3,45	,99
	Imati prilike prisustvovati na stručnim skupovima, konferencijama o obrazovanju učenika s posebnim potrebama4,35)	619	1	5	3,23	1,10
	Imati pozitivne stavove svih djelatnika škole prema uključivanju učenik posebnim potrebama	619	1	5	3,49	,92
	Imati znanja o zakonima i propisima vezanim uz uključivanje učenika s posebnim potrebama	619	1	5	3,38	1,01
	Imati pozitivne stavove obitelji vršnjaka tipičnog razvoja	619	1	5	3,30	1,12

Faktor	Tvrdnja	N	Min	Max	M	SD
Dostupna podrška	Imati znanje i vještine o odgovarajućim metodama rada s učenicima s posebnim potrebama i kako ih primijeniti u praksi	619	1	5	3,53	1,04
	Surađivati sa stručnjacima koji rade izvan škole (npr.logoped, edukacijski rehabilitator, liječnik,klinički psiholog i sl.)	619	1	5	2,97	1,16
	Imati znanje i vještine o prilagodbi plana i programa rada i njegovoj implementaciji	619	1	5	3,35	1,09
	Imati stručno usavršavanje na potrebnim područjima uključivanja	620	1	5	3,12	1,16
	Imati stručno usavršavanje za sve djelatnike škole u promicanju pozitivnih stavova prema učenicima s posebnim potrebama	619	1	5	3,30	1,15
	Imati manji broj učenika u razredu u koju je uključen učenik s posebnim potrebama	619	1	5	3,62	1,25
	Imati znanje i vještine u poticanju pozitivnih interakcija među svom djecom	619	1	5	3,60	1,04
	Imati podršku rukovodstva škole oko učenika s posebnim potrebama	619	1	5	3,36	1,08
	Imati uvažavanje drugih izvan radnog mjesta (npr. vlastite obitelji, prijatelja i znanaca)	619	1	5	3,83	1,09
	Imati dodatno vrijeme za suradnju sa stručnjacima /osobljem/obiteljima	620	1	5	3,12	1,10

c) Deskriptivna analiza instrumenta Skale inkluzivne kulture škole

Procjena inkluzivne kulture škole iz perspektive učitelja ispitana je Skalom inkluzivne kulture škole i sastoji se od 27 tvrdnji preuzetih i prilagođenih iz *Indeksa inkluzivnosti: Promicanje učenja i sudjelovanja u školama*.

U deskriptivnoj analizi instrumenta tražen je i podatak za aritmetičku sredinu (M) i standardnu devijaciju (SD), a obzirom na ekstremne vrijednosti Likertove skale, tražen je i podatak za minimalan (Min) i maksimalan (Max) raspon odgovora. Uvidom u Tablicu 15 može se uočiti raspon odgovora za sve ispitanike. Slaganje sa navedenim tvrdnjama definiralo se na sljedeći način: 1 – uopće se ne slažem; 2 – ne slažem se; 3 – niti se slažem niti se ne slažem; 4 – djelomično se slažem; 5 – slažem se u potpunosti. Dobiveni rezultati pokazuju da učitelji inkluzivnu kulturu škole pozitivno percipiraju i procjenjuju visokim vrijednostima. Najviše vrijednosti su na varijablama koje opisuju smanjivanje svih oblika diskriminacije u školi (M=4,34), odnos školskog osoblja i učenika koji se međusobno uvažavaju i odnose jedni prema drugima kao prema ljudskim bićima i osobama s bitnom ulogom (M=4,29) i planiranje nastave tako da mogu učiti svi učenici (M=4,22). Najniže aritmetičke sredine rezultata su na varijablama koje opisuju uključenost lokalne zajednice u rad škole (M=3,79), koordiniranost oblika potpore u školi (M=3,76) i očekivanje maksimuma od svih učenika (M=3,71).

Tablica 15 Deskriptivna analiza Skale inkluzivne kulture škole

Faktor	Tvrdnja	N	Min	Max	M	SD
Inkluzivna kultura	Svatko osjeća da je dobrodošao	619	2	5	4,20	,77
	Učenici pomažu jedni drugima	619	1	5	4,15	,79
	Školsko osoblje međusobno dobro surađuje	619	2	5	4,04	,79
	Školsko se osoblje i učenici ophode jedni prema drugima s uvažavanjem	619	2	5	4,16	,77
	Postoji partnerski odnos školskog osoblja i roditelja	618	1	5	3,94	,81
	Školsko osoblje i školska uprava dobro surađuju	619	1	5	3,84	,82
	Lokalna zajednica uključena je u rad škole	619	1	5	3,79	,85
	Od svih učenika se očekuje mnogo	619	1	5	3,71	,94
	Školsko osoblje, školska uprava, roditelji i učenici dijele filozofiju inkluzije	618	1	5	3,84	,98
	Učenici se jednako uvažavaju	618	1	5	4,07	,95
	Školsko osoblje i učenici odnose se jedni prema drugima kao prema ljudskim bićima i osobama s bitnom ulogom	618	1	5	4,29	,85
	Školsko osoblje nastoji ukloniti prepreke za učenje i sudjelovanje u svim vidovima rada škole	619	1	5	4,08	,89
	Škola se bori da smanji sve oblike diskriminacije	619	1	5	4,34	,82
Inkluzivna politika	Zapošljavanje i promicanje školskoga osoblja je pravično	620	1	5	4,14	,98
	Školska zgrada i prostor su uređeni tako da budu pristupačni za sve	619	1	5	3,96	1,05
	Svim novim učenicima pomaže se uklopiti u školsku sredinu	619	2	5	4,11	,82
	Svi su oblici potpore koordinirani	619	1	5	3,76	,94
	Aktivnosti za usavršavanje školskoga osoblja pomažu osoblju da odgovori na različitosti među učenicima	619	1	5	3,81	,94
	Politika „posebnih obrazovnih potreba“ je politika inkluzije	619	2	5	4,10	,83
	Pravilnik za rad s djecom s posebnim obrazovnim potrebama koristi se za smanjivanje prepreka za učenje i sudjelovanje svih učenika u odgojno – obrazovnom procesu	618	2	5	4,08	,84

Faktor	Tvrdnja	N	Min	Max	M	SD
Inkluzivna praksa	Nastava se planira tako da mogu učiti svi učenici	619	1	5	4,22	,86
	Nastavni sati potiču sudjelovanje svih učenika	620	2	5	4,15	,81
	Nastavni sati razvijaju razumijevanje različitosti	619	2	5	4,14	,78
	Učenici su aktivno uključeni u svoje učenje	619	1	5	4,00	,83
	Učenici uče kroz zajednički rad	620	1	5	3,94	,81
	Različitosti među učenicima koriste se kao resurs za nastavu i učenje	619	1	5	4,10	,90
	Resursi u zajednici su poznati i koriste se	619	1	5	3,88	,91

1.1.3. Razlike u inkluzivnim socijalno - pedagoškim kompetencijama učitelja u odnosu na sociodemografska obilježja učitelja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje

Kako bi se ispitale razlike u inkluzivnim socijalno - pedagoškim kompetencijama učitelja u odnosu na sociodemografska obilježja učitelja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje primijenjen je t-test za nezavisne uzorke, jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) i Pearsonov koeficijent korelacije. Rezultati su prikazani posebno za faktor **Stava učitelja prema inkuziji** i faktor **Samoprocjene inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja.**

a) T-test za varijablu "Spol"

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na spol, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Razlike u stavovima o inkluziji između ispitanika muškog i ženskog spola nisu utvrđene, $t(613)=-.48$, $p>.05$. Ne postoji razlika ni u samoprocjeni inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija između ispitanika muškog i ženskog spola, $t(613)=-.76$, $p> .05$.

b) T-test za varijablu "Stručna sprema“

Kako bi se ispitale razlike između ispitanika s obzirom na stručnu spremu, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Nije utvrđena razlika u stavovima o inkluziji između sudionika različite stručne spreme, $t(617)=1.15$, $p>.05$. Također, ne postoji razlika u samoprocjeni inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija između sudionika različite stručne spreme, $t(617)= -.05$, $p> 0.05$.

c) T-test za varijablu "Područje rada“

Kako bi se ispitale razlike između ispitanika s obzirom na područje rada proveden je t-test za nezavisne uzorke. Nije utvrđena razlika u stavovima o inkluziji između učitelja koji rade u razrednoj i učitelja koji rade u predmetnoj nastavi, $t(609)=1.30$, $p>.05$. Ne postoji razlika ni u samoprocjeni inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija između učitelja koji rade u razrednoj nastavi i učitelja koji rade u predmetnoj nastavi, $t(609)=-1.12$, $p> .05$.

d) T-test za varijablu "Zvanje“

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na zvanje, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Ne postoji razlika u stavovima o inkluziji između učitelja koji su u zvanju učitelj i učitelja koji su u zvanju učitelj-mentor/učitelj-savjetnik, $t(616)=-1.46$, $p>.05$. Nije utvrđena razlika ni u samoprocjeni inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija između učitelja koji su u zvanju učitelj i učitelja koji su u zvanju učitelj-mentor/učitelj-savjetnik, $t(616)= -.97$, $p> .05$.

e) T-test za varijablu "Iskustva rada u redovnom odjelu“

Kako bi se ispitale razlike između ispitanika s obzirom na iskustvo rada učitelja s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Nije utvrđena razlika u stavovima o inkluziji između učitelja koji imaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu i učitelja koji nemaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu, $t(619)=-.02$, $p>.05$. Isto tako, ne postoji razlika u samoprocjeni inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija između učitelja koji imaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu i učitelja koji nemaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu, $t(619)=1.10$, $p>.05$.

f) T-test za varijablu "Iskustvo rada u posebnom odjelu“

Kako bi se ispitale razlike između ispitanika s obzirom na iskustvo rada učitelja s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Učitelji koji imaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu iskazuju značajno pozitivnije stavove o inkluziji od učitelja koji nemaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu, $t(617)=3.16$, $p<.01$. Učitelji koji imaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu procjenjuju svoje inkluzivne socijalno - pedagoške kompetencije značajno manje razvijenima od učitelja koji nemaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu, $t(617)=-3.58$, $p<.01$.

Tablica 16 Razlike u inkluzivnim socijalno - pedagoškim kompetencijama između ispitanika s obzirom na iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom odjelu

VARIJABLA	ISKUSTVO U PO	N	AS	SD	t
Stav učitelja o inkluziji	**Sa iskustvom**	97	3.69	.68	**3.16****
	Bez iskustva	522	3.45	.69	
Samoprocjena inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja	**Sa iskustvom**	97	3.05	.65	**-3.58****
	Bez iskustva	522	3.33	.69	

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .00

g) T-test za varijablu "Pomoć stručnjaka“

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na iskustvo pomoći stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Učitelji koji su imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama iskazuju značajno pozitivnije stavove o inkluziji od učitelja koji nisu imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama, $t(619)=2.02$, $p<.05$. Učitelji koji su imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama svoje inkluzivne socijalno – pedagoške kompetencije procjenjuju značajno razvijenijima od učitelja koji nisu imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama, $t(619)=2.15$, $p<.05$.

Tablica 17 Razlike u inkluzivnim socijalno - pedagoškim kompetencijama između ispitanika s obzirom na pomoć stručnjaka

VARIJABLA	POMOĆ STRUČNJAKA	N	AS	SD	t
Stav učitelja o inkluziji	**S pomoći**	491	3.52	.66	**2.02***
	Bez pomoći	130	3.38	.76	
Samoprocjena inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja	**S pomoći**	491	3.31	.66	**2.15***
	Bez pomoći	130	3.17	.77	

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

h) Analiza varijance za varijablu „Dob“

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na dob, proveden je niz jednosmjernih analiza varijanci. Pri tome je varijabla dobi rekodirana i podijeljena u trihotomnu gdje su ispitanici u dobi od 20 do 29 godina svrstani u mlađe, ispitanici u dobi od 30 do 49 godina svrstani u ispitanike srednje dobi, a ispitanici u dobi od 50 do 60 godina i više u one starije dobi. Utvrđene su razlike u stavovima o inkluziji među ispitanicima različite dobi. [$F(2,613)= 3,213$; $p<.05$]. Kako bi se ispitalo između kojih kategorija ispitanika postoje razlike, korišten je Tukeyev post hoc test kojim je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između učitelja srednje dobi i učitelja starije dobi ($p<.05$). Učitelji srednje dobi imaju negativnije stavove o inkluziji od učitelja starije dobi. Postoje razlike u samoprocjeni inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija među ispitanicima različite dobi. [$F(2,613)= 4.019$; $p<.01$]. Kako bi se ispitalo između kojih kategorija ispitanika postoje razlike, korišten je Tukeyev post hoc test kojim je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između učitelja mlađe dobi i učitelja srednje dobi ($p<.05$). Učitelji mlađe dobi značajno pozitivnije procjenjuju vlastite inkluzivne socijalno – pedagoške kompetencije od učitelja srednje dobi.

Tablica 18 Analiza varijance inkluzivnih socijalno - pedagoškh kompetencija između ispitanika s obzirom na dob

VARIJABLA	DOB	N	AS	SD	F
Stav učitelja o inkluziji	**Mlađe dobi (20-29)**	63	3.56	.66	**3.21***
	Srednje dobi (30-49)	339	3.43	.67	
	Starije dobi (50-60 i više)	214	3.57	.73	
Samoprocjena inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja	**Mlađe dobi (20-29)**	63	3.51	.64	**4.01***
	Srednje dobi (30-49)	339	3.24	.63	
	Starije dobi (50-60 i više)	214	3.28	.78	

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

i) Analiza varijance za varijablu „Radno iskustvo“

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na radno iskustvo, proveden je niz jednosmjernih analiza varijanci. Pri tome je varijabla radnog iskustva rekodirana i podijeljena u trihotomnu gdje su ispitanici s iskustvom od 0 do 5 godina svrstani u skupinu manjeg radnog iskustva, ispitanici s radnim iskustvom u trajanju od 6 do 20 godina svrstani u skupinu srednjeg radnog iskustva, a ispitanici s radnim iskustvom u trajanju od 21 do 30 godina i više svrstani u skupinu velikog radnog iskustva. Jednosmjernom analizom varijance nisu utvrđene razlike u stavovima o inkluziji među ispitanicima različitog radnog iskustva. [$F(2,616)= 2.084$; $p> .05$]. Postoje razlike u samoprocjeni inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija među ispitanicima različitog radnog iskustva. [$F(2,616)= 3.652$; $p<.05$]. Kako bi se ispitalo između kojih kategorija ispitanika postoje razlike, korišten je Tukeyev post hoc test kojim je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između učitelja s manjim radnim iskustvom i učitelja sa srednjim radnim iskustvom ($p<.05$) te učitelja s manjim radnim iskustvom i učitelja sa velikim radnim iskustvo ($p<.05$). Učitelji s manjim radnim iskustvom značajno pozitivnije procjenjuju vlastite inkluzivne kompetencije od učitelja sa srednjim radnim iskustvom i učitelja sa velikim radnim iskustvom.

Tablica 19 Analiza varijance inkluzivnih socijalno - pedagoškh kompetencija između ispitanika s obzirom na radno iskustvo

VARIJABLA	RADNO ISKUSTVO	N	AS	SD	F
Stav učitelja o inkluziji	**Manje (0-5)**	93	3.63	.65	2.08
	Srednje (6-20)	228	3.46	.64	
	Veliko (21-30 i više)	298	3.48	.72	
Samoprocjena inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja	**Manje (0-5)**	93	3.46	.64	**3.65***
	Srednje (6-20)	228	3.26	.67	
	Veliko (21-30 i više)	298	3.25	.71	

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

j) Korelacijska analiza za varijablu „Stručno osposobljavanje“

Kako bi se ispitala povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama i stava učitelja prema inkluziji i samoprocjene inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja, primijenjen je Pearsonov koeficijent korelacije. Postoji značajna pozitivna povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama i stava učitelja o inkluziji (r=.43; p< .01). Učitelji koji pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama, imaju pozitivnije stavove o inkluziji i obrnuto, učitelji koji imaju pozitivnije stavove o inkluziji pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama.

Postoji niska pozitivna povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama i samoprocjene razvijenosti inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija (r= .34; p<.01). Učitelji koji pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama, pozitivnije procjenjuju razvijenost svojih inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija i obrnuto – učitelji koji pozitivnije procjenjuju razvijenost svojih inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija, pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama.

Tablica 20 Korelacijska analiza inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja i stručnog usavršavanja

Varijable		Stav učitelja o inkluziji	Samoprocjena inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja	Stručno usavršavanje
Stav učitelja o inkluziji	*r*	-	,43***	,43***
	N	601	589	601
Samoprocjena inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja	*r*	,43***	-	,34***
	N	589	606	606
Stručno usavršavanje	*r*	,43***	,34***	-
	N	601	606	620

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

1.1.4. Razlike u procjeni podrške učiteljima u inkluziji u odnosu na sociodemografska obilježja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje

Kako bi se ispitale razlike u procjeni potrebnih i dostupnih oblika podrške učiteljima u radu s učenicima s posebnim potrebama u odnosu na sociodemografska obilježja učitelja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje primijenjen je t-test za nezavisne uzorke, t-test za parove varijabli, jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) i Pearsonov koeficijent korelacije. Rezultati su prikazani posebno za dimenziju **Potrebne podrške** i dimenziju **Dostupne podrške.**

a) T-test za varijablu "Spol“

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na spol, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Nije utvrđena razlika u procjeni učitelja o potrebnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav između ispitanika muškog i ženskog spola, $t(601)=1.02$, $p>.05$. Učitelji ženskog spola značajno negativnije procjenjuju dostupne oblike podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od sudionika muškog spola, $t(612)=-2.30$, $p<.05$.

Tablica 21 Razlike u oblicima podrške između ispitanika s obzirom na spol

VARIJABLA	SPOL	N	AS	SD	t
Potrebna podrška	**Muški**	93	4.30	.46	1.02
	Ženski	508	4.35	.66	
Dostupna podrška	**Muški**	94	3.50	.66	**-2.30***
	Ženski	518	3.32	.82	

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

b) T-test za varijablu „Stručna sprema“

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na stručnu spremu, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Ne postoji razlika u procjeni učitelja o potrebnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav između sudionika različite stručne spreme, $t(616)= 1.02$, $p>.05$. Ne postoji razlika ni u procjeni učitelja o dostupnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav između sudionika različite stručne spreme, $t(616)=.73$, $p>.05$.

c) T-test za varijablu „Područje rada“

Kako bi se ispitale razlike između ispitanika s obzirom na područje rada, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Učitelji koji rade u razrednoj nastavi u značajno manjoj mjeri smatraju da su potrebni određeni oblici podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od učitelja koji rade u predmetnoj nastavi, $t(598)=-2.85$, $p<.01$. Ne postoji razlika u procjeni učitelja o dostupnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav između učitelja koji rade u razrednoj nastavi i učitelja koji rade u predmetnoj nastavi, $t(698)=.87$, $p>.05$.

Tablica 22 Razlike u oblicima podrške između ispitanika s obzirom na područje rada

VARIJABLA	PODRUČJE RADA	N	AS	SD	t
Potrebna podrška	**Razredna nastava**	241	4.25	.76	**-2.85****
	Predmetna nastava	357	4.41	.52	
Dostupna podrška	**Razredna nastava**	245	3.39	.85	.87
	Predmetna nastava	363	3.33	.77	

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

d) T-test za varijablu „Zvanje“

Kako bi se ispitale razlike između ispitanika s obzirom na zvanje, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Ne postoji razlika u procjeni učitelja o potrebnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav između učitelja koji su u zvanju učitelj i učitelja koji su u zvanju učitelj-mentor/učitelj-savjetnik, $t(615)=-.26$, $p>.05$. Učitelji koji su u zvanju učitelj značajno negativnije procjenjuju dostupne oblike podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od učitelja koji su u zvanju učitelj-mentor/učitelj-savjetnik, $t(615)=-3.53$, $p<.01$.

Tablica 23 Razlike u oblicima podrške između ispitanika s obzirom na zvanje

VARIJABLA	ZVANJE	N	AS	SD	t
Potrebna podrška	**Učitelj**	547	4.34	.64	-.26
	Učitelj – mentor/savjetnik	57	4.36	.52	
Dostupna podrška	**Učitelj**	558	3.31	.80	**-3.53****
	Učitelj – mentor/savjetnik	57	3.70	.68	

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

e) T-test za varijablu „Iskustvo rada u redovnom odjelu “

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na iskustvo rada učitelja s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Ne postoje razlike u procjeni učitelja o potrebnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav između učitelja koji imaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu i učitelja koji nemaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu, $t(618)=.43$, $p>.05$. Učitelji koji imaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu značajno negativnije procjenjuju dostupne oblike podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od sudionika koji nemaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu, $t(618)=-2.65$, $p<.01$.

Tablica 24 Razlike u oblicima podrške između ispitanika s obzirom na iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnom odjelu

VARIJABLA	ISKUSTVO U RO	N	AS	SD	t
Potrebna podrška	**Sa iskustvom**	533	4.35	.62	.43
	Bez iskustva	74	4.32	.68	
Dostupna podrška	**Sa iskustvom**	543	3.32	.80	**-2.65****
	Bez iskustva	75	3.58	.76	

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

f) T-test za varijablu „Iskustvo rada u posebnom odjelu "

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na iskustvo rada učitelja s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Nije utvrđena razlika u procjeni učitelja o potrebnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav između učitelja koji imaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu i učitelja koji nemaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu, $t(616)=-.11$, $p>.05$. Učitelji koji imaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu značajno pozitivnije procjenjuju dostupne oblike podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od ispitanka koji nemaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu, $t(616)=2.71$, $p<.01$.

Tablica 25 Razlike u oblicima podrške između ispitanika s obzirom na iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom odjelu

VARIJABLA	ISKUSTVO U PO	N	AS	SD	t
Potrebna podrška	**Sa iskustvom**	95	4.34	.69	-.11
	Bez iskustva	511	4.35	.62	
Dostupna podrška	**Sa iskustvom**	96	3.55	.80	**2.71****
	Bez iskustva	520	3.31	.79	

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

g) T-test i analiza varijance za varijablu „Pomoć stručnjaka“

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Nije utvrđena razlika u procjeni učitelja o potrebnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav između učitelja koji su imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama i učitelja koji nisu imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama (p>.05). No, jednostavnom analizom varijance pokazalo se da postoje razlike među ispitanicima s iskustvom pomoći različitih stručnjaka. [F(6,485)= 3.55; p<.01]. Kako bi se ispitalo između kojih kategorija ispitanika postoje razlike, korišten je Tukeyev post hoc test. Učitelji sa iskustvom pomoći pedagoga (M=4.15, SD=.794) značajno negativnije procjenjuju potrebne oblike podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od učitelja koji su imali iskustvo pomoći psihologa (M=4.50, SD=.365) te učitelja koji su imali iskustvo pomoći pedagoga, psihologa i rehabilitatora (M= 4.45, SD=.415). Učitelji sa iskustvom pomoći psihologa (M=4.50, SD=.365) značajno pozitivnije procjenjuju potrebne oblike podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od učitelja koji su imali iskustvo pomoći pedagoga i rehabilitatora (M=3.76, SD=1.291). Učitelji sa iskustvom pomoći pedagoga i rehabilitatora (M=3.76, SD=1.291) značajno negativnije procjenjuju potrebne oblike podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od učitelja koji su imali iskustvo pomoći pedagoga, psihologa i rehabilitatora (M= 4.45, SD= 415).

Ne postoji razlika u procjeni učitelja o dostupnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav između učitelja koji su imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama i učitelja koji nisu imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama (p>.05). No, jednostavnom analizom varijance se pokazalo da postoje razlike među ispitanicima s iskustvom pomoći različitih stručnjaka. [F(6,485)= 2.52; p<.05] koji se pokazao značajnim. Kako bi se ispitalo između kojih kategorija ispitanika postoje razlike, korišten je Tukeyev post hoc test. Učitelji sa iskustvom pomoći psihologa (M= 3.07, SD= .902) značajno negativnije procjenjuju dostupne oblike podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od učitelja koji su imali iskustvo pomoći pedagoga, psihologa i rehabilitatora (M=3.55, SD= 604).

h) Analiza varijance za varijablu „Dob“

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na dob, proveden je niz jednosmjernih analiza varijanci. Pri tome je varijabla dobi rekodirana i podijeljena u trihotomnu gdje su ispitanici u dobi od 20 do 29 godina svrstani u mlađe, ispitanici u dobi od 30 do 49 godina svrstani u ispitanike srednje dobi, a ispitanici u dobi od 50 do 60 godina i više u one starije dobi. Postoje razlike u procjeni učitelja o potrebnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav među ispitanicima različite dobi. [$F(2,612) = 6.40$; $p<.01$]. Kako bi se ispitalo između kojih kategorija ispitanika postoje razlike, korišten je Tukeyev post hoc test kojim je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između učitelja srednje dobi i učitelja starije dobi ($p<.01$). Učitelji srednje dobi u značajno manjoj mjeri smatraju da su potrebni određeni oblici podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od učitelja starije dobi. Postoje razlike u procjeni učitelja o dostupnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav među ispitanicima različite dobi. [$F(2,612)= 3.89$; $p<.05$]. Kako bi se ispitalo između kojih kategorija ispitanika postoje razlike, korišten je Tukeyev post hoc test kojim je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između učitelja mlađe dobi i učitelja srednje dobi ($p<.05$). Učitelji mlađe dobi značajno pozitivnije procjenjuju dostupnost određenih oblika podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od učitelja srednje dobi.

Tablica 26 Analiza varijance oblika podrške između ispitanika s obzirom na dob

VARIJABLA	DOB	N	AS	SD	F
Potrebna podrška	**Mlađe dobi (20-29)**	61	4.39	.53	**6.40****
	Srednje dobi (30-49)	328	4.26	.71	
	Starije dobi (50-60 i više)	213	4.46	.50	
Dostupna podrška	**Mlađe dobi (20-29)**	63	3.56	.69	**3.80***
	Srednje dobi (30-49)	336	3.28	.84	
	Starije dobi (50-60 i više)	214	3.39	.74	

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

i) Analiza varijance za varijablu „Radno iskustvo“

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na radno iskustvo, proveden je niz jednosmjernih analiza varijanci. Pri tome je varijabla radnog iskustva rekodirana i podijeljena u trihotomnu gdje su ispitanici s iskustvom od 0 do 5 godina svrstani u skupinu manjeg radnog iskustva, ispitanici s radnim iskustvom u trajanju od 6 do 20 godina svrstani u skupinu srednjeg radnog iskustva, a ispitanici s radnim iskustvom u trajanju od 21 do 30 godina i više svrstani u skupinu velikog radnog iskustva. Jednosmjernom analizom varijance utvrđene su razlike u procjeni učitelja o potrebnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav među ispitanicima različitog radnog iskustva [$F(2,615)= 5.24$; $p<.01$]. Kako bi se ispitalo između kojih kategorija ispitanika postoje razlike, korišten je Tukeyev post hoc test kojim je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između učitelja sa srednjim radnim iskustvom i učitelja sa velikim radnim iskustvom ($p<.01$). Učitelji srednjeg radnog iskustva u značajno manjoj mjeri smatraju da su potrebni određeni oblici podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od učitelja velikog radnog iskustva. Postoje razlike u procjeni učitelja o dostupnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav među ispitanicima različitog radnog iskustva. [$F(2,615)= 6.35$; $p<.01$]. Kako bi se ispitalo između kojih kategorija ispitanika postoje razlike, korišten je Tukeyev post hoc test kojim je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između učitelja sa manjim radnim iskustvom i učitelja sa srednjim radnim iskustvom ($p<.01$). Učitelji manjeg radnog iskustva značajno pozitivnije procjenjuju dostupne oblike podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od učitelja srednjeg radnog iskustva.

Tablica 27 Analiza varijance oblika podrške između ispitanika s obzirom na radno iskustvo

VARIJABLA	RADNO ISKUSTVO	N	AS	SD	F
Potrebna podrška	**Manje (0-5)**	89	4.39	.49	**5.24****
	Srednje (6-20)	223	4.24	.73	
	Veliko (21-30 i više)	293	4.41	.57	
Dostupna podrška	**Manje (0-5)**	91	3.58	.70	**6.35****
	Srednje (6-20)	227	3.23	.85	
	Veliko (21-30 i više)	298	3.37	.78	

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

j) Korelacijska analiza za varijablu „Stručno usavršavanje“

Kako bi se ispitala povezanost izmeđuprocjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama i podrške učiteljima primijenjen je Pearsonov koeficijent korelacije. Ne postoji statistički značajna povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama i potrebne podrške (r=.02; p>.05) učiteljima za rad s učenicima s posebnim potrebama u osnovnoj školi. Postoji niska pozitivna povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama i dostupne podrške (r=.358; p<.01) učiteljima za rad s učenicima s posebnim potrebama u osnovnoj školi, dok između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama i potrebne podrške povezanost nije utvrđena. Učitelji koji pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama, pozitivnije percipiraju dostupnost oblika podrške učiteljima za rad s učenicima s posebnim potrebama u osnovnoškolskoj inkluziji.

Tablica 28 Korelacijska analiza oblika podrške i stručnog usavršavanja

Varijable		Potrebna podrška	Dostupna podrška	Stručno usavršavanje
Potrebna podrška	*r*	-	**,21*** **	,02
	N	607	606	607
Dostupna podrška	*r*	**,21*** **	1	**,36*** **
	N	606	618	617
Stručno usavršavanje	*r*	,02	**,36*** **	-
	N	607	617	620

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

k) T-test za parove varijabli na dimenzijama potrebne i dostupne podrške

Kucuker i sur. (2006, prema Skočić Mihić, 2011) ističu činjenicu da razlika u percepciji dostupne i potrebne podrške ukazuje na prepreke za uspješnu inkluziju. Upravo zbog toga primijenjen je t-test za parove varijabli na sumarnoj varijabli Skale potrebne podrške za uspješnu inkluziju i Skale dostupne podrške za uspješnu inkluziju. Velike razlike u aritmetičkim sredinama parova varijabli govore što učitelji percipiraju preprekom za uspješnu inkluziju u osnovnoj školi.

Najveću razliku u dostupnoj i potrebnoj podršci u osnovnoj školi učitelji vide u suradnji sa stručnjacima koji rade izvan škole (logoped, edukacijski rehabilitator, liječnik, klinički psiholog), odgovarajućim didaktičkim materijalima i udžbenicima za učenike s posebnim potrebama, fizički prilagođenom prostoru za učenike s posebnim potrebama (npr.veličina prostora, odgovarajuće mjesto za individualan rad), znanju o teškoći učenika odnosno darovitosti, znanju i vještinama za procjenu razvoja učenika s posebnim potrebama, pozitivnim stavovima obitelji vršnjaka tipičnog razvoja i stručnom usavršavanju na potrebnim područjima uključivanja. Veliku neusklađenost učitelji percipiraju i u prilici da promatraju učitelje i nastavnike sa znanjem, vještinama i iskustvom u radu s učenicima s posebnim potrebama, tehničkoj opremi kao podršci obrazovanju učenika s posebnim potrebama (npr. računalni programi i video materijali), prilici da prisustvuju stručnim skupovima, konferencijama o obrazovanju učenika s posebnim potrebama, stručnom usavršavanju za sve djelatnike škole u promicanju pozitivnih stavova prema učenicima s posebnim potrebama, podršci rukovodstva škole oko učenika s posebnim potrebama, ali i znanju i vještinama o prilagodbi plana i programa rada i njegovoj implementaciji.

Tablica 29 Razlike u parovima varijabli za potrebne i dostupne oblike podrške učiteljima

Oblici podrške	Tvrdnja	N	M	SD	t
Potrebni	Biti u prilici promatrati učitelje i nastavnike sa znanjem, vještinama i iskustvom u radu s učenicima s posebnim potrebama	618	1.17	1.57	**18.49*** **
Dostupni	Biti u prilici promatrati učitelje i nastavnike sa znanjem, vještinama i iskustvom u radu s učenicima s posebnim potrebama	619			
Potrebni	Imati znanje o teškoći učenika odnosno darovitosti	616	1.24	1.25	**24.65*** **
Dostupni	Imati znanje o teškoći učenika odnosno darovitosti	619			
Potrebni	Fizički prilagođen prostor za učenike s posebnim potrebama (npr. veličina prostora, odgovarajuće mjesto za individualan rad)	618	1.26	1.46	**21.53*** **
Dostupni	Fizički prilagođen prostor za učenike s posebnim potrebama (npr. veličina prostora, odgovarajuće mjesto za individualan rad)	619			
Potrebni	Imati odgovarajući didaktički materijal i udžbenike za učenike s posebnim potrebama	618	1.38	1.42	**24.05*** **
Dostupni	Imati odgovarajući didaktički materijal i udžbenike za učenike s posebnim potrebama	619			
Potrebni	Imati znanje i vještine za procjenu razvoja učenika s posebnim potrebama	618	1.23	1.30	**23.57*** **
Dostupni	Imati znanje i vještine za procjenu razvoja učenika s posebnim potrebama	619			
Potrebni	Imati tehničku opremu kao podršku obrazovanju učenika s posebnim potrebama (npr. računalni programi i video materijali)	618	1.13	1.44	**19.55*** **
Dostupni	Imati tehničku opremu kao podršku obrazovanju učenika s posebnim potrebama (npr. računalni programi i video materijali)	619			
Potrebni	Imati znanje i vještine za definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za učenike s posebnim potrebama	618	0.94	1.24	**18.88*** **
Dostupni	Imati znanje i vještine za definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za učenike s posebnim potrebama	619			
Potrebni	Sudjelovanje i podrška obitelji učenika s posebnim potrebama	618	0.93	1.13	**20.39*** **
Dostupni	Sudjelovanje i podrška obitelji učenika s posebnim potrebama	619			
Potrebni	Imati pomoćnike/asistente u nastavi	618	0.88	1.25	**17.56*** **
Dostupni	Imati pomoćnike/asistente u nastavi	619			
Potrebni	Imati uvažavanje od drugih (obitelji, kolega) na radnom mjestu za svoj trud u radu s učenicima s posebnim potrebama	619	0.80	1.26	**15.83*** **
Dostupni	Imati uvažavanje od drugih (obitelji, kolega) na radnom mjestu za svoj trud u radu s učenicima s posebnim potrebama	618			

Oblici podrške	Tvrdnja	N	M	SD	t
Potrebni	Imati prilike prisustvovati na stručnim skupovima, konferencijama o obrazovanju učenika s posebnim potrebama	618	1.12	1.25	**22.37*** **
Dostupni	Imati prilike prisustvovati na stručnim skupovima, konferencijama o obrazovanju učenika s posebnim potrebama	619			
Potrebni	Imati pozitivne stavove svih djelatnika škole prema uključivanju učenika s posebnim potrebama	617	0.72	1.23	**14.65*** **
Dostupni	Imati pozitivne stavove svih djelatnika škole prema uključivanju učenika s posebnim potrebama	619			
Potrebni	Imati znanja o zakonima i propisima vezanim uz uključivanje učenika s posebnim potrebama	618	0.89	1.18	**18.78*** **
Dostupni	Imati znanja o zakonima i propisima vezanim uz uključivanje učenika s posebnim potrebama	619			
Potrebni	Imati pozitivne stavove obitelji vršnjaka tipičnog razvoja	618	1.22	1.23	**24.54*** **
Dostupni	Imati pozitivne stavove obitelji vršnjaka tipičnog razvoja	619			
Potrebni	Imati znanje i vještine o odgovarajućim metodama rada s učenicima s posebnim potrebama i kako ih primijeniti u praksi	618	0.87	1.22	**17.75*** **
Dostupni	Imati znanje i vještine o odgovarajućim metodama rada s učenicima s posebnim potrebama i kako ih primijeniti u praksi	619			
Potrebni	Surađivati sa stručnjacima koji rade izvan škole (npr.logoped, edukacijski rehabilitator, liječnik,klinički psiholog i sl.)	618	1.50	1.34	**27.86*** **
Dostupni	Surađivati sa stručnjacima koji rade izvan škole (npr.logoped, edukacijski rehabilitator, liječnik,klinički psiholog i sl.)	619			
Potrebni	Imati znanje i vještine o prilagodbi plana i programa rada i njegovoj implementaciji	617	1.06	1.33	**19.82*** **
Dostupni	Imati znanje i vještine o prilagodbi plana i programa rada i njegovoj implementaciji	619			
Potrebni	Imati stručno usavršavanje na potrebnim područjima uključivanja	611	1.21	1.46	**20.43*** **
Dostupni	Imati stručno usavršavanje na potrebnim područjima uključivanja	620			
Potrebni	Imati stručno usavršavanje za sve djelatnike škole u promicanju pozitivnih stavova prema učenicima s posebnim potrebama	616	1.13	1.25	**22.38*** **
Dostupni	Imati stručno usavršavanje za sve djelatnike škole u promicanju pozitivnih stavova prema učenicima s posebnim potrebama	619			

Oblici podrške	Tvrdnja	N	M	SD	t
Potrebni	Imati manji broj učenika u razredu u koju je uključen učenik s posebnim potrebama	617	0.96	1.32	**17.98*** **
Dostupni	Imati manji broj učenika u razredu u koju je uključen učenik s posebnim potrebama	619			
Potrebni	Imati znanje i vještine u poticanju pozitivnih interakcija među svom djecom	618	0.97	1.13	**21.30*** **
Dostupni	Imati znanje i vještine u poticanju pozitivnih interakcija među svom djecom	619			
Potrebni	Imati podršku rukovodstva škole oko učenika s posebnim potrebama	619	1.06	1.24	**21.31*** **
Dostupni	Imati podršku rukovodstva škole oko učenika s posebnim potrebama	619			
Potrebni	Imati uvažavanje drugih izvan radnog mjesta (npr. vlastite obitelji, prijatelja i znanaca)	618	0.44	1.16	**9.54*** **
Dostupni	Imati uvažavanje drugih izvan radnog mjesta (npr. vlastite obitelji, prijatelja i znanaca)	619			
Potrebni	Imati dodatno vrijeme za suradnju sa stručnjacima /osobljem/obiteljima	618	0.22	1.89	**-2.95*** **
Dostupni	Imati dodatno vrijeme za suradnju sa stručnjacima /osobljem/obiteljima	620			

Bilješka:* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

1.1.5. Razlike u inkluzivnoj kulturi škole u odnosu na sociodemografska obilježja učitelja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje

Kako bi se ispitale razlike u inkluzivnoj kulturi u odnosu na sociodemografska obilježja učitelja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje primijenjen je t-test za nezavisne uzorke, jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) i Pearsonov koeficijent korelacije. Rezultati su prikazani posebno za svaku subskalu: **Inkluzivna kultura, Inkluzivna politika i Inkluzivna praksa.**

a) T-test za varijablu "Spol"

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na spol, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Nije utvrđena razlika u procjeni inkluzivne kulture (p>.05) i inkluzivne prakse škole između ispitanika muškog i ženskog spola (p>.05). Ispitanici muškog spola značajno pozitivnije procjenjuju inkluzivnu politiku škole od ispitanika ženskog spola, $t(614)=-2.73$, $p<.01$.

Tablica 30 Razlike u inkluzivnoj kulturi škole između ispitanika s obzirom na spol

VARIJABLA	SPOL	N	AS	SD	t
Inkluzivna kultura	**Muški**	94	4.13	.57	-1.68
	Ženski	519	4.01	.62	
Inkluzivna politika	**Muški**	94	4.15	.57	**-2.73****
	Ženski	520	3.96	.76	
Inkluzivna praksa	**Muški**	94	3.99	.57	-.58
	Ženski	520	3.95	.63	

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

b) T-test za varijablu "Stručna sprema“

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na stručnu spremu, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Ne postoji razlika u procjeni inkluzivne kulture, inkluzivne politike i inkluzivne prakse škole između ispitanika različite stručne spreme (p>.05).

c) T-test za varijablu "Područje rada“

Kako bi se ispitale razlike među ispitanicima s obzirom na područje rada,proveden je t-test za nezavisne uzorke. Učitelji koji rade u razrednoj nastavi značajno pozitivnije procjenjuju inkluzivnu kulturu škole od učitelja koji rade u predmetnoj nastavi, $t(609)=1.99$, $p<.05$. Razlike u procjeni inkluzivne politike i inkluzivne prakse škole između učitelja koji rade u razrednoj nastavi i učitelja koji rade u predmetnoj nastavi nisu utvrđene ($p>.05$).

Tablica 31 Razlike u inkluzivnoj kulturi škole između ispitanika s obzirom na područje rada

VARIJABLA	PODRUČJE RADA	N	AS	SD	t
Inkluzivna kultura	**Razredna nastava**	245	4.09	.62	**1.99***
	Predmetna nastava	364	3.99	.62	
Inkluzivna politika	**Razredna nastava**	245	3.99	.81	.05
	Predmetna nastava	365	3.99	.69	
Inkluzivna praksa	**Razredna nastava**	245	3.99	.61	1.28
	Predmetna nastava	365	3.93	.64	

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

d) T-test za varijablu "Zvanje“

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na zvanje, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Ne postoje razlike u procjeni inkluzivne kulture i inkluzivne prakse škole između učitelja koji su u zvanju učitelj i učitelja koji su u zvanju učitelj-mentor/učitelj-savjetnik ($p>.05$).

Učitelji koji su u zvanju učitelj značajno negativnije procjenjuju inkluzivnu politiku škole od sudionika koji su u zvanju učitelj-mentor/učitelj-savjetnik, $t(617)=-2.37$, $p<.05$.

Tablica 32 Razlike u inkluzivnoj kulturi škole između ispitanika s obzirom na zvanje

VARIJABLA	ZVANJE	N	AS	SD	t
Inkluzivna kultura	**Učitelj**	558	4.03	.63	-.94
	Učitelj-mentor/savjetnik	58	4.11	.51	
Inkluzivna politika	**Učitelj**	559	3.97	.76	**-2.37***
	Učitelj-mentor/savjetnik	58	4.14	.48	
Inkluzivna praksa	**Učitelj**	559	3.94	.64	-1.99
	Učitelj-mentor/savjetnik	58	4.08	.49	

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

e) T-test za varijablu "Iskustva rada u redovnom odjelu“

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na iskustvo rada učitelja s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Ne postoji razlika u procjeni inkluzivne kulture, inkluzivne politike i inkluzivne prakse škole između učitelja koji imaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu i učitelja koji nemaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu ($p>$ .05).

f) T-test za varijablu "Iskustvo rada u posebnom odjelu“

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na iskustvo rada učitelja s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Ne postoji razlika u procjeni inkluzivne kulture škole između učitelja koji imaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu i učitelja koji nemaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu (p>.05). Učitelji koji su imali iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu značajno pozitivnije procjenjuju inkluzivnu politiku, $t(618)=4.24$, p<.01 i inkluzivnu praksu škole, $t(618)=2.65$, p<.01 od učitelja koji nisu imali iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu.

Tablica 33 Razlike u inkluzivnoj kulturi škole između ispitanika s obzirom na iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom odjelu

VARIJABLA	ISKUSTVO U PO	N	AS	SD	t
Inkluzivna kultura	**Sa iskustvom**	97	4.11	.56	1.26
	Bez iskustva	520	4.02	.63	
Inkluzivna politika	**Sa iskustvom**	97	4.23	.58	**4.24****
	Bez iskustva	521	3.94	.76	
Inkluzivna praksa	**Sa iskustvom**	97	4.10	.59	**2.65****
	Bez iskustva	521	3.93	.63	

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .00

g) T-test i jednostavna analiza varijance za varijablu "Pomoć stručnjaka"

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Postoji statistički značajna razlika u procjeni inkluzivne kulture, inkluzivne politike i inkluzivne prakse škole između učitelja koji su imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama i učitelja koji nisu imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama (p<.01.) Učitelji koji su imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama značajno pozitivnije procjenjuju inkluzivnu kulturu, inkluzivnu politiku i inkluzivnu praksu škole od učitelja koji nisu imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama. Jednostavna analiza varijance je pokazala da postoje razlike među ispitanicima s iskustvom pomoći različitih stručnjaka. [F(6,484)= 3.45; p<.01]. Kako bi se ispitalo između kojih kategorija ispitanika postoje razlike, korišten je Tukeyev post hoc test. Učitelji sa iskustvom pomoći psihologa (M=3.83, SD=.667) značajno negativnije procjenjuju inkluzivnu kulturu škole od učitelja koji su imali iskustvo pomoći pedagoga (M= 4.17, SD=.460), pedagoga i psihologa (M=4.08, SD= .570) te pedagoga, psihologa i rehabilitatora (M=4.23, SD=.489). Učitelji sa iskustvom pomoći psihologa (M=3.89, SD=.619) značajno negativnije procjenjuju inkluzivnu politiku škole od učitelja koji su imali iskustvo pomoći rehabilitatora (M=4.33, SD=.538) te učitelja koji su imali iskustvo pomoći pedagoga, psihologa i rehabilitatora (M=4.28, SD=.523).

Učitelji sa iskustvom pomoći pedagoga i psihologa (*M*=3.99, *SD*=.750) značajno negativnije procjenjuju inkluzivnu politiku škole od učitelja koji su imali iskustvo pomoći pedagoga, psihologa i rehabilitatora (*M*=4.28, *SD*=.523). Jednostavna analiza varijance je pokazala da ne postoje razlike u procjeni inkluzine prakse škole među ispitanicima s iskustvom pomoći različitih stručnjaka [$F(6, 485)= 1.43$; $p>.05$].

Tablica 34 Razlike u inkluzivnoj kulturi škole između ispitanika s obzirom na pomoć stručnjaka

VARIJABLA	POMOĆ STRUČNJAKA	N	AS	SD	t
Inkluzivna kultura	**S pomoći**	489	4.10	.56	**4.34****
	Bez pomoći	130	3.79	.76	
Inkluzivna politika	**S pomoći**	490	4.00	.68	**4.94****
	Bez pomoći	130	3.67	.88	
Inkluzivna praksa	**S pomoći**	490	4.01	.58	**3.68****
	Bez pomoći	130	3.75	.75	

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

h) Analiza varijance za varijablu „Dob“

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na dob, proveden je niz jednosmjernih analiza varijanci. Pri tome je varijabla dobi rekodirana i podijeljena u trihotomnu gdje su ispitanici u dobi od 20 do 29 godina svrstani u mlađe, ispitanici u dobi od 30 do 49 godina svrstani u ispitanike srednje dobi, a ispitanici u dobi od 50 do 60 godina i više u one starije dobi. Postoje razlike u procjeni inkluzivne kulture škole među ispitanicima različite dobi. [$F(2, 611)= 3.69$; $p< .05$]. Kako bi se ispitalo između kojih kategorija ispitanika postoje razlike, korišten je Tukeyev post hoc test kojim je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između učitelja mlađe dobi i učitelja srednje dobi. Učitelji mlađe dobi značajno pozitivnije procjenjuju inkluzivnu kulturu škole od učitelja srednje dobi ($p<.05$). Ne postoje razlike u procjeni inkluzivne politike škole među ispitanicima različite dobi [$F(2,612)= 1.39$; $p>.05$]. Postoje razlike u procjeni inkluzivne prakse škole među ispitanicima različite dobi. [$F(2, 612)= 6.60$; $p<.01$].

Kako bi se ispitalo između kojih kategorija ispitanika postoje razlike, korišten je Tukeyev post hoc test kojim je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između učitelja srednje dobi i učitelja mlađe dobi (p<.01) te između učitelja srednje dobi i učitelja starije dobi (p<.01). Učitelji srednje dobi značajno negativnije procjenjuju inkluzivnu praksu škole od učitelja mlađe dobi i učitelja starije dobi.

Tablica 35 Analiza varijance inkluzivne kulture škole između ispitanika s obzirom na dob

VARIJABLA	DOB	N	AS	SD	F
Inkluzivna kultura	**Mlađe dobi (20-29)**	63	4.22	.47	**3.70****
	Srednje dobi (30-49)	337	3.99	.67	
	Starije dobi (50-60 i više)	214	4.05	.56	
Inkluzivna politika	**Mlađe dobi (20-29)**	63	4.08	.50	1.40
	Srednje dobi (30-49)	338	3.95	.82	
	Starije dobi (50-60 i više)	214	4.04	.66	
Inkluzivna praksa	**Mlađe dobi (20-29)**	63	4.12	.45	**6.60****
	Srednje dobi (30-49)	338	3.87	.67	
	Starije dobi (50-60 i više)	214	4.03	.59	

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

i) Analiza varijance za varijablu „Radno iskustvo“

S ciljem usporedbe ispitanika s obzirom na radno iskustvo, proveden je niz jednosmjernih analiza varijanci. Pri tome je varijabla radnog iskustva rekodirana i podijeljena u trihotomnu gdje su ispitanici s iskustvom od 0 do 5 godina svrstani u skupinu manjeg radnog iskustva, ispitanici s radnim iskustvom u trajanju od 6 do 20 godina svrstani u skupinu srednjeg radnog iskustva, a ispitanici s radnim iskustvom u trajanju od 21 do 30 godina i više svrstani u skupinu velikog radnog iskustva. Jednosmjernom analizom varijance utvrđene su razlike u procjeni inkluzivne kulture škole među ispitanicima različitog radnog iskustva. [F(2, 614)= 6.22; p< .01].

Kako bi se ispitalo između kojih kategorija ispitanika postoje razlike, korišten je Tukeyev post hoc test kojim je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između učitelja sa manjim radnim iskustvom i učitelja sa srednjim radnim iskustvom (p<.01) te između učitelja sa manjim radnim iskustvom i učitelja sa velikim radnim iskustvom (p<.01). Učitelji manjeg radnog iskustva značajno pozitivnije procjenjuju inkluzivnu kulturu škole od učitelja srednjeg radnog iskustva i učitelja velikog radnog iskustva. Postoje razlike u procjeni inkluzivne politike škole među ispitanicima različitog radnog iskustva. [F(2,615)= 3.90; p<.05]. Tukey post hoc testom utvrđeno jeda postoji statistički značajna razlika između učitelja sa manjim radnim iskustvom i učitelja sa srednjim radnim iskustvom (p<.05). Učitelji manjeg radnog iskustva značajno pozitivnije procjenjuju inkluzivnu politiku škole od učitelja srednjeg radnog iskustva. Postoje razlike u procjeni inkluzivne prakse škole među ispitanicima različitog radnog iskustva. [F(2,615)= 6.77; p<.01]. Tukey post hoc testom utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između učitelja sa manjim radnim iskustvom i učitelja sa srednjim radnim iskustvom (p<.01). Učitelji manjeg radnog iskustva značajno pozitivnije procjenjuju inkluzivnu politiku škole od učitelja srednjeg radnog iskustva.

Tablica 36 Analiza varijance inkluzivne kulture škole između ispitanika s obzirom na radno iskustvo

VARIJABLA	RADNO ISKUSTVO	N	AS	SD	F
Inkluzivna kultura	**Manje (0-5)**	92	4.24	.54	**6.22****
	Srednje (6-20)	227	3.98	.60	
	Veliko (21-30 i više)	298	4.02	.65	
Inkluzivna politika	**Manje (0-5)**	92	4.17	.59	**3.90***
	Srednje (6-20)	228	3.92	.76	
	Veliko (21-30 i više)	298	4.00	.77	
Inkluzivna praksa	**Manje (0-5)**	92	4.13	.47	**6.77****
	Srednje (6-20)	228	3.86	.63	
	Veliko (21-30 i više)	298	3.98	.66	

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

j) Korelacijska analiza za varijablu „Stručno usavršavanje“

Kako bi se ispitala povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama i dimenzija inkluzivne kulture škole primijenjen je Pearsonov koeficijent korelacije. Postoji niska pozitivna povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama i stvaranja inkluzivne kulture škole (r=.31; p<.01). Učitelji koji pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama, pozitivnije procjenjuju razvijenost inkluzivne kulture škole. Postoji niska pozitivna povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama i stvaranja inkluzivne politike škole (r=.36; p<.01). Učitelji koji pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama, pozitivnije procjenjuju razvijenost inkluzivne politike škole. Postoji niska pozitivna povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja;učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama i inkluzivne prakse škole (r=.31; p<.01). Učitelji koji pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama, pozitivnije procjenjuju inkluzivnu praksu škole.

Tablica 37 Korelacijska analiza inkluzivne kulture škole i stručnog usavršavanja

Varijable		Inkluzivna kultura	Inkluzivna politika	Inkluzivna praksa	Stručno usavršavanje
Inkluzivna kultura	*r*	-	**,85*** **	**,79*** **	**,30*** **
	N	617	616	617	616
Inkluzivna politika	*r*	**,85*** **	-	**,82*** **	**,36*** **
	N	616	618	618	617
Inkluzivna praksa	*r*	**,79*** **	**,82*** **	-	,31***
	N	617	618	619	618
Stručno usavršavanje	*r*	**,30*** **	**,36*** **	**,31*** **	-
	N	616	617	618	620

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

1.1.6. Korelacijska analiza svih mjerenih varijabli inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja

Kako bi se ispitala međusobna ovisnost, isprepletenost i povezanost mjerenih varijabli istraživanja, korišten je Pearsonov koeficijent korelacije na svim faktorima instrumenata korištenih u istraživanju. Prema Petzu (2004,24), gruba aproksimacija visine povezanosti - koeficijenta korelacije je od ±0,00 do ±0,20 nikakva ili neznatna povezanost, od ±0,20 do ±0,40 niska povezanost, od ±0,40 do ±0,70 značajna povezanost, od ±0,70 do ±1,00 visoka ili vrlo visoka povezanost. Između svih ispitanih faktora postoji statistički značajna korelacija, dok se visina korelacije kreće od niske do visoke. Najveći broj visokih korelacija uočava se na četvrtom, petom, šestom i sedmom faktoru koji definiraju dostupne oblike učiteljima za uspješnu inkluziju, inkluzivnu kulturu, inkluzivnu politiku i inkluzivnu praksu škole. Na ostalim faktorima uočene su niske korelacije.

Prvi faktor koji se odnosi na stav učitelja o inkluziji pokazuje statistički značajnu povezanost sa svim izdvojenim faktorima. Značajna pozitivna korelacija uočena je s faktorom samoprocjene inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja (r=.42, p<.001). Niska pozitivna povezanost utvrđena je s inkluzivnom praksom škole (r=.39, p<.001), inkluzivnom politikom škole (r=.36, p<.001), dostupnom podrškom učiteljima (r=.35, p<001), inkluzivnom kulturom škole (r=.28, p<.001) i potrebnom podrškom učiteljima za uspješnu inkluziju (r=.20, p<.001).

Drugi faktor koji opisuje samoprocjenu inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja pokazuje statistički značajnu povezanost sa pet izdvojenih faktora. Značajna pozitivna korelacija uočena je s faktorom stava učitelja o inkluziji (r=.42, p<.001), inkluzivne politike škole (r=.25, p<.001), inkluzivne kulture škole (r=.24, p<.001), inkluzivne prakse škole (r=.22, p<.001), dostupne podrške (r=.20, p<.001). Nema značajne povezanosti s faktorom potrebne podrške (r=.12, p<.01) učiteljima za uspješnu inkluziju.

Treći faktor koji opisuje potrebne oblike podrške učiteljima za uspješnu inkluziju pokazuje statistički značajnu povezanost sa dva izdvojena faktora. Niska pozitivna povezanost korelacija uočena je na faktorima dostupne podrške učiteljima za uspješnu inkluziju (r=.21, p<.001) potrebne podrške učiteljima za uspješnu inkluziju (r=.20, p<.001).

Nema značajne povezanosti s faktorom inkluzivne prakse škole (r=.15, p<.001), inkluzivne politike škole (r=.14, p<.001), inkluzivne kulture škole (r=.12, p<.01), i samoprocjene inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja (r=.12, p<.01).

Četvrti faktor koji opisuje dostupne oblike podrške učiteljima za uspješnu inkluziju pokazuje statistički značajnu povezanost sa četiri izdvojena faktora. Značajna pozitivna korelacija uočena je na faktorima inkluzivne politike škole (r=.60, p<.001), inkluzivne kulture škole (r=.55, p<.001) i inkluzivne prakse škole (r=.52, p<.001). Niska pozitivna korelacija uočena je s faktorom stava učitelja o inkluziji (r=.35, p<.01). Nema značajne povezanosti s faktorom potrebne podrške učiteljima za uspješnu inkluziju (r=.21, p<.001) i samoprocjene inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija (r=.20, p<.001).

Peti faktor koji opisuje inkluzivnu kulturu škole pokazuje statistički značajnu povezanost sa pet izdvojenh faktora. Visoka pozitivna korelacija uočena je na faktorima inkluzivne politike škole (r=.85, p<.001) i inkluzivne prakse škole (r=.79, p<.01). Značajna pozitivna povezanost utvrđena je na faktoru dostupne podrške učiteljima za uspješnu inkluziju (r=.55, p<.001). Niska pozitivna korelacija uočena je na faktoru samoprocjene inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija (r=.24, p<.001), stava učitelja o inkluziji (r=.28, p<.001). Nema značajne povezanosti s faktorom potrebne oblike podrške učiteljima za uspješnu inkluziju (r=.12, p<.01).

Šesti faktor koji opisuje inkluzivnu politiku škole pokazuje statistički značajnu povezanost sa pet izdvojenih faktora. Visoka pozitivna korelacija uočena je na faktorima inkluzivne kulture škole (r=.85, p<.001) i inkluzivne prakse škole (r=.82, p<.001). Značajna pozitivna korelacija uočena je na faktoru dostupne podrške učiteljima za uspješnu inkluziju (r=.60, p<.001). Niska pozitivna korelacija uočena je s faktorom stava učitelja o inkluziji (r=.36, p<.001) samoprocjene inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija (r=.25, p<.001). Nema značajne povezanosti s faktorom potrebne oblike podrške učiteljima za uspješnu inkluziju (r=.14, p<.001).

Sedmi faktor koji opisuje inkluzivnu praksu škole pokazuje statistički značajnu povezanost sa pet izdvojenih faktora. Visoka pozitivna korelacija uočena je na faktorima inkluzivne politike škole (r=.82, p<.001) i inkluzivne kulture škole (r=.79, p<.01). Značajna pozitivna korelacija utvrđena je na faktoru dostupne podrške učiteljima za uspješnu inkluziju (r=.52, p<.001). Niska pozitivna korelacija uočena je s faktorom stava učitelja o inkluziji (r=.39, p<.001) i samoprocjenom inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija (r=.22, p<.001). Nema značajne povezanosti s faktorom potrebne oblike podrške učiteljima za uspješnu (r=.15, p<.001).

Tablica 38 Korelacijska analiza svih izlučenih faktora (N=621)

Faktori		2.	3.	4.	5.	6.	7.
1.Stav učitelja o inkluziji	*r*	**,42*** **	**,20*** **	**,35*** **	**,28*** **	**,36*** **	**,39*** **
	N	589	590	598	597	598	599
2.Samoprocjena kompetencija učitelja	*r*	-	**,12** **	**,20*** **	**,24*** **	**,25*** **	**,22*** **
	N	606	594	603	602	603	604
3.Potrebna podrška	*r*	**,12** **	-	**,21*** **	**,12** **	**,14*** **	**,15*** **
	N	594	607	606	604	605	606
4.Dostupna podrška	*r*	**,20*** **	**,21*** **	-	**,55*** **	**,60*** **	**,52*** **
	N	603	606	618	615	616	617
5.Inkluzivna kultura	*r*	**,24*** **	**,12** **	**,55*** **	-	**,85*** **	**,79*** **
	N	602	604	615	617	616	617
6.Inkluzivna politika	*r*	**,25*** **	**,14*** **	**,60*** **	**,85*** **	-	**,82*** **
	N	603	605	616	616	618	618
7.Inkluzivna praksa	*r*	**,22*** **	**,15*** **	**,52*** **	**,79** **	**,82*** **	-
	N	604	606	617	617	618	619

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

1.1.7. Hijerarhijska regresijska analiza samoprocjene inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja

S ciljem ispitivanja prediktivne valjanosti varijable "Samoprocjena inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja", provedena je hijerarhijska regresijska analiza. U prvom koraku značajnim prediktorom pokazali su se radni staž (β=-,14), područje rada (β=,14) iskustvo rada učitelja s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu (β=,09) i stručno usavršavanje (β=,36). Nakon uključivanja varijabli kojima se mjere različiti oblici podrške učiteljima u radu s učenicima s posebnim potrebama i inkluzivna kultura škole, značajnim prediktorima ponovno su se pokazali radni staž (β=-,11), iskustvo rada učitelja s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu (β=,15), stručno usavršavanje (β=,30), ali i oblici potrebne podrške učiteljima u radu s učencima s posbenim potrebama (β = ,08). Zanimljivo je primjetiti da u drugom koraku područje rada više nije značajan prediktor. U trećem koraku značajnim prediktorima pokazali su se područje rada (β=,09), iskustvo rada učitelja s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu (β=,18), stručno usavršavanje (β=,18) i stav učitelja o inkluziji učenika s posebnim potrebama (β=,36). Na značajnosti gubi radni staž. Ispitanici čije je područje rada Razredna nastava, koji imaju iskustva u radu s učenicima s posebnim potrebama u posebnom odjelu, ispitanici koji su se stručno usavršavali u području rada s učenicima s posebnim potrebama te učitelji pozitivnog stava prema inkluziji izvještavaju o većoj

samoprocjeni inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija. Postotak objašnjene varijance je relativno mali (20,7%), što nam govori o složenosti ispitivanih varijabli.

Tablica 39 Sažetak hijerarhijske regresijske analize za prediktore varijable *Samoprocjena inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja* (N=621)

Samoprocjena inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja	**Model 1**			**Model 2**			**Model 3**		
	B	**SE (B)**	***β***	**B**	**SE (B)**	***β***	**B**	**SE (B)**	***β***
Spol	-1,19	,79	-.06	-1,08	,78	-,56	-,68	,74	-,03
Dob	,36	,68	,03	,17	,67	,01	-,34	,64	-,03
Radni staž	-1,36	,54	**-,14****	-1,15	,54	**-,11***	-,59	,51	-,06
Stručna sprema	,11	,89	,00	,14	,88	,00	-,14	,83	-,00
Područje rada	1,34	,63	**,09***	1,13	,63	,08	1,27	,60	**,09***
Zvanje	1,18	,93	,05	,88	,93	,03	,52	,89	,02
Iskustvo rada u RO	-,41	,95	-,02	-,62	,95	-,02	-,48	,90	-,02
Iskustvo rada u PO	2,73	,74	**,14*****	2,98	,76	**,15*****	3,50	,72	**,18*****
Pomoć stručnjaka	-1,20	,75	-,07	-,66	,77	-,03	-,45	,72	-,02
Stručno usavršavanje	,35	,03	**,36*****	,30	,04	**,30*****	,18	,04	**,18*****
Potrebna podrška				,03	,01	**,08***	,01	,02	,03
Dostupna podrška				,00	,01	,00	-,01	,02	-,03
Inkluzivna kultura				,05	,06	,06	,11	,07	,14
Inkluzivna politika				,01	,11	,08	,07	,11	,05
Inkluzivna praksa				-,00	,10	-,00	-,14	,09	-,10
Stav o inkluziji							,21	,02	**,36*****
R^2	,168			,195			,278		
R Square Change	,168			,027			,084		
F for change in R^2	**11,68*****			**9,23*****			**13,80*****		

Bilješka:* p < .05; **p < .01; ***p < .001

1.2. Rezultati kvalitativne analize istraživanja

U nastavku je prikaz dobivenih rezultata, odnosno izdvojenih tema i njihovih kodova za fokus grupe s pedagozima, psiholozima, stručnjacima edukacijsko - rehabilitacijskog profila, pomoćnicima u nastavi i članovima udruga. Ukupno je prikupljeno 315 minuta, odnosno preko 5 sati audio zapisa. Intervju s ispitanicima u svakoj fokus grupi trajao je u prosjeku 60 minuta. Tematskom analizom provedene fokus grupe identificirane su četiri osnovne teme: *Odrednice obrazovne inkluzije (A), Preduvjeti za inkluziju (B), Problemi i prepreke za uspješnu inkluziju (C) i Prijedlozi za poboljšanje inkluzije (D).*

1.2.1.Pedagozi

A. Odrednice obrazovne inkluzije

A. Odrednice obrazovne inkluzije
1.Inkluzija učenika s različitim potrebama i teškoćama u redovno obrazovanje
Inkluzija djece s teškoćama u razvoju
Inkluzija djece s teškoćama u učenju
Inkluzija darovite djece
Inkluzija socijalno ugrožene djece
Inkluzija djece s emocionalnim teškoćama
Inkluzija romske djece i drugih nacionalnih manjina
Inkluzija djece iz disfunkcionalnih obitelji
Inkluzija djece različite spolne orijentacije
2. Prihvaćanje različitosti i prilagođavanje
Prilagođavanje pristupa/nastave
Omogućavanje ostvarivanja potencijala učenika
Omogućavanje ostvarivanja ravnopravnosti učenika
Razumijevanje i prihvaćanje različitosti
Suradnja s učenicima i roditeljima

Tema koja se izdvojila na početku fokus grupe su odrednice obrazovne inkluzije (A), a određena je uvodnim pitanjem koje se odnosilo na definiranje obrazovne inkluzije. Ova se tema sastoji od dvije podteme: Inkluzija učenika s različitim potrebama i teškoćama u redovno obrazovanje (1) i Prihvaćanje različitosti i prilagođavanje (2).

1. Inkluzija učenika s različitim potrebama i teškoćama u redovno obrazovanje obuhvaćena je kodovima*: inkluzija djece s teškoćama u razvoju, inkluzija djece s teškoćama u učenju, inkluzija darovite djece, inkluzija socijalno ugrožene djece, inkluzija djece s emocionalnim teškoćama, inkluzija romske djece i drugih nacionalnih manjina, inkluzija djece iz disfunkcionalnih obitelji, inkluzija djece različite spolne orijentacije.*

Pedagozi smatraju da je inkluzija širok pojam i da podrazumijeva uključivanje učenika koji imaju različite potrebe i različite teškoće u redovno obrazovanje. Iako je najveći fokus na djeci s teškoćama u razvoju, naglašavaju kako inkluzija uključuje i darovitu djecu. Nadalje, navode važnost inkluzije romske djece, kao i djece iz drugih nacionalnih manjina. Obrazovna inkluzija bi trebala uključiti i djecu s emocionalnim i socijalnim teškoćama, djecu koja dolaze iz disfunkcionalnih obitelji i djecu različite spolne orijentacije. Smatraju da je potrebno uzeti u obzir sve probleme iz okruženja djece, koja nisu nužno vezana samo za školu već i za njihov obiteljski život.

U okviru ove podteme pet sudionika je istaknulo:

Valentina (35g.,13g. radnog staža):*„Inkluzija općenito bi bila uključivanje svih u sve sfere života, a obrazovna inkluzija bi bila uključivanje svih učenika s posebnim potrebama, ne samo djece s teškoćama već i darovitih...“*

Ivan (34g., 9g. radnog staža):*„Mislim da obrazovna inkluzija ne bi trebala uključivati samo djecu s teškoćama i darovitu djecu nego svu djecu koja nemaju toliko izražene teškoće u učenju, ali imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom djelu. dakle, to bi podrazumijevalo razumjeti i uključiti svu djecu.“*

Zdenka (57g.,34g. radnog staža): *„Meni je prva asocijacija na inkluziju prihvaćanje drugačijih od sebe, a onda sam to promišljala kroz iskustvo koje sam imala u radu s učenicima i imali smo baš iskustva u suradnjama s osobama s intelektualnim poteškoćama u udrugama naše lokalne zajednice i onda sam zapravo shvatila da je to puno kompleksnije i da traži puno puno više rada, promišljanja i suradnje s učenicima i s roditeljima da bi stvarnu inkluziju njegovali kao vrijednost u ljudima općenito, a onda i u našim školama s učenicima.“*

Mirta (37g.,13g. radog staža): „*To je puno širi pojam. Kroz iskustvo vidimo da imamo djece koja su ili pripadnici romske nacionalne manjine ili neke druge, djeca iz disfunkcionalnih obitelji, djeca koja su već ispisana iz obrazovnog sustava pa se ponovno vraćaju u sustav, što je čest primjer u srednjoj školi ili djeca koja se jednostavno „traže“ zbog spolne orijentacije ili bilo kakvih opterećenja koja imaju u okruženju koja se ne odnose samo na njihov školski život nego i obiteljski. Tako da je inkluzija je vrlo širok pojam.“*

Jelena (30g.,2g. radnog staža): *„Po meni je inkluzija uklopljenost djeteta u odgojno obrazovni sustav na način da se integriraju, s posebnim naglaskom na integriranje onih pojedinaca koji pripadaju marginaliziranim, socijalno ugroženim skupinama te pojedinaca s poteškoćama u psihofizičkom razvoju".*

2.Prihvaćanje različitosti i prilagođavanje obuhvaćeno je kodovima: *prilagođavanje pristupa/nastave, omogućavanje ostvarivanja potencijala učenika, omogućavanje ostvarivanja ravnopravnosti učenika, razumijevanje i prihvaćanje različitosti, suradnja s učenicima i roditeljima.*

Kako bi se ostvarila inkluzija, koja je puno složenija od samo integracije djece u redovno obrazovanje, pedagozi navode važnost prihvaćanja različitosti svih pojedinaca i omogućavanja svima da ostvare svoje potencijale i da budu ravnopravni. Potrebno je prilagođavanje pristupa učenicima i prilagodba nastave. Smatraju da inkluzija zahtijeva puno rada i suradnje s učenicima i roditeljima.

U okviru ove podteme dvoje sudionika je istaknulo:

Valentina (35g.,13g. radnog staža):*„…omogućiti im da se u potpunosti uključe i ostvare sve svoje potencijale.“*

Mateja (30g.,3g. radnog staža): *„Inkluzija je uključivanje učenika s posebnim potrebama u redovite razredne odjele gdje su svi učenici ravnopravni te ondje isti učenici razvijaju svoje stavove, vrijednosti i ponašanja te se nastava prilagođava svim učenicima.“*

B. Preduvjeti za inkluziju

B. Preduvjeti za inkluziju
1.Razumijevanje i jasna pravila
Razumijevanje od strane dionika odgojno-obrazovnog procesa
Postavljanje jasnih pravila i očekivanja
2.Uloga učitelja
Stavovi učitelja/profesora
Stručnost/osposobljenost učitelja/profesora
Empatičnost i toplina učitelja/profesora
Motiviranost učitelja/profesora
3.Pozitivno ozračje i odgovarajući uvjeti u školi
Podržavajuća okolina za djecu s teškoćama (osjećaj pripadanja)
Eliminacija društvenih, ekonomskih i drugih prepreka
Prihvaćanje nacionalnih manjina
Vršnjačko učenje
Zadovoljeni organizacijski uvjeti
Pomoćnici u nastavi
4.Suradnja i podrška
Suradnja s roditeljima
Suradnja srednja škola-osnovna škola-vrtić
Podrška stručnih suradnika nastavnicima

Druga izdvojena tema su preduvjeti za inkluziju (B), a odnosi se na uvjete koje je potrebno zadovoljiti kako bi se ostvarila inkluzija djece i mladih u školu i zajednicu. Ova se tema sastoji od četiri podteme: Razumijevanje i jasna pravila (1), Uloga učitelja (2), Pozitivno ozračje i odgovarajući uvjeti u školi (3), Suradnja i podrška (4).

1.Razumijevanje i jasna pravila obuhvaćeni su kodovima: *Razumijevanje od strane dionika odgojno-obrazovnog procesa, Postavljanje jasnih pravila i očekivanja.*

Pedagozi su naglasili razumijevanje kao važan preduvjet za uspješnu inkluziju. Smatraju da je važno razumijevanje učenika od strane nastavnika, stručnih suradnika, drugih učenika iz razreda i roditelja. Također, navode važnost postavljanja jasnih pravila i očekivanja od djeteta. Smatraju da jasno postavljanje pravila i njihovo poštivanje od strane svih uključenih pomaže inkluziji, odnosno da jasno definirana očekivanja olakšavaju funkcioniranje i povećavaju zadovoljstvo učenika postignutim uspjehom.

U okviru ove podteme tri sudionika je naglasilo:

Ivan (34g.,9g. radnog staža): *„Ja bi sad opet tu naglasio ono što sam već rekao, kada govorimo o inkluziji, to je to razumijevanje.“*

Mirta (37g.,13g. radog staža):„*Djeca jako vole jasna pravila, barem kod mene u školi se dosta dobro vidi, neovisno koliko su djeca loša po školskom uspjehu ili intelektualnih ograničenja, teškoća u učenju, disfunkcionalnih obitelji ili darovitih, dakle, djeca jednostavno vole pravila. I ako su ta pravila jasno postavljena i ako se tih pravila drže svi u razrednom vijeću i svi koji toj djeci predaju dolazi manje do nekakvih disfunkcija u razrednoj okolini. Djeca koja postižu slabiji uspjeh, ako im se zadaju jasna pravila, oni postaju zadovoljniji svojim očekivanim uspjehom.“*

Valentina (35g.,13g. radnog staža):„*Da, mislim da mi svi bolje funkcioniramo kada znamo što se od nas očekuje i kada se netko prema nama postavi jasno. Znači, bilo od kolega, bilo od djece, bilo od roditelja. Isto tako se ja trudim postaviti jasna pravila prema drugima.“*

2.Uloga učitelja obuhvaćena je kodovima: *Stavovi učitelja/profesora*, *Stručnost/osposobljenost učitelja/profesora, Empatičnost i toplina učitelja/profesora, Motiviranost učitelja/profesora.*

Ova podtema odnosi se na važnost učitelja/profesora, odnosno primarno njihovih pozitivnih stavova o inkluziji. Pedagozi posebno naglašavaju važnost pozitivnih stavova učitelja u prvom razredu. Smatraju da se stav učitelja prenosi i na druge učenike, od samog početka. Važno je da su učitelji odgovarajuće osposobljeni za rad s djecom s posebnim potrebama. Smatraju da Učiteljski i Filozofski fakulteti nude kolegije koji studente upoznaju s teškoćama u razvoju, što ih u određenoj mjeri osposobljava za rad. Međutim, pedagozi veću važnost pridaju osobnoj motivaciji učitelja za rad s takvom djecom i njihovoj empatiji i toplini u radu s učenicima. Smatraju da su učenici s posebnim potrebama izrazito svjesni empatije u odnosu s učiteljem i da takav podržavajući odnos doprinosi inkluziji.

U okviru ove podteme četiri sudionika je naglasilo:

Ivan (34g.,9g. radnog staža): *„Ja bih rekao da je jako bitan i stav učitelja, pogotovo onoga u prvome razredu koji prima to dijete u razred, to je temelj svega, od njega sve kreće.“*

Zdenka (57g.,34g. radnog staža):„*...mislim da više ovisi o osobnosti čovjeka koju on donese sa sobom u svoje radno okruženje i ukoliko tu osobnost ima da se odnosi na način da je inkluzivan prema svima i u svom osobnom životu onda to samo oplemenjuje u školi i radu s mladim ljudima kojima je to potrebno. Doista vidimo kako je to divno što je učenik sretan imati takvu osobu kraj sebe koja mu može biti oslonac i podrška. To je baš ona lijepa ljudska, osobna motivacija da daje najbolje od sebe.“*

Ivan (34g.,9g. radnog staža): *„Danas Učiteljski i Filozofski fakulteti obično imaju kolegije u kojima se studente upoznaje s djecom s teškoćama u razvoju, kao što su disgrafija, diskalkulija, disleksija i još ostale specifične intelektualne teškoće i na taj ih na neki način malo bolje pripremaju za praksu.“*

Zdenka (57g.,34g. radnog staža):„*Htjela bih istaknuti, ti mladi ljudi s posebnim potrebama, oni imaju toliko fine „radare“ u sebi, imaju toliko osjetila, puni su emocija i te intuicije kojom oni osjete je li ta osoba, profesor došao pred njih kognitivno hladan ili je došao sa stvarnim svojim odnosom prema njima i tu nema varanja.“*

3.Pozitivno ozračje i odgovarajući uvjeti u školi obuhvaćeno je kodovima: *Podržavajuća okolina za djecu s teškoćama (osjećaj pripadanja), Eliminacija društvenih, ekonomskih i drugih prepreka, Prihvaćanje nacionalnih manjina, Vršnjačko učenje, Zadovoljeni organizacijski uvjeti, Pomoćnici u nastavi.*

Ova se podtema odnosi na pozitivnu klimu i druge uvjete u školi koji doprinose uspješnoj inkluziji. Kod *Podržavajuća okolina za djecu s teškoćama (osjećaj pripadanja)* se jednim dijelom preklapa s kodom *Stavovi učitelja/profesora* iz podteme koja se odnosi na ulogu učitelja. Pozitivno školsko ozračje je važno za uspješnu inkluziju, a pedagozi navode da je za stvaranje takvog ozračja bitan početan stav nastavnika. Važno je ukloniti predrasude i poticati pozitivne stavove kako bi se stvorila podražavajuća okolina za djecu s teškoćama, odnosno kako bi ostvarili osjećaj pripadanja. Kao jedan od primjera poticanja prihvaćanja različitosti i ravnopravnosti navode djelovanje učeničke zadruge, u koju su ravnopravno uključeni svi učenici.

Pedagozi smatraju da je važno ukloniti društvene, ekonomske i ostale prepreke kako bi se ostvarila odgojno-obrazovna inkluzija. Osim za djecu s teškoćama, važno je razviti podržavajuću klimu i za djecu iz nacionalnih manjina. Pozitivno ozračje se može ostvariti i vršnjačkim učenjem, u kojem učenik s teškoćama radi s drugim učenikom, pri čemu se potiče stvaranje povjerenja, sposobnosti i samopouzdanja. Pedagozi navode da bi u školama trebao biti zastupljen dovoljan broj pomoćnika u nastavi i da bi trebali biti zadovoljeni organizacijski uvjeti za integraciju.

U okviru ove podteme četiri sudionika je naglasilo:

Valentina (35g.,13g. radnog staža):„*Školsko ozračje je također jako bitno, bitni su prvi stavovi nastavnika prema bilo kojoj osobi koja je na neki način drugačija od ostalih. Prvo se gleda učitelj kao model, to je najbitnije, a onda je na učiteljima i na obrazovnim djelatnicima da pokušaju srušiti neke predrasude i stereotipe prema kompletnom školskom okruženju, ali i okruženju i izvan škole.„*

Ivan (34g.,9g. radnog staža): *„Mislim da smo razvili neko razumijevanje prema toj djeci i da se kod nas djeca s teškoćama u razvoju i učenju i ostalim teškoćama ne osjećaju odbačeno. Izuzetno su dobro prihvaćene i nacionalne manjine, imamo djecu koja dolaze iz raznih krajeva Hrvatske i djecu s intelektualnim teškoćama.“*

Jelena (30g.,2g. radnog staža):*„Osjećaj pripadnosti odgojno- obrazovnoj skupini odnosno instituciji. Zainteresiranost pojedinca za školovanje i zajednicu se postavlja kao jedan od početnih uvjeta koje bi valjalo zadovoljiti, a što je uvjetovano i spremnošću sustava da pojedinca sa svojim individualnim specifičnostima prihvati, a eliminacijom društvenih, ekonomskih i drugih prepreka omogući takvom pojedincu nesmetanu mogućnost uključivanja u odgojno obrazovni proces odnosno integraciju u zajednicu.“*

Mirta (37g.,13g. radog staža):„*Često se događa da učenik s teškoćama radi u paru s učenikom koji je jači, kompetentniji i sposobniji da bi na neki način stekao povjerenje, sposobnost i samopouzdanje da jednostavno nastavnik ne mora uvijek biti uz njega i biti prvi pomagač nego se tu radi na tom vršnjačkom učenju.“*

4.Suradnja i podrška obuhvaćena je kodovima: *Suradnja s roditeljima, Suradnja srednja škola-osnovna škola-vrtić, Podrška stručnih suradnika nastavnicima.*

Ova tema se odnosi na važnost suradnje za ostvarivanje uspješne inkluzije. Pedagozi navode važnost dobre suradnje s roditeljima. Kao jedan od primjera navode suradnju s roditeljima pri upisu djeteta u srednju školu, odnosno pri odabiru budućeg zanimanja. Osim suradnje s roditeljima, naglašavaju važnu ulogu suradnje sa stručnim suradnicima iz niže razine obrazovanja kako bi razmijenili korisne informacije o djetetu. Također, smatraju da je potrebna suradnja stručnih suradnika i učitelja. Smatraju da mogu pomoći učiteljima u prevladavanju početnog straha u radu s djecom s posebnim potrebama, što dovodi do bolje komunikacije i rada s djetetom. Osim toga, potrebno je da učiteljima pruže potrebnu podršku i savjete.

U okviru ove podteme izdvojeno je pet razmišljanja sudionika:

Valentina (35g.,13g. radnog staža):*„Ja bih još jednom naglasila važnost suradnje s roditeljima. Gdje imate podršku sve ide bez problema.“*

Zdenka (57g.,34g. radnog staža):*„Meni je tu dragocjeno iskustvo i suradnja s pedagozima i psiholozima osnovnih škola. Mi svake godine, kada dobijemo listu učenika, mi se susretnemo i onda nam je dragocjeno to iskustvo jer su primijetili to dijete i temeljem toga što od njih čujemo pokušavamo u ovom prvom polugodištu na najbolji način pomoći tom djetetu da ga negdje drugdje preusmjerimo, kada imamo sreće da to možemo napraviti s roditeljima."*

Mirta (37g.,13g. radog staža):*„Ponekad i nakon prvog razreda dolazi do promijene zanimanja pa učenik polaže razlikovne ispite i onda se mi na prijateljskoj bazi čujemo s osnovnim školama kako bismo dobili kakve takve informacije o učeniku. Koliko je osnovnim školama bitna suradnja s vrtićima, tako je i nama bitna suradnja s osnovnim školama.“*

Ivan (34g.,9g. radnog staža):*„Mi moramo razumjeti to dijete i onda pružiti učitelju potporu. Ja to vidim i u svome radu. Oni koji razumiju uvijek traže podršku nekoga da im ja kao pedagog kažem „da, možeš tako, smiješ to napraviti“ i slično. Potrebna im je podrška da se ne osjećaju sami u svemu tome.“*

Zdenka (57g.,34g. radnog staža): *„Ja sam htjela reći da je naša uloga tu svakako da pomognemo svojim nastavnicima i misli da je tu jako važno osvijestiti i strahove da mnogi zbog nekih svojih strahova imaju problem u komunikaciji i načinu rada s djecom s bilo kojom vrstom poteškoća. Nama se nekada dogodi da usmjerimo pažnju nastavnika na to dijete kroz njegove talente.“*

C. Problemi i prepreke za uspješnu inkluziju

C. Problemi i prepreke za uspješnu inkluziju
1.Odabir neodgovarajućeg zanimanja
Neodgovarajuća profesionalna orijentacija
Neusmjeravanje na talente učenika
Preporuka zanimanja koje ne odgovara mogućnostima učenika
Upis u najbližu školu
2.Neodgovarajući postupci i osposobljenost učitelja/profesora
Nedovoljno razumijevanje od strane učitelja
Izostanak fleksibilnosti i prilagodbe učeniku
Neempatičnost profesora
Autoritarni učitelji
Nedovoljna osposobljenost profesora stručnih predmeta
3.Nedovoljna podrška okoline i sustava
Nedostatak empatičnosti drugih učenika
Nerazumijevanje i izostanak suradnje s roditeljima
Stigmatizacija učenika s teškoćama iz manjih mjesta
Neosjetljivost sustava na potrebe pojedinca
Djeca koja nemaju službeno rješenje
Nedostatak sredstava za provedbu inkluzije
Nedovoljno pomoćnika u nastavi

Treća izdvojena tema su problemi i prepreke za uspješnu inkluziju (C), a odnosi se na sve ono što ometa ili onemogućava razvoj odgojno-obrazovne inkluzije. Ova se tema sastoji od tri podteme:Odabir neodgovarajućeg zanimanja (1), Neodgovarajući postupci i osposobljenost učitelja/profesora (2), Nedovoljna podrška okoline i sustava (3).

1.Odabir neodgovarajućeg zanimanja obuhvaćen je kodovima: *Neodgovarajuća profesionalna orijentacija, Neusmjeravanje na talente učenika, Preporuka zanimanja koje ne odgovara mogućnostima učenika, Upis u najbližu školu.*

Ova se podtema odnosi na probleme koji se vezuju uz profesionalnu orijentaciju i upis učenika u srednju školu. Pedagozi smatraju da je profesionalna orijentacija koja se provodi prije upisa u srednju školu neodgovarajuća, odnosno da je to samo formalnost koja se mora obaviti. Rezultira upisom srednje škole koja nije primjerena za učenika, odnosno osposobljavanju za neodgovarajuće zanimanje.

Pri odluci o upisu u srednju školu ne uzimaju se u obzir talenti učenika, a ponekad se učenicima preporučuju zanimanja koja nisu u skladu s njihovim mogućnostima. Smatraju da se djeca često upisuju u srednju školu koja im je najbliža, pogotovo ako dolaze iz siromašnijih obitelji i nemaju mogućnost upisa škole koja je udaljenija, a više bi odgovarala učeniku.

U okviru ove podteme četiri sudionika je istaknulo:

Mirta (37g.,13g. radog staža):*„Ja bih samo rekla da su i općenito mišljenja kod profesionalne orijentacije učenika s teškoćama često samo forma i upravo to što je kolega rekao, uopće se ne traži dubinsko mišljenje osnovne škole u koje bi zanimanje to dijete trebalo upisati, koji su njegovi skriveni talenti, želje ili potrebe nego se jednostavno upisuju u najbližu srednju školu koja ima slobodnih mjesta i mi se onda dalje borimo s njima“*

„mi u prvi razred dođemo kao slijepci s tim djetetom, mi imamo samo tri godine da od njega nešto napravimo i to u prvoj godini lutamo zajedno s tim djetetom, pogotovo ako je upisano u krivo zanimanje."

Ivan (34g.,9g. radnog staža):*„Kada imaju sasvim suprotne talente u odnosu na ono što su upisali, onda dolazi do problema.“*

Zdenka (57g.,34g. radnog staža):*„Ta rješenja koja djeca dobiju odnosno preporuke zanimanja, ja niti jednom nisam vidjela da je ta preporuka napisana prema stvarnim mogućnostima toga učenika. Sto posto bih podcrtala da to nije tako. To je samo jedan formalni papir koji apsolutno nije primijetio osobu nego je pitao roditelje gdje bi htjeli da im dijete ide, gdje im je najbliže pa hajde da to tako napravimo.“*

Ivan (34g.,9g. radnog staža):„*Što se tiče tih upisa u srednje škole vezano za djecu s teškoćama ono što ja vidim da je najčešći problem je da djeca koja imaju teškoće uvijek i dolaze iz malo siromašnijih obitelji i njihove mogućnosti su za srednju školu često nedostupne pa se zbog toga orijentiraju na najbliže srednje škole, a ta srednja škola nudi zanimanja koja nudi.“*

2.Neodgovarajući postupci i osposobljenost učitelja/profesora obuhvaćeni su kodovima: *Nedovoljno razumijevanje od strane učitelja*, *Izostanak fleksibilnosti i prilagodbe učeniku*, *Neempatičnost profesora*, *Autoritarni učitelji*, *Nedovoljna osposobljenost profesora stručnih predmeta*.

Ova se podtema odnosi na probleme koji su vezani za učitelje/profesore. Pedagozi navode problem nedovoljnog razumijevanja učenika od strane nekih učitelja i nedostatak njihove fleksibilnosti i prilagodbe učenicima. Smatraju da se neki učitelji strogo drže nastavnog plana i programa. Umjesto prilagodbe djetetu i njegovim potrebama i mogućnostima, strogo slijede ono što je propisano. Također, problem je nedostatak empatičnosti od strane nekih učitelja, kao i autoritarne reakcije nekih učitelja na djetetovo ponašanje. U strukovnim školama postoji dodatan problem nedovoljne osposobljenosti profesora stručnih predmeta za rad s učenicima s teškoćama, s obzirom da oni polažu samo nekoliko osnovnih kolegija u okviru pedagoško-psihološke izobrazbe koji ih ne osposobljavaju za rad s učenicima s posebnim potrebama.

U okviru ove podteme pet sudionika je istaknulo:

Ivan (34g.,9g. radnog staža):*„Postoje još uvijek neki učitelji koji nemaju to razumijevanje o kojem sam govorio, prema tome, još uvijek su kruti u tome i ne mogu se u potpunosti opustiti jer još uvijek razmišljaju o tom kurikulumu kao planovima i programima koji oni moraju „istjerati“ i u tome svemu gube razumijevanje prema to djeci, strogo se toga drže, iako im se pokušava objasniti da je to dijete zaštićeno i da mu se mora prilagoditi u svakoj mjeri.“*

Mateja (30g.,3g. radnog staža):*„Svake godine raste broj učenika s teškoćama i mislim da učitelji još uvijek nemaju dosta razumijevanja. Strogo prate kurikulum i program koji učenik treba savladati.“*

Zdenka (57g.,34g. radnog staža):*„Mislim da ima jako puno ljudi s visokim razinama normalnih funkcija i stupnja obrazovanja koji su izrazito neempatični, koji su hladni i usmjereni samo na predmet.“*

Zdenka (57g.,34g. radnog staža):*„Ja sam se sjetila još jednog primjera, isto mislim da se događa trend, učenik koji ima ADHD. Primjer iz moje škole, napravili smo individualizirani odgojno-obrazovni plan i pripremili smo nastavnike, surađivali smo s roditeljima. Teške su to situacije kroz koje dijete prolazi, ali on mora u tom sustavu, koji je njemu izrazito težak, funkcionirati. Dogodio se jedan veći incident u situaciji kada je naletio na profesoricu koja je autoritarno reagirala na neku njegovu situaciju. To je bilo strašno.“*

Mirta (37g.,13g. radog staža):„*Spomenula bih da je u srednjoj školi sasvim drugačija priča, pogotovo u srednjoj strukovnoj školi gdje mi imamo situaciju da imamo diplomirane inženjere koji rade kao nastavnici koji se nisu fakultetski obrazovali da budu profesori, a posebno da budu profesori učenicima s teškoćama, tako da oni imaju onu baznu metodiku, didaktiku, psihologiju koju polažu u sklopu pedagoško-psihološke naobrazbe i oni kada dobiju jedan strukovni razred gdje imaju više učenika s različitim teškoćama, ljudi doslovno izvlače iz sebe nešto što ih niti jedna knjiga ne može naučiti niti jedan profesor na fakultetu.*"

3.Nedovoljna podrška okoline i sustava obuhvaćena je kodovima: *Nedostatak empatičnosti drugih učenika, Nerazumijevanje i izostanak suradnje s roditeljima, Stigmatizacija učenika s teškoćama iz manjih mjesta, Neosjetljivost sustava na potrebe pojedinca, Djeca koja nemaju službeno rješenje, Nedostatak sredstava za provedbu inkluzije, Nedovoljno pomoćnika u nastavi.*

Izdvojena podtema koja predstavlja problem i prepreku inkluziji je nedovoljna podrška od strane okoline i od strane sustava. Nedostatak empatičnosti drugih učenika prema učenicima s posebnim potrebama otežava njihovu inkluziju. Naveden je primjer slijepe učenice koju su učenici iz razreda ignorirali i kojoj nisu pružili potrebnu pomoć. Nedovoljno razumijevanje od strane roditelja i izostanak suradnje s roditeljima onemogućava uspješnu inkluziju. Pedagozi smatraju da roditelji teže prihvaćaju različitosti nego djeca i da su manje fleksibilni. Loša suradnja s roditeljima posebno je problematična pri donošenju odluke o upisu u srednju školu, odnosno odabiru zanimanja. Poseban problem je okolina u manjim mjestima, gdje zbog straha da dijete ne bude stigmatizirano dolazi do problema u prepoznavanju određenih teškoća.

Pedagozi, smatraju i da je sustav neosjetljiv na potrebe pojedinaca i da nedostaju sredstva za provedbu programa inkluzije. Nedostatak sredstava povezan je i s nedostatkom pomoćnika u nastavi koji su od velike pomoći nastavnicima i učenicima.

Također, jedan od problema vezan je za učenike koji nemaju službeno rješenje. U tim slučajevima je potrebno prilagoditi pristup učeniku, a pedagozi navode da učitelji to ponekad ne čine zbog nerazumijevanja, a ponekad zbog toga što za to nisu plaćeni.

U okviru ove podteme pet sudionika je istaknulo:

Mirta (37g.,13g. radog staža):„*Ja mislim da je tu ključan faktor taj što fali empatičnosti, znači, u mojoj školi je primjer sa slijepom djevojčicom koja je slijepa od rođenja i primijetili smo da u generaciji koja je s njom od prvoga razreda osnovne škole priča da jednostavno nemaju empatičnost prema njezinim potrebama, znači, upravo taj problem da manjka i pomoćnika u nastavi. Ona je mjesec i pol dana bila osuđena na vršnjačku pomoć, pomoć nastavnika u školi ili na bijeli štap. Tu smo doslovno vidjeli manjak empatije. Pomagali su joj učenici koji su izvan njezinog razreda, ali ne oni koji su išli s njom u razred. Oni su imali onaj obrambeni stav, ignoriram pa me se ne tiče.“*

Ivan (34g.,9g. radnog staža):„*Nekada dolazi do toga da su roditelji jednostavno isključivi u pogledu svoje djece i onda dolazi do toga da nekada teško razumiju kakve su to specifične poteškoće djeteta i onda to predstavlja problem i inkluziji.“*

„Da, to je možda ta kultura manjih mjesta gdje se predrasude vuku generacijama. Ljudi se poznaju malo bliže i tada imaju neke predrasude, a s druge strane to predstavlja i problem u prepoznavanju određenih teškoća kod učenika jer postoji ta neka sramota u manjim mjestima, da će nečije dijete biti „etiketirano“.

Jelena (30g.,2g. radnog staža):„*Mislim da tu treba naglasiti i neosjetljivost sustava na potrebe pojedinca, težnju ka nekoj stereotipizaciji pojedinca, stigmatizaciji inkapacitiranih i marginalnih skupina, nedostatak sredstava za provedbu programa socijalne inkluzije, itd.“*

Ivan (34g.,9g. radnog staža):*„Traže da im se kaže „da, možeš drugačije“. To se odnosi i na onu djecu koja nemaju službeno rješenje i neće ga nikada imati, ali će uvijek morati uložiti više rada i truda i uvijek će im biti teže u životu i u takvim situacijama mi smo tu da kažemo učitelju da smije i može prilagoditi pristup učeniku.“ / „Da, ali neke to ne žele jer kažu da „nema papir“ i onda im to nije ni plaćeno.“*

D. Prijedlozi za poboljšanje inkluzije

D. Prijedlozi za poboljšanje inkluzije
1.Komunikacija na razini škole
Uloga stručnih suradnika u poticanju razgovora
Razredna vijeća i sastanci
Razgovori o sposobnostima i mogućnostima pojedinih učenika s teškoćama u razvoju
Razgovori o ostalim učenicima u razredu
Dijeljenje iskustava među učiteljima
Međusobna podrška učitelja
Razgovori s roditeljima
2.Suradnja sa zajednicom i uloga medija
Suradnja s udrugama
Afirmacija kroz vrijednosti i talente
Komunikacija učenika putem društvenih mreža
Stvaranje kolektivnog ozračja i stava
3.Promjene u kurikulumu i dodatna usavršavanja
Uključivanje Građanskog odgoja u školski kurikulum
Stručna usavršavanja za učitelje i stručne suradnike
Stjecanje kompetencija kroz volontiranje

Četvrta izdvojena tema su prijedlozi za poboljšanje inkluzije (D), a odnosi se na prijedloge pedagoga o načinima kako poboljšati inkluziju. Ova se tema dijeli u tri podteme: Komunikacija na razini škole (1), Suradnja sa zajednicom i uloga medija (2), Promjene u kurikulumu i dodatna usavršavanja (3).

1.Komunikacija na razini škole obuhvaćena je kodovima: *Uloga stručnih suradnika u poticanju razgovora, Razredna vijeća i sastanci, Razgovori o sposobnostima i mogućnostima pojedinih učenika s teškoćama, Razgovori o ostalim učenicima u razredu, Dijeljenje iskustava među učiteljima, Međusobna podrška učitelja, Razgovori s roditeljima.*

Ova podtema se odnosi na važnost komunikacije na razini škole, pri čemu je uloga stručnih suradnika da organiziraju i potaknu komunikaciju među nastavnicima. Pedagozi navode kako je korisno organizirati česte sastanke i razredna vijeća gdje će s nastavnicima razgovarati o učenicima s posebnim potrebama, ali i o ostalim učenicima u razredu. Smatraju da je takva komunikacija korisna jer omogućava nastavnicima da podijele iskustva koja su imali s pojedinim učenicima, kao i da jedni drugima pruže podršku.

Osim toga, važno je ostvariti odgovarajuću komunikaciju s roditeljima. Smatraju da je nastavnicima teško komunicirati s roditeljima o problemima, ali da poticanje takve komunikacije dovodi do pozitivnih ishoda.

U okviru ove podteme dva sudionika je istaknulo:

Ivan (34g.,9g. radnog staža):*„Mislim da bi na razini škole bilo dobro što više pričati i mislim da bi to bila više uloga nas kao stručnih suradnika bilo kojeg profila da, iako učitelji ne vole sastanke i razredna vijeća, ali ih „tjerati“, sjesti i razgovarati o takvoj djeci kao što mi sada pričamo.“*

Bitno je da učitelji dijele iskustva i budu podrška jedni drugima, ali i ponekad uključiti i roditelje jer bez njih toga nema. (...) Iz moje perspektive, kada smo god razgovarali o nekom učeniku, taj razgovor je uvijek polučio uspjeh.“

Mirta (37g.,13g. radog staža):„*Mi to često radimo, skoro svakodnevno imamo razredna vijeća, posebno sada u ovim epidemiološkim uvjetima i periodično to radimo, doslovno detaljno razgovaramo o svakom učeniku s teškoćama, posebno o učenicima u prvom razredu, detektiramo što ono može, a što ne, ali razgovaramo i o drugoj djeci."*

2.Suradnja sa zajednicom i uloga medija obuhvaćena je kodovima: *Suradnja s udrugama, Afirmacija kroz vrijednosti i talente, Komunikacija učenika putem društvenih mreža, Stvaranje kolektivnog ozračja i stava*.

Ova se podtema odnosi na važnost povezivanja sa zajednicom i ulogu koju mediji imaju u stvaranju ozračja u društvu i formiranju stavova o osobama s teškoćama. Pedagozi smatraju da suradnja s udrugama može doprinijeti prihvaćanju osoba s teškoćama. Naveden je primjer suradnje škole s udrugama osoba s invaliditetom, gdje kroz iskustva interakcije i zajedničkih aktivnosti članova udruge i učenika dolazi do smanjenja početnih strahova i do prihvaćanja učenika s invaliditetom. Smatraju da afirmacija djece s teškoćama u razvoju isticanjem njihovih mogućnosti i talenata pomaže inkluziji. Također, navode pozitivan učinak komunikacije putem društvenih mreža, koja doprinosi zbližavanju, smanjenju početnih strahova i stvaranju prijateljstava između učenika s teškoćama i drugih učenika. Pedagozi smatraju da bi mediji mogli pomoći inkluziji kroz informiranje javnosti o udrugama i pojedincima s teškoćama putem njihove afirmacije, odnosno isticanjem njihovih vrijednosti i talenata.

U okviru ove podteme jedna sudionica je istaknula:

Zdenka (57g.,34g. radnog staža):„*Mislim, konkretno kada nađemo neku zajedničku aktivnost, prvo što nam se dogodi je to da svi učenici pobjegnu u zadnju klupu, naprave kilometarsku udaljenost od takve djece, a onda kada su tome izloženi i kada krenemo u tu finu suradnju i interakciju onda se i dogode ta prihvaćanja u krajnjoj liniji.“*

(...) Često se dogode prijateljstva čak i preko društvenih mreža i onda oni počnu komunicirati preko njih i tu se stvaraju velika prijateljstva. Naprosto u tom virtualnom svijetu upoznaju tu osobu, a kada su se prvi puta susreli s tom osobom tu su bili strahovi. Potrebno je medijski afirmirati udruge i pojedince koji svojim djelovanjem ruše stereotipe o osobama s poteškoćama, afirmirati osobe s poteškoćama kroz njihove vrijednosti, talente…; mediji kao društveni korektiv i društvena savjest, to je važno.“

3.Promjene u kurikulumu i dodatna usavršavanja obuhvaćene su kodovima: *Uključivanje Građanskog odgoja u školski kurikulum, Stručna usavršavanja za učitelje i stručne suradnike, Stjecanje kompetencija kroz volontiranje*.

Ova se podtema odnosi na mišljenje pedagoga da bi poboljšanju inkluzije moglo doprinijeti uključivanje Građanskog odgoja u kurikulum, kao i dodatna usavršavanja nastavnika i njihovo razvijanje kompetencija. Navode važnost uvođenja Građanskog odgoja, kojim bi se senzibiliziralo učenike za određene skupine, kao što su, na primjer, socijalno ugrožene skupine, manjine, osobe s teškoćama. Smatraju da se nastavnici i stručni suradnici trebaju kontinuirano stručno usavršavati. Također, predlažu razvijanje kompetencija nastavnika kroz volonterski rad s osoba s teškoćama.

U okviru ove podteme tri sudionika su istaknula:

Jelena (30g.,2g. radnog staža):„*Uključivanjem građanskog odgoja u školski kurikulum omogućio bi se dionicama odgojno obrazovnog procesa uvid u funkcioniranje ustanova, zajednice i društva u cjelini. Također, pojedince bi se senzibiliziralo u vezi problematike vezane za socijalno ugrožene i druge marginalne skupine, za pitanja manjina, za psiho-fizičko inkapacitirane pojedince, itd.*

Mateja (30g.,3g. radnog staža):„*Mislim da je potrebno što više stručnih usavršavanja i za učitelje i za stručne suradnike. Mislim da je to ono što je jako jako bitno.“*

Zdenka (57g.,34g. radnog staža):„*Mislim da bi nastavnike trebalo izlagati osobama koje imaju određene poteškoće, a zapravo su često puno bolji ljudi od njih ili od nas i da bi to bilo pravo stručno usavršavanje, volontiranje, da moraju provesti na primjer dvije godine u udruzi s takvim osobama i tek tada možda dobiti prave kompetencije.*

1.2.2. Psiholozi

A. Odrednice obrazovne inkluzije

A. Odrednice obrazovne inkluzije
1.Uključivanje u redovno obrazovanje i socijalno okruženje
Uključivanje učenika s teškoćama
Uključivanje djece nižeg socioekonomskog statusa
Uključivanje darovitih učenika
Zadržavanje u svom socijalnom okruženju
2.Prihvaćanje i jednake mogućnosti
Uvažavanje različitosti
Osjećaj prihvaćenosti i pripadanja skupini
Ostvarivanje ravnopravnosti djece s teškoćama
Zadovoljenje potreba
Ostvarivanje maksimalnog potencijala
3.Uključivanje i podrška dionika odgojno-obrazovnog procesa
Uključivanje roditelja i odgojitelja
Motiviranost učitelja i stručnih suradnika
Pomoć pomoćnika u nastavi
Senzibiliziranje druge djece za prihvaćanje djece s teškoćama

Tema koja se izdvojila na početku fokus grupe su odrednice obrazovne inkluzije (A), a određena je uvodnim pitanjem koje se odnosilo na definiranje obrazovne inkluzije. Ova tema sastoji se od tri podteme: Uključivanje u redovno obrazovanje i socijalno okruženje (1), Prihvaćanje i jednake mogućnosti (2) i Uključivanje i podrška dionika odgojno-obrazovnog procesa (3).

1.Uključivanje u redovno obrazovanje i socijalno okruženje obuhvaćeno je kodovima: *Uključivanje učenika s teškoćama, Uključivanje djece nižeg socioekonomskog statusa, Uključivanje darovitih učenika, Zadržavanje u svom socijalnom okruženju.*

Ova se podtema odnosi na uključivanje djece različitih mogućnosti i statusa u redovno obrazovanje. Psihologinje smatraju da inkluzija predstavlja uključivanje u redovni odgojno-obrazovni sustav, počevši od vrtića.Odnosi se na uključivanje djece s teškoćama, djece koja pripadaju marginaliziranim skupinama (kao što su djeca nižeg socioekonomskog statusa ili romska djeca). Također, navode i inkluziju darovite djece, koja se često zaboravljaju. Uključivanje podrazumijeva i zadržavanje djece u njihovom socijalnom okruženju, s obiteljima i s vršnjacima iz mjesta u kojem žive. Navode primjer dobrobiti inkluzije za djecu iz manjih mjesta, gdje su posebne odgojno-obrazovne ustanove dosta udaljene.

Uključivanje u redovito obrazovanje omogućava djeci da ostanu sa svojim obiteljima i među vršnjacima iz okruženja, dok bi njihov smještaj u posebnu ustanovu značio i smještanje u udomiteljsku obitelj i odvajanje od osoba iz poznatog okruženja.

U okviru ove podteme četiri sudionice su istaknule:

Tamara (28g.,3g. radnog staža):*„Uključivanje djece i mladih s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sustav."*

Ivana (26g.,1g. radnog staža):*„Ne samo učenika s teškoćama nego i učenika koji su neke marginalizirane skupine, primjerice, niži socijalno ekonomski status ili romska djeca, uglavnom, njihovo uključivanje u obrazovni proces."*

Sanja (45g.,20g. radnog staža):*„Ne smijemo zaboraviti i darovite učenike i oni su djeca s posebnim potrebama i svakako se uklapaju u definiciju inkluzije."*

Daria (37g.,13g. radnog staža):*„Osim toga što ostaju unutar obitelji, ostaju u okruženju svojih vršnjaka s kojima će kasnije u budućnosti dijeliti život, ako ostanu živjeti na istom području pa će se poznavati."*

2.Prihvaćanje i jednake mogućnosti obuhvaćeno je kodovima: *Uvažavanje različitosti i prilagodba, Osjećaj prihvaćenosti i pripadanja skupini, Ostvarivanje ravnopravnosti djece s teškoćama, Zadovoljenje potreba* i *Ostvarivanje maksimalnog potencijala.*

Ova se podtema odnosi na definiranje inkluzije kao uključivanja koje podrazumijeva uvažavanje različitosti sve djece i potrebnu prilagodbu (odgovarajući program i pristup djetetu), kao i osjećaj djece da su prihvaćena i da pripadaju supini/razredu. Za razliku od integracije koja se odnosi na samo smještanje djeteta u razred, inkluzija podrazumijeva omogućavanje ostvarivanja ravnopravnosti djece s teškoćama i omogućavanje da zadovolje svoje potrebe.

Podrazumijeva da su djeca ravnopravni sudionici u odgojno-obrazovnom procesu. Psihologinje navode da je potrebno raditi s djecom na način da ostvare svoj maksimalni potencijal.

U okviru ove podteme dvije sudionice su istaknule:

Tamara (28g.,3g. radnog staža):*„Po meni je inkluzija uključivanje djece s teškoćama gdje se zapravo njih tretira kao jednake odnosno ravnopravne sudionike u odgojno-obrazovnom procesu i gdje se zapravo uvažavaju različitosti svakog pojedinca.„*

(...)„podrazumijeva različite programe podrške, individualni pristup djetetu.“

Marija (32 g.,7g. radnog staža):*„Integracija je samo uključivanje, a inkluzija je kada se to dijete osjeća zaista prihvaćeno u toj skupini, kada radimo na njegovom osjećaju pripadnosti i na tome da dobije jednake mogućnosti kao ostali. Nije ga dovoljno samo ga „ubaciti“ u skupinu i to je to nego raditi na tome da izvuče svoj maksimum.“ (...) „Kod nas u vrtiću je to uključivanje djece s poteškoćama u razvoju u redovite skupine pri čemu pazimo da se ta djeca osjećaju jednako vrijedno, važno i ravnopravno s drugom djecom."*

3.Uključivanje i podrška dionika odgojno-obrazovnog procesa obuhvaćeno je kodovima: *Uključivanje roditelja i odgojitelja, Motiviranost učitelja i stručnih suradnika, Pomoć pomoćnika u nastavi,* i *Senzibiliziranje druge djece za prihvaćanje djece s teškoćama.*

Ova se podtema odnosi na definiranje inkluzije kao procesa koji uključuje različite dionike odgojno-obrazovnog procesa. Podrazumijeva uključivanje roditelja, odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika. Pri tome, psihologinje navode da inkluzija ovisi o motivaciji učitelja i stručnih suradnika (da će se u provođenje inkluzije uključiti oni koji su motivirani). Smatraju da inkluzija podrazumijeva i pomoć od strane pomoćnika u nastavi, odnosno da bi bez pomoćnika neka djeca s teškoćama morala smjestiti u posebne ustanove. Također, osim roditelja, odgajatelja, učitelja i stručnih suradnika, inkluzija podrazumijeva i senzibiliziranje druge djece (učenika iz razreda) za prihvaćanje djece s teškoćama.

U okviru ove podteme tri sudionice su istaknule:

Marija (32g.,7g. radnog staža):*„Naravno, i roditelje i odgojitelje uključujemo u cijeli proces. To je jedan višestruki pristup svim dionicima tog procesa.“*

Renata (52g.,28g. radnog staža):*„Vjerujem da smo svi u školi izrađivali inkluzivni dokument na razini škole koji smo predstavljali na Učiteljskom vijeću, ali od učitelja tko to želi raditi, radit će, a tko ne želi, neće, a to se odnosi i na nas stručne suradnike.“*

Sandra (45g.,20g. radnog staža):*„Jako je lijepo vidjeti da imamo pozitivnih primjera kao što su asistenti u nastavi. Baš sada imamo djevojčicu u petom razredu koja da nije dobila asistenta, ne bi mogla funkcionirati u razrednom odjelu i morali bismo tražiti smještaj u ustanovi."*

Marija (32g.,7g. radnog staža):*„Isto tako radimo i na tome da drugu djecu senzibiliziramo za prihvaćanje djece s nekakvim teškoćama. Tako da mislim da se inkluzija uvijek odnosi i na tu djecu s teškoćama i na djecu koju su urednog razvoja kako bi sve to funkcioniralo."*

B. Preduvjeti za inkluziju

B. Preduvjeti za inkluziju
1.Prilagodba uvjeta i zahtjeva mogućnostima djece
Prilagodba nastavnog programa i ocjenjivanja
Pomoćnici u nastavi
Odgovarajuća infrastruktura
Prilagođavanje broja djece u skupini
2.Uloga i suradnja dionika odgojno-obrazovnog procesa
Otvorenost i spremnost učitelja i roditelja
Motiviranost učitelja/odgajatelja
Motiviranost učenika
Suradnja dionika odgojno-obrazovnog procesa
3. Osposobljenost o inkluziji
Poznavanje zakonske regulative i propisa
Stručna usavršavanja i osposobljavanja
Informiranje i osposobljavanje okoline

Druga izdvojena tema su preduvjeti za inkluziju (B), a odnosi se na uvjete koje je potrebno zadovoljiti kako bi se ostvarila inkluzija djece i mladih u školu i zajednicu. Ova se tema sastoji od tri podteme: Prilagodba uvjeta i zahtjeva mogućnostima djece (1), Uloga i suradnja dionika odgojno-obrazovnog procesa (2) i Osposobljenost o inkluziji (3).

1.Prilagodba uvjeta i zahtjeva mogućnostima djece obuhvaćena je kodovima: *Prilagodba nastavnog programa i ocjenjivanja, Pomoćnici u nastavi, Odgovarajuća infrastruktura,* i *Prilagođavanje broja djece u skupini.*

Ova se podtema odnosi na preduvjete za inkluziju koji podrazumijevaju potrebnu prilagodbu u skladu sa zahtjevima i mogućnostima djece s teškoćama. Potrebno je prepoznati vještine i potrebe djece s teškoćama i prilagoditi nastavni program/sadržaje i ocjenjivanje. Također, potrebno je osigurati pomoćnike u nastavi. Psihologinje smatraju da pomoćnici u nastavi pomažu učiteljima, djeci i roditeljima, ali navode i da postoje razlike u kvaliteti njihovog rada. Smatraju da infrastruktura treba biti prilagođena djeci s teškoćama. Navode važnost liftova u školama i parkirnih mjesta za osobe s invaliditetom. Pri tome smatraju da je prvi korak osvijestiti što je potrebno kako bi se to moglo promijeniti. Navode primjer majke djeteta koja ima status njegovateljice i dovozi dijete u školu, koja je potaknula pitanje o parkirnim mjestima za osobe s invaliditetom, nakon čega su dobivena dva takva parkirna mjesta ispred škole. Također, navode da je potrebno prilagoditi broj djece u odgojno-obrazovnoj skupini.

U okviru ove podteme tri sudionice su istaknule:

Daria (37g.,13g. radnog staža):"...*posebni nastavni programi, posebno ocjenjivanje, mogućnost prilagodbe sadržaja skromnijim sposobnostima učenika, prepoznavanje vještina i potreba djece s teškoćama.“*

Sandra (45g.,20g. radnog staža):*„Dobili smo i lift u školi za što moram pohvaliti županiju. Dakle, bitne su i te infrastrukturne pretpostavke kada govorimo o inkluziji. Neobična situacija, kada ga je majka počela dovoziti prvi tjedan, onda je pitala bi li mogla imati neko mjesto pred školom kako bi se lakše parkirala o čemu nismo nikada razmišljali, da bi trebalo pred školom imati parkirno mjesto za invalide i onda kada se raspitate, mi smo za 24 sata uspjeli riješiti dva parkirna mjesta za invalide ispred škole.“*

Renata (52g.,28g. radnog staža):*„I asistenti su posebna tema za raspravu. Svakako su pomoć učitelju, djetetu i roditelju, ali i to ovisi o samom asistentu.“*

2.Uloga i suradnja dionika odgojno-obrazovnog procesa obuhvaćena je kodovima: *Otvorenost i spremnost učitelja i roditelja, Motiviranost učitelja/odgajatelja, Motiviranost učenika,* i *Suradnja dionika odgojno-obrazovnog procesa.*

Psihologinje navode da je preduvjet za inkluziju otvorenost i spremnost učitelja koji rade s djecom s teškoćama, kao i roditelja djece s teškoćama. Pri tome navode da otvorenost učitelja za inkluziju nije jednaka za sve teškoće, odnosno da su otvoreniji i više empatični prema djeci s tjelesnim invaliditetom nego djeci s intelektualnim teškoćama. Smatraju da su motiviranost učitelja i odgajatelja nužan preduvjet za inkluziju. Navode primjer osiguravanja materijala (prilagođenih radnih udžbenika za učenike s teškoćama) koji mogu olakšati inkluziju samo ako je prisutna motivacija učitelja da takve materijale primjenjuju i prilagođavaju. Pri tome navode i važnost motiviranosti samog učenika s teškoćama. Osim otvorenosti i motiviranosti navedenih pojedinaca uključenih u proces inkluzije, nužan preduvjet je i njihova suradnja. Kako bi inkluzija bila moguća, potrebno je ostvariti suradnju stručnog tima, terapeuta, učitelja/odgajatelja i roditelja.

U okviru ove podteme tri sudionice su istaknule:

Sandra (45g.,20g. radnog staža):*„Ja bih tu naglasila otvorenost i spremnost učitelja, ali i roditelja, za cijeli proces.“*

„Nije smisao dobiti od nekoga prilagođeni program već je smisao izraditi sam i prilagoditi ga svome učeniku i razredu. Može on biti savršeno napisan, ali da se ne provodi u razredu. Tako da mislim da su tu učitelji broj jedan.“

Daria (37g.,13g. radnog staža):*„Sve se svodi na bazično, podrška roditelja, motiviranost učitelja i učenika tj. koliko će učitelj prilagoditi i taj prilagođeni materijal jer ne mogu svi pratiti.“*

Tamara (28g.,3g. radnog staža):*„Isto je tako važno poboljšati suradnju s roditeljima i s drugim stručnjacima."*

3.Osposobljenost o inkluziji obuhvaćena je kodovima: *Poznavanje zakonske regulative i propisa, Stručna usavršavanja i osposobljavanja,* i *Informiranje i osposobljavanje okoline.*

Ova se podtema odnosi na važnost poznavanja zakonske regulative i propisa koji se odnose na inkluziju i važnost osposobljenosti osoba koje rade s djecom s teškoćama, ali i okoline/društva. Psihologinje navode važnost stručnih usavršavanja i kontinuiranih osposobljavanja. Navode da stručna usavršavanja omogućavaju kvalitetniji rad s djecom s teškoćama. Smatraju da su psiholozi dosta senzibilizirani i osposobljeni o inkluziji, i navode da često oni osposobljavaju učitelje.

Kao primjer korisnih i dostupnih usavršavanja navode webinare. Osim osposobljenosti učitelja i stručnih suradnika, smatraju da je za provedbu inkluzije važno informirati i osposobiti okolinu o inkluziji. Navode da je važno razgovarati o važnosti inkluzije za pojedince i zajednicu i o tome kako se ona može poboljšati.

U okviru ove podteme tri sudionice su istaknule:

Daria (37g.,13g. radnog staža):*„Po meni to je poznavanje zakonske regulative i propisa.“*

Tamara (28g.,3g. radnog staža):*„Smatram da su tu važna dodatna stručna usavršavanja koja će kasnije omogućiti kvalitetniji rad s djecom s teškoćama. "*

(...)„Pronaći i navoditi pozitivne primjere iz prakse, što više razgovarati o važnosti inkluzije, prednosti koje ona donosi za pojedince i zajednicu, provoditi radionice na tu temu, upoznati širu javnost s temom i problematikom kako zapravo poboljšati tu inkluziju.“

Ivana (26g.,1g. radnog staža):*„Mislim da su sada ovi webinari vrlo dobra stvar jer stvarno daju dobru priliku saslušati razne teme iako je tu jako važna intrizična motivacija jer opet sam odlučuješ što ćeš saslušati, ali mislim da je to u zadnjih par mjeseci, kako je krenuo „bum“ s tim webinarima, stvarno ima dobar izbor raznih edukacija gdje svatko može pronaći nešto za sebe ili besplatno ili po nekoj manjoj cijeni.“*

C. Problemi i prepreke za uspješnu inkluziju

C. Problemi i prepreke za uspješnu inkluziju
1.Nedostatak motivacije, spremnosti i suradnje
Nedostatak motivacije i spremnosti učitelja i odgajatelja
Nedostatak suradnje odgajatelja s psiholozima
Izostanak suradnje i nerazumijevanje od strane roditelja
2.Nezadovoljavajući studijski programi
Nedovoljno kolegija na fakultetu predškolskog odgoja
Nedovoljno prakse i kolegija na fakultetu psihologije
Nedovoljno kolegija i prakse na učiteljskom fakultetu
3.Nedostatak selekcije za rad u odgojno-obrazovnom sustavu
Nedostatak procjene motivacije za rad u školi pri upisu na fakultet
Izostanak selekcije za pomoćnike u nastavi
4.Nedostatak kadrovskih i materijalnih preduvjeta
Nedostatak stručnih suradnika
Nedostatak pomoćnika u nastavi
Nedostatak financijskih sredstava
Nezadovoljeni prostorni preduvjeti
Neprilagođeni udžbenici za djecu s teškoćama

Treća izdvojena tema su problemi i prepreke za uspješnu inkluziju (C), a odnosi se na sve ono što ometa ili onemogućava razvoj odgojno-obrazovne inkluzije. Ova se tema sastoji od četiri podteme: Nedostatak motivacije, spremnosti i suradnje (1), Nezadovoljavajući studijski programi (2), Nedostatak selekcije za rad u odgojno-obrazovnom sustavu (3) i Nedostatak kadrovskih i materijalnih preduvjeta (4).

1.Nedostatak motivacije, spremnosti i suradnje obuhvaćen je kodovima: *Nedostatak motivacije i spremnosti učitelja i odgajatelja, Nedostatak suradnje odgajatelja s psiholozima,* i *Izostanak suradnje i nerazumijevanje od strane roditelja.*

Ova se podtema odnosi na problem nedostatka motivacije i nedovoljne spremnosti učitelja i odgajatelja za inkluziju. Psihologinje navode kako dio učitelja i odgajatelja nije spreman ni motiviran za rad s djecom s teškoćama. Smatraju da to dijelom proizlazi iz nedostatka njihove kvalificiranosti i osjećaja da nisu osposobljeni za rad s djecom s teškoćama. Problematičan je i otpor odgajatelja, odnosno njihov izostanak suradnje sa stručnim suradnicima. Psihologinje su navele nekoliko primjera izostanka suradnje: primjer provedbe intervencije pri čemu psiholog savjetuje odgajatelju kako reagirati, što odgajatelj odbija uz opravdanje da ne može svaki puta tako reagirati; primjer vremena za slobodnu igru, u kojem odgajatelji imaju priliku za individualni rad s djecom s teškoćama, ali to ne koriste zbog nedostatka motivacije; primjer kada psiholog izrađuje individualni plan za djecu kojeg se odgajatelji ne pridržavaju (pri tome naglašavaju kao dodatan problem rad s djecom s teškoćama koja još nemaju rješenje i asistenta). Ova podtema obuhvaća i problem izostanka suradnje roditelja i njihovo nerazumijevanje. To se odnosi na roditelje djece s teškoćama (na primjer, kada ne prihvaćaju savjete i pomoć od strane stručnjaka), ali i roditelja druge djece iz razreda/skupine.

U okviru ove podteme četiri sudionice su naglasile:

Sandra (45g.,20g. radnog staža):*„Moram priznati da ni učitelji, jedan dio, kada dobiju izazovno dijete, nisu spremni i motivirani."*

Tamara (28g.,3g. radnog staža):*„Jer glavna prepreka za rad s učenicima s teškoćama je nespremnost učitelja za rad s učenicima s teškoćama. Tu se postavlja i pitanje motiviranosti svakog pojedinca za rad s takvim učenicima."*

(...)„Mislim da se mnogi učitelji osjećaju onako nekako obeshrabreno, nedostatno kvalificirano za rad.“

Marija (32g.,7g. radnog staža):*„I u vrtiću vrlo slično funkcionira kao i u školi, prva rečenica odgajatelja bude uvijek da „mi nismo educirani za to“. A ako im ponudiš neku knjigu ili literaturu, usmjeriš na neku edukaciju, ne žele potrošiti svoje slobodno vrijeme na to.“ (...) „Moram priznati da je jako mali broj odgojitelja koji su motivirani za rad s djecom s teškoćama, koji imaju samomotivaciju o kojoj smo već razgovarali, to je zaista jako rijetko."*

Renata (52g.,28g. radnog staža):*„Ja imam primjer iz svoje škole autističnog dječaka čiji su roditelji odbijali svaki savjet i pomoć, čak su nam dolazili i članovi udruga koji se bave tom problematikom, pokušali razgovarati s roditeljima, ali bezuspješno. Roditelji su išli kod raznih stručnjaka tražiti drugo mišljenje, a ponekad mi se čini da su oni u nalazima pisali ono što je majka tražila da piše. Čak je bila situacija gdje je majka rekla da je išla na testiranje, ali bez djeteta, da su joj rekli da može doći i sama.“*

Sandra (45g.,20g. radnog staža) :*„Otegotna okolnost mogu biti i roditelji drugih učenika koji nemaju razumijevanja za dijete s npr. ADHD-om.“*

2.Nezadovoljavajući studijski programi obuhvaćeni su kodovima: *Nedovoljno kolegija na fakultetu predškolskog odgoja, Nedovoljno prakse i kolegija na fakultetu psihologije,* i *Nedovoljno kolegija i prakse na učiteljskom fakultetu.*

Ova se podtema odnosi na problem nedostatka kolegija i prakse koji su obuhvaćeni studijskim programima na fakultetima predškolskog odgoja, psihologije i na učiteljskom fakultetu. Psihologinje su navele da učitelji i odgajatelji na fakultetu ne stječu dovoljno znanja i prakse koja se odnosi na rad s djecom s teškoćama. Ovaj se problem dijelom nadovezuje na prethodnu podtemu, s obzirom da su psihologinje kao jedan od razloga nedostatka motivacije i spremnosti odgajatelja za rad s djecom s teškoćama navele osjećaj nedovoljne osposobljenosti za rad s djecom s teškoćama. Navode da ni fakultet psihologije ne obuhvaća dovoljno kolegija vezanih za rad s djecom s teškoćama, kao ni praktičnog rada.

U okviru ove podteme tri sudionice su istaknule:

Ivana (26g.,1g. radnog staža):*„Mislim da je ta motivacija odgajatelja vezana i za samo obrazovanje tijekom fakulteta. Ima malo kolegija na tu temu i najčešće su izborni.“ (...) „Mi smo na studiju psihologije imali samo jedan kolegij djece s posebnim potrebama, ako se ne varam to je bio izborni predmet. "*

Sandra (45g.,20g. radnog staža):*„Ja sam studirala u Zagrebu na Filozofskom fakultetu i nekako su nas više pripremali u znanstvenom smislu nego u praktičnom. Imali smo samo mjesec dana prakse uz vrlo malo metodike i didaktike. Za školu su vrlo slabe pripreme, više za zdravstvene ustanove.“*
Renata (52g.,28g. radnog staža):*„Mislim da ni studentima na Učiteljskim fakultetima nije puno bolje. Imaju puno kolegija, razne metodike i didaktike, ali mislim da je nedovoljno zastupljena tema rada s djecom s posebnim potrebama."*

3.Nedostatak selekcije za rad u odgojno-obrazovnom sustavu obuhvaćen je kodovima: *Nedostatak procjene motivacije za rad u školi pri upisu na fakultet* i *Izostanak selekcije za pomoćnike u nastavi.*

Ova se podtema odnosi na problem nedostatka selekcijskog postupka pri upisu na fakultet, kojim bi se procijenila motivacija budućih učitelja i profesora za rad u školi i za rad s djecom teškoćama. Psihologinje smatraju da to rezultira brojnim nemotiviranim pojedincima koji rade u odgojno-obrazovnom sustavu s djecom s teškoćama. Osim selekcije pri upisu na fakultet, ova podtema obuhvaća i problem izostanka selekcijskog postupka za pomoćnike u nastavi. Psihologinje navode kako nemaju utjecaj na odabir pomoćnika u nastavi, da pomoćnici u nastavi mogu biti bilo koje struke ako završe kratko usavršavanje za pomoćnike. Izostanak selekcije pomoćnika u nastavi tako može rezultirati zapošljavanjem pomoćnika u nastavi koji nisu motivirani za rad i koji svoj posao ne odrađuju kvalitetno.

U okviru ove podteme tri sudionice su istaknule:

Ivana (26g.,1g. radnog staža):*„Nadovezala bih se na selekciju prilikom upisa na fakultete jer netko upiše jer voli matematiku, a ne zato što želi biti profesor i onda se tek na kraju preusmjeri za rad u školi, a možda takvoj osobi nedostaju te neke vještine, empatije, razumijevanja za takvu djecu pa i tu možemo imati poteškoće."*

(...)“Da, upisuju se na fakultete na temelju ocjena, a ne vještina koje su važne za rad s djecom u razredima.“

Renata (52g.,28g. radnog staža):*„Toga nema ni kod učitelja razredne nastave. Oni mogu biti savršeni studenti, ali kada dođu u razred, nemaju osjećaja prema djeci.“*

(...)“*Problem je u tome što oni prema pravilniku mogu biti bilo koje srednjoškolske struke, za što je potrebna trodnevna edukacija. Neki pomoćnici dolaze u školu samo odraditi svoj posao, dok se drugi postavljaju da oni moraju sve naučiti tu djecu.„*

Daria (37g.,13g. radnog staža):*„Da, mi nemamo baš puno mogućnosti utjecaja na odabir pomoćnika, a djecu poznajemo jako dobro."*

4.Nedostatak kadrovskih i materijalnih preduvjeta obuhvaćen je kodovima: *Nedostatak stručnih suradnika, Nedostatak pomoćnika u nastavi, Nedostatak financijskih sredstava, Nezadovoljeni prostorni preduvjeti* i *Neprilagođeni udžbenici za djecu s teškoćama.*

Ova podtema se odnosi na nedovoljno stručnih suradnika i pomoćnika u nastavi. Rijetke su škole koje imaju zaposlen cijeli stručni tim. Često je zaposlen samo jedan psiholog ili pedagog u školama, čak i u školama s velikim brojem učenika, što onemogućava stručnom suradniku da se dovoljno posveti provođenju inkluzije. Posebno je naglašen nedostatak stručnih suradnika edukacijskih rehabilitatora bez kojih je teže uspješno provesti inkluziju. Problematičan je i nedostatak pomoćnika u nastavi i financijskih sredstava. Inkluziju otežavaju i prostorni uvjeti koji nisu prilagođeni teškoćama djece (na primjer, škole koje nemaju lift). Također, problematični su udžbenici koji nisu prilagođeni za svu djecu s teškoćama. Ovaj je problem povezan s nedostatkom motivacije nastavnika, koji bi dodatno trebali prilagoditi takve udžbenike.

U okviru ove podteme četiri sudionice su istaknule:

Tamara (28g.,3g. radnog staža):*„Premali je broj stručnih suradnika i asistenata u nastavi.“*

(...)“Mnoge škole imaju i prepreke tipa stube, a nemaju lift i slično. To isto može biti barijera za uključivanje. Tu je uvijek i nedostatak financijskih sredstava.“

Ivana (26g.,1g. radnog staža):*„U školi gdje sam ja radila, ja sam bila psiholog, a sada je sama pedagoginja na četiristo i pedeset učenika tako da to stvarno otežava ako bi radila individualno i još posebno sa svakim razrednim odjelom. Samo dok s učenicima s teškoćama nešto napravi, već nema vremena za sve ostalo. Recimo onda još i ta administracija i ostali poslovi, mislim da to stvarno otežava što je jako velika prepreka.“*

Renata (52g.,28g. radnog staža):*„Mislim da nema puno škola koje su u potpunosti ekipirane, a da ne pričamo o socijalnim pedagozima i nekim drugim profilima.“*

(...)“Mislim, smatram da ti udžbenici nisu prilagođeni za svu djecu s teškoćama, a većina učitelja naručuje te udžbenike koje ima rješenje o primjerenom obliku školovanja unatoč tome što im pokušavam objasniti da to nije prilagodba.“

Daria (37g.,13g. radnog staža):*„Nama strašno nedostaje stručni suradnik defektolog. Imamo šezdesetak učenika s primjerenim programom, dva posebna odjela uz pedagoginju i mene.*

U posebnim odjelima su nam radila učiteljice edukacijske rehabilitatorice, ali sada imamo tu nezgodnu situaciju gdje nam je jedna na porodiljnom pa imamo nestručnu zamjenu, a druga je otišla raditi na drugo radno mjesto pa i na tom mjestu imamo nestručnu zamjenu tako da zaista u tako velikoj školi, od šesto i nešto učenika, nemamo stručnog suradnika defektologa."

D. Prijedlozi za poboljšanje inkluzije

D. Prijedlozi za poboljšanje inkluzije
1.Informiranje i usavršavanje
Održavanje radionica
Informiranje i usavršavanje roditelja druge djece
Stručna usavršavanja i osposobljavanja
Tečajevi znakovnog jezika
2.Uloga stručnih suradnika i učitelja
Upornost i motiviranost za inkluziju
Poticanje empatije i senzibiliziranje učitelja
Podrška stručnih suradnika učiteljima
3.Ostvarivanje suradnje
Suradnja s udrugama/civilnim sektorom
Suradnja s učiteljima
Suradnja s roditeljima
Suradnja osoba/stručnjaka koji rade s djecom s teškoćama
4.Materijalni i kadrovski uvjeti
Osiguravanje materijalnih, prostornih i financijskih preduvjeta
Zapošljavanje stručnih timova u školama

Četvrta izdvojena tema su prijedlozi za poboljšanje inkluzije (D), a odnosi se na sve što bi moglo doprinijeti uspješnom provođenju inkluzije. Ova se tema dijeli u četiri podteme: Informiranje i usavršavanje (1), Uloga stručnih suradnika i učitelja, Ostvarivanje suradnje i Materijalni i kadrovski uvjeti.

1.Informiranje i usavršavanje obuhvaćeno je kodovima: *Održavanje radionica, Informiranje i usavršavanje roditelja druge djece, Stručna usavršavanja i osposobljavanja,* i *Tečajevi znakovnog jezika.*

Ova se podtema odnosi na značaj informiranja i educiranja dionika-odgojno obrazovnog procesa kako bi se poboljšala inkluzija. Psihologinje su navele pozitivan učinak održavanja radionica sa skupinom u koju dolazi novo dijete s teškoćama.

Na taj se način djeca mogu informirati o teškoći i bolje se pripremiti na prihvaćanje djeteta s teškoćama. Korisno je informirati roditelje druge djece o pojedinim teškoćama (na primjer, putem info kutaka ili panoa), kako bi se povećalo njihovo razumijevanje i prihvaćanje, i kako bi zatim mogli razgovarati sa svojom djecom o tome. Potrebna su stručna usavršavanja i osposobljavanja osoba koje rade s djecom s teškoćama, kontinuirano usvajanje novih znanja i vještina, kako bi njihov rad s djecom s teškoćama bio kvalitetniji i kako bi bili više samopouzdani u radu. Psihologinje su izdvojile značaj održavanja tečajeva znakovnog jezika. Naveden je primjer u kojem su psihologinja i odgajateljica pohađale tečaj znakovnog jezika čime su poboljšale komunikaciju s dvije gluhonijeme djevojčice u vrtiću.

U okviru ove podteme tri sudionice su istaknule:

Marija (32g.,7g. radnog staža):*„Ja uvijek provedem radionice kada u skupinu dođe novo dijete s teškoćama za prihvat toga djeteta. Djeci na primjeren način objasnimo teškoću djeteta i napravimo neke vježbice da oni vide kako je to, na primjer, ako ne možeš hodati, čuti ili vidjeti.“ (...) „Napravimo info kutke za roditelje u smislu dana autizma, Downovog sindroma i slično, napravimo pano čisto da si roditelji mogu pogledati i pročitati.“*

Tamara (28g.,3g. radnog staža):*„Mislim da su važna dodatna usavršavanja u raznim oblicima znanja i vještina koja će kasnije omogućiti što kvalitetniji rad s djecom jer, naravno, što se više mi svi usavršavamo, možemo biti samopouzdaniji u radu s tom djecom i zadovoljiti nekakve njihove potrebe.“*

Ivana (26g.,1g. radnog staža):*„…organizacija tečajeva znakovnog jezika u školama.“*

2.Uloga stručnih suradnika i učitelja obuhvaćena je kodovima: *Upornost i motiviranost za inkluziju, Poticanje empatije i senzibiliziranje učitelja* i *Podrška stručnih suradnika učiteljima.*

Ova podtema se odnosi na važnu ulogu stručnih suradnika i učitelja za poboljšanje inkluzije. Psihologinje su naglasile važnost upornosti i motiviranosti u procesu ostvarenja inkluzije. Smatraju da je inkluzija težak proces, zbog čega je potrebno ustrajati u poboljšanju inkluzije, odnosno što boljoj socijalizaciji i uklapanju učenika s teškoćama u zajednicu. Važno je poticati empatiju učitelja i senzibilizirati ih za djecu s teškoćama.

Navode da je za uspješnu inkluziju ključan ljudski faktor, odnosno empatija i senzibiliziranost učitelja za probleme. Smatraju da je važno da stručni suradnici pomognu učiteljima u tome i da im pruže podršku.

U okviru ove podteme dvije sudionice su istaknule:

Sanja (45g.,20g. radnog staža):*„Mislim da možemo i trebamo biti uporni i inzistirati na nekim stvarima. Jer nekada ide teško i meni se čini, kako radim već duže godina, kako nekad u inkluziji idemo jedan korak naprijed, dva koraka natrag. Onda se možemo i dalje boriti i inzistirati da se ustraje na tome što smo nekad postigli, da se tu djecu što više nekako uklopi, da budu baš dio zajednice.“*

Sandra (45g.,20g. radnog staža): *"I najbolji program će pasti ako nemaš ljude koji će to odraditi. Ne mora biti neki pravilnik da ti nešto možeš raditi. Mislim da je na prvom mjestu čovjek, empatija, senzibilizacija za te neke probleme. Koliko je učitelje trebalo senzibilizirati da bi shvatili što je važno, kako neka djeca žive i slično. Barem je tako u mojoj školi. Ponekad je potrebno učitelju osvijestiti i okruženje iz kojega dijete dolazi.“ (...) „Tu može biti uloga nas stručnih suradnika. Često kažem svojim učiteljima da mogu biti ponosni na sebe jer dijete sve što zna, zna zahvaljujući njima. Na taj način ohrabrim i učitelje."*

3.Ostvarivanje suradnje obuhvaćeno je kodovima: *Suradnja s udrugama/civilnim sektorom, Suradnja s učiteljima, Suradnja s roditeljima,* i *Suradnja osoba/stručnjaka koji rade s djecom s teškoćama.*

Ova se podtema odnosi na važnost ostvarivanja uspješne suradnje za poboljšanje inkluzije. Suradnja s udrugama može pomoći u senzibilizaciji učenika za osobe s posebnim potrebama. Naveden je primjer suradnje srednje škole s udrugom za osobe s tjelesnim i intelektualnim teškoćama, pri čemu u različitim organiziranim aktivnostima članovi udruge surađuju s učenicima. Za uspješnu inkluziju djeteta s teškoćama potrebno je ostvarivanje dobre suradnje između različitih dionika odgojno-obrazovnog procesa koji su uključeni u rad s djetetom (terapeuta, učitelja, asistenata, stručne službe), od početnog uključivanja djeteta u odgojno-obrazovni sustav. Važno je ostvariti dobru suradnju s roditeljima djeteta s teškoćama, koja je uz suradnju s učiteljima ključna za provođenje inkluzije. Također, potrebno je ostvariti suradnju s roditeljima druge djece i raditi s njima na prihvaćanju različitosti (djece s teškoćama), kako bi oni to prenijeli na svoju djecu.

U okviru ove podteme tri sudionice su istaknule:

Ivana (26g.,1g. radnog staža):*„Mi imamo dobar primjer prakse iz srednje škole, iako sam ja bila kratko, već dugo traje suradnja s udrugom „Mi“ s osobama s tjelesnim i intelektualnim teškoćama. Često se organizira nešto ,na primjer športski dan gdje članovi udruge dođu u školu gdje zajedno s učenicima nešto odrađuju ili na primjer žive jaslice i na taj način se učenici senzibiliziraju za osobe s posebnim potrebama." (...) „Mislim da je potrebno poboljšati suradnju ustanova i terapeuta koji bi trebali postaviti temelje djetetovog ulaska u odgojno-obrazovni sustav, omogućiti djeci kvalitetnu stručnu podršku i praćenje, poticati suradnju učitelja, asistenata, stručne službe u školi i terapeuta koji radi s djetetom.“*

Daria (37g.,13g. radnog staža):*„Mislim da je jako važna suradnja s učiteljima, roditeljima gdje bih podcrtala suradnju s roditeljima jer bez njih ne možemo ništa. Iako je jako važna i suradnja s učiteljima.“*

Marija (32g.,7g. radnog staža):*„Mislim da treba raditi i na tome da roditelji pripremaju svoju djecu na prihvaćanje različitosti i različitih od sebe. Radimo na tome da se prihvaćaju različiti.“*

4. Materijalni i kadrovski uvjeti obuhvaćeni su kodovima: *Osiguravanje materijalnih, prostornih i financijskih preduvjeta, i Zapošljavanje stručnih timova u školama.*

Ova se podtema odnosi na potrebu osiguravanja materijalnih, prostornih i financijskih uvjeta i zapošljavanja stručnih timova koji su nužni za poboljšanje inkluzije. Potrebno je osigurati odgovarajuće materijalne uvjete i prilagoditi prostorne uvjete djeci s teškoćama (liftovi, nastavna pomagala i sl.). Posebno je naglašena važnost zapošljavanja stručnjaka raznih profila koji bi trebali sudjelovati u provođenju inkluzije. Navedena je potreba za psiholozima, pedagozima, logopedima i edukacijskim rehabilitatorima, odnosno potreba osiguravanja potpunog stručnog tima u školama. Naveden je pozitivan primjer jedne škole u kojoj je edukacijska rehabilitatorica stručna suradnica (uz psihologinju i pedagoginju), koja individualno radi s učenicima i u potpunosti je uključena u proces inkluzije.

U okviru ove podteme tri sudionice su istaknule:

Tamara (28g.,3g. radnog staža):*„Znači materijalnih i prostornih preduvjeta, potreba za određenim financijskim sredstvima, nastavnim pomagalima.“*

(...) „Smatram da je važno dodatno zaposliti stručnjake koji su sposobni i kompetentni skrbiti o djeci te osigurati veće zapošljavanje stručnih suradnika, da oni postoje u svim školama. Dakle psihologe, pedagoge, logopede, edukatore rehabilitatore i sl.“

Sandra (45g.,20g. radnog staža):*„Mislim da je tu jako važno naglasiti i važnost potpunog stručnog tima u školi.“*

Sanja (45g.,20g. radnog staža):*„U mojoj školi, edukacijska rehabilitatorica je stručni suradnik. Ona radi individualno s učenicima, nema svoj razred kao učitelji. Ona ima svoj raspored, ali je zaista stručni suradnik koji radi i radionice, radi testiranja, pomaže u izradi individualnih programa, sudjeluje u svemu jednako kao pedagoginja i ja. To je ogromna razlika i ogromna pomoć. Znači, sve što se tiče inkluzije i djece s teškoćama ona je stvarno u svemu, to je ipak njeno područje.*

1.2.3. Stručnjaci edukacijsko – rehabilitacijskog profila

A. Odrednice obrazovne inkluzije

A. Odrednice obrazovne inkluzije
1. Uključivanje učenika različitih mogućnosti i statusa u redovito obrazovanje
2. Prilagodba uvjeta i zahtjeva sposobnostima i mogućnostima učenika
3. Omogućavanje ostvarivanja ravnopravnosti učenika
4. Inkluzija darovitih učenika

Tema koja se izdvojila na početku fokus grupe su odrednice obrazovne inkluzije (A) a određena je uvodnim pitanjem koje se odnosilo na definiranje obrazovne inkluzije. Ova tema obuhvaćena je kodovima: *Uključivanje učenika različitih mogućnosti i statusa u redovito obrazovanje, Prilagodba uvjeta i zahtjeva sposobnostima i mogućnostima učenika, Omogućavanje ostvarivanja ravnopravnosti učenika, Inkluzija darovitih učenika*.

Edukacijski rehabilitatori definiraju inkluzivno obrazovanje kao uključivanje učenika različitih mogućnosti i različitog statusa u redovne osnovne i srednje škole, ali inkluzija ne podrazumijeva samo integraciju, odnosno smještanje učenika u razred s ostalim učenicima. Inkluzija podrazumijeva prilagodbu uvjeta i zahtjeva, kao što su odgojno-obrazovni zahtjevi, način poučavanja, pristup i prilagodba okruženja, specifičnim sposobnostima i mogućnostima učenika. Inkluzija podrazumijeva omogućavanje ostvarivanja ravnopravnosti učenika, odnosno određenu prilagodbu koja će učenicima omogućiti da zadovolje svoje potrebe, odnosno da budu ravnopravni članovi razreda i društva.

U okviru ove teme pet ispitanika je izdvojilo sljedeće:

Josipa (32g.,10g. radnog staža): „*Obrazovnu inkluziju definiram kao uključivanje svih učenika u redovno osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje. Pod tim mislim na uključivanje svih učenika bez obzira na njihov različit psihofizički, socijalni, kulturni ili neki drugi status, bez obzira na njihove različite odgojno-obrazovne mogućnosti, na način da se prilagođavaju odgojno-obrazovni zahtjevi i ciljevi učenikovim individualnim sposobnostima i mogućnostima.*

Snježana (49g.,15g. radnog staža):*„Dakle, osigurati uvjete da djeca koje „iskaču iz kalupa“, koja ne zadovoljavaju određene „norme“ budu na ravnopravan način uključena u odgojno-obrazovni proces sa svojim prosječnim vršnjacima. Jer, oni često ističu kako oni nemaju posebne potrebe, već potpuno iste potrebe kao i njihovi vršnjaci samo im je potrebna određena prilagodba da bi ih u potpunosti mogli ostvariti.“*

Tajana (30g.,6g. radnog staža):*„Integracija bi bila fizičko smještanje učenika u razred, a inkluzija je njegovo uključivanje na svim drugim razinama, ne samo da je fizički prisutan nego da mi svojim postupcima i prilagodbom općenito i okruženja i pristupa omogućimo da ta teškoća njega što manje ometa u sudjelovanju i da on može biti ravnopravan član razreda u skladu sa svojim sposobnostima.“*

Ana (38g.,2g. radnog staža): "*Možda uključivanjem učenika s poteškoćama u redovnu nastavu odnosno uključivanje djece s posebnim potrebama u sustav."*

Sanja (34g.,10g. radnog staža): "*Po meni je inkluzija proces uključivanja, učenja i odgajanja djece s posebnim potrebama zajedno s djecom koja takvih potreba nemaju. Ili kao uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovne osnovne i srednje škole na njima primjeren način poučavanja."*

B. Preduvjeti za inkluziju

B. Preduvjeti za inkluziju
1.Uloga učitelja
Otvorenost učitelja
Motiviranost učitelja
Pozitivan stav učitelja
Odgovarajuća osposobljenost učitelja
Cjeloživotno učenje i usavršavanje učitelja
2.Pozitivna klima u razredu
Priprema ostalih učenika za inkluziju
Primjerena/pozitivna neverbalna komunikacija učitelja
Poticanje suradnje među učenicima kroz zajedničke aktivnosti
Usmjeravanje na sudjelovanje (umjesto ocjena)
3.Rana inkluzija i suradnja
Inkluzija od predškolske dobi
Informacije o djetetu iz prethodne razine obrazovanja
Suradnja s roditeljima
Suradnja sa Centrom za socijalnu skrb
Podrška stručne službe učitelju
4.Materijalni, tehnički i didaktički uvjeti
Prostorni uvjeti u školi (bez arhitektonskih barijera)
Odgovarajuća nastavna sredstva i pomagala
Tehnički uvjeti
Suvremeni plan i program rada (smjernice)
5.Pozitivan stav okoline
Pozitivan stav dionika odgojno-obrazovnog procesa
Osposobljeno društvo o sposobnostima različitih

Druga izdvojena tema su preduvjeti za inkluziju (B), a odnosi se na uvjete koje je potrebno zadovoljiti kako bi se ostvarila inkluzija djece i mladih u školu i zajednicu. Ova se tema sastoji od pet podtema: Uloga učitelja (1), Pozitivna klima u razredu (2), Rana inkluzija i suradnja (3), Materijalni, tehnički i didaktički uvjeti (4), i Pozitivan stav okoline (5).

1.Uloga učitelja obuhvaćena je kodovima: *Otvorenost učitelja, Motiviranost učitelja, Pozitivan stav učitelja, Odgovarajuća osposobljenost učitelja, Cjeloživotno učenje i usavršavanje učitelja*.

Edukacijski rehabilitatori naglašavaju važnost uloge učitelja u ostvarivanju inkluzije. Smatraju da su otvorenost/spremnost učitelja za inkluziju, motiviranost i pozitivan stav prema inkluziji nužan prvi korak za uspješnu inkluziju i da se odražavaju na ostale dionike odgojno-obrazovnog procesa. Učitelj mora posjedovati odgovarajuće znanje o inkluziji, mora se kontinuirano usavršavati i biti uključen u cjeloživotno učenje, kako bi bio upoznat sa suvremenim nastavnim metodama, sredstvima i pomagalima i sl.Smatraju da se navedena obilježja koja se odnose na učitelja odražavaju na cijeli razred, odnosno da su nužan preduvjet za ostvarivanje razredne klime pozitivne za inkluziju.

U okviru ove podteme dvije sudionice su istaknule:

Sanja (34g.,10g. radnog staža): „*Mislim da je važno naglasiti da je prvi preduvjet koji se treba zadovoljiti je spremnost učitelja koji bi inkluziju trebali sprovesti. Ukoliko sami učitelji nemaju volje za rad s djecom s teškoćama i smatraju da toj djeci nije mjesto u redovnim školama, sama inkluzija bit će neuspješna. Ukoliko su učitelji spremni na inkluziju, oni će pripremiti i razred u koji učenik s teškoćama treba doći.*“

Josipa (32g.,10g. radnog staža): „*Pozitivan stav učitelja prema obrazovnoj inkluziji ovdje je ključan. Učitelj mora biti odgovarajuće obrazovan, spreman prilagoditi se, prilagoditi svoje odgojno-obrazovne ciljeve i zahtjeve uvažavajući individualne sposobnosti učenika, mora biti otvoren za promjene, usvajanje novih nastavnih metoda i novih, drugačijih pristupa, upoznavanje novih nastavnih sredstava i pomagala, mora biti spreman i otvoren za cjeloživotno učenje, usavršavanje i pomicanje svojih granica. Takav učitelj koji ima pozitivan stav i podržava obrazovnu inkluziju sposoban je osigurati učenicima ugodno razredno ozračje, inkluzivnu klimu u kojoj se svi učenici osjećaju prihvaćeno, spreman je mijenjati eventualne negativne stavove svojih učenika ili školskih kolega.“*

2.Pozitivna klima u razredu obuhvaćena je kodovima: *Priprema ostalih učenika za inkluziju, Primjerena/pozitivna neverbalna komunikacija učitelja, Poticanje suradnje među učenicima kroz zajedničke aktivnosti, Usmjeravanje na sudjelovanje (umjesto ocjena).*

Ova se podtema nadovezuje na prethodnu, s obzirom da je naglašena važnost učitelja u stvaranju pozitivne klime. Za uspješnu inkluziju nužna je odgovarajuća razredna klima, odnosno ozračje koje će biti poticajno za inkluziju. Edukacijski rehabilitatori su naglasili važnost odgovarajuće pripreme učenika za inkluziju, prije dolaska učenika s teškoćama u njihov razred.

Važno je stvoriti razredno ozračje u kojem će učenici biti usmjereni na suradnju, a ne na međusobnu usporedbu (razlike). Sudjelovanje učenika u zajedničkim aktivnostima poticajno je za osjećaj pripadnosti razredu, kao i uspješnosti (doprinosa) djeteta s teškoćama.

U okviru ove podteme dvije sudionice su istaknule:

Sanja (34g.,10g. radnog staža): „*Ukoliko su učitelji spremni na inkluziju, oni će pripremiti i razred u koji učenik s teškoćama treba doći. Spremnost drugih učenika smatram ujedno i drugim preduvjetom*."

Tajana (30g.,6g. radnog staža):„*Djeca međusobno prave razliku tako da je tu važnost učitelja stavljanja toga naglaska općenito na tom odgojnom dijelu i na toj razini sudjelovanja i osmislit aktivnosti kako da to dijete bude uključeno i da se osjeća da je doprinijelo nečemu*." (…) *učitelj bi trebao biti posrednik između razreda i toga djeteta da osmisli neke aktivnosti, ne nužno na svakom satu, ali u nekim satima da se stavi naglasak na sudjelovanje, a ne na uspoređivanje ocjene je li njegova ocjena odličan uz prilagodbu ili ne. Za to sam da se ne uspoređuje na taj način nego da se stavi naglasak na sudjelovanje. Da osmisli nekakav zadatak gdje će dijete moći sudjelovati i na toj razini osjećati uspješnost ili neku produktivnost*."

3.Rana inkluzija i suradnja obuhvaćena je kodovima: *Inkluzija od predškolske dobi,Informacije o djetetu iz prethodne razine obrazovanja, Suradnja s roditeljima, Suradnja s Centrom za socijalnu skrb, Podrška stručne službe učitelju.*

Ova podtema naglašava važnost rane inkluzije kako bi ona bila uspješna. Edukacijski rehabilitatori smatraju da je s inkluzijom potrebno početi u predškolskoj dobi, odnosno od polaska djeteta u vrtić. Navode da to olakšava inkluziju, da mlađa djeca lakše prihvaćaju različitosti.

Rana inkluzija posebno može doprinijeti boljoj socijalnoj prihvaćenosti djeteta ukoliko započne školovanje u okruženju (s učenicima koje poznaje iz vrtića) u kojem je već prihvaćeno. Za uspješnu inkluziju korisna je povezanost dionika odgojno-obrazovnog sustava i njihova međusobna razmjena informacija o djetetu. Korisna je razmjena informacija o djetetu koje su prikupljene na prethodnoj razini odgoja i obrazovanja, odnosno povezanost vrtić - osnovna škola - srednja škola. Primjerice, za dijete koje kreće u prvi razred korisne su informacije o djetetu iz vrtića, a kod polaska u srednju školu informacije iz osnovne škole. Edukacijski rehabilitatori su naglasili važnost dobre suradnje s roditeljima kao preduvjet uspješne inkluzije s obzirom da su tijekom inkluzije povezani međusobni odnosi učitelj – roditelj – dijete.

Suradnja učitelja sa stručnim suradnikom, odnosno stručna podrška učitelju može pomoći u uspješnoj inkluziji kao pomoć učitelju da se nosi s izazovima i problemima inkluzije. Za uspješnu integraciju učenika koji su korisnici Centra za socijalnu skrb korisna je povezanost s Centrom i razmjena važnih informacija o djetetu.

U okviru ove podteme četiri sudionice su istaknule:

Jelena (36g.,2g. radnog staža): „*Djeca te dobi su tako jednostavna, njima nešto kažu i oni shvate stvar zapravo kakva ona zaista je dok mi odrasli samo kompliciramo. Evo jedan primjer iz prakse: jedno je dijete u vrtiću imalo slušni aparat, potpuno vidljiv, djeca su to naravno vidjela i hodala oko nje, pipkala ju, ispitivala što je to, što ona to ima. Na što je odgojiteljica samo jednostavno rekla, gle, ja imam naočale, ja ne vidim dobro i trebam imati naočale. Ova djevojčica ne čuje dobro i ona mora imati nešto na uhu da bi ona bolje čula. I to je bilo to. Poslije toga je sve bilo u redu, sve ok, djeca su se sasvim normalno ponašala prema toj djevojčici. Znači, od te dobio tri, četiri godine, ona je bila sasvim ravnopravna u svemu kao i oni. Kasnije su ta djeca išla zajedno i u školu i to je sasvim nešto normalno, uobičajeno, neka stvar koju su oni prihvatili od malena i to je jednostavno tako.“*

Sanja (34g.,10g. radnog staža): „*Osnovne škole bi se trebale više povezati s dječjim vrtićima, a srednje škole s osnovnim školama kako bi se razmijenile informacije o pojedinom učeniku s teškoćama. Učenici s teškoćama često su korisnici Centra za socijalnu skrb pa bi se mogla produbiti i ta suradnja.*“

Tajana (30g.,6g. radnog staža):„*Definitivno podrška stručne službe, dobra suradnja stručne službe i učitelja i suradnja, naravno, s roditeljima.“*

Jelena (36g.,2g. radnog staža): „*Mislim da je to jedan čarobni krug, uvijek to spominjemo: učitelj, roditelj, dijete. Može i učiteljica/učitelj imati pozitivan stav prema djetetu, dijete dođe doma i čuje od tate i kaže: joj, ovaj vaš mali je katastrofa i neko svoje mišljenje izrazi. Puno puta sam čula tijekom svog radnog iskustva upravo te rečenice roditelja koje izlaze iz usta djece, to nije njihovo mišljenje, nego je dijete čulo od roditelja i to je onda zapravo teško postići nekakav balans.“*

4.Materijalni, tehnički i didaktički uvjeti obuhvaćeni su kodovima: *Prostorni uvjeti u školi (bez arhitektonskih barijera), Odgovarajuća nastavna sredstva i pomagala, Tehnički uvjeti, Suvremeni plan i program rada (smjernice).*

Ova podtema podrazumijeva važnost osiguravanja i prilagodbe materijalnih/prostornih i tehničkih uvjeta. Potrebno je prilagoditi prostorne uvjete na način da ne postoje arhitektonske barijere kako bi se učenici mogli slobodno kretati, osigurati dizala, rampe, odgovarajuće stolice, namještaj i sl. Potrebno je osigurati odgovarajuća nastavna sredstva/udžbenike i pomagala, računala i pristup Internetu. Također, nužno je osigurati suvremene nastavne planove i programe, koji će poslužiti kao važne i korisne smjernice za izradu individualiziranih odgojno-obrazovnih programa.

U okviru ove podteme dvije sudionice su izdvojile sljedeće:

Josipa (32g.,10g. radnog staža): *„Za ostvarivanje obrazovne inkluzije nužno je učenicima osigurati njima primjerene, individualizirane odgojno-obrazovne programe koji su usmjereni na jačanje učenikovih jakih strana i vještina, koji osiguravaju učeniku da postigne svoj maksimalni potencijal. Naravno, prije svega potrebno je osigurati primjerene prostorne uvjete, ukloniti arhitektonske barijere, osigurati korištenje dizala ako je to potrebno, osigurati odgovarajući namještaj u učionici, nastavna sredstva i pomagala za odvijanje odgojno-obrazovnog procesa, a koji su primjereni različitim učeničkim teškoćama.“*

Sanja (34g.,10g. radnog staža): „*Učenicima bi se trebao dati primjereni oblik školovanja. S obzirom na primjereni oblik školovanja, trebao bi postojati neki okvirni plan i program školovanja jer je trenutno situacija takva da nemamo ujednačen plan i program rada. Postoje planovi i programi stari 20-30 godina koji se prenose s koljena na koljeno, a to stvarno nije u redu. Naravno da je uvijek naglasak na individualnom pristupu, ali okvirne (aktualne) smjernice bi trebale postojati. Nastavno na to, veliki problem predstavlja i manjak udžbenika te drugih materijala namijenjen učenicima s teškoćama. Što se tiče tehničkih uvjeta za inkluziju, potrebno je prilagoditi prostor učenicima s teškoćama (rampe, udobne stolice, internet u učionici, računalo..).“*

5.Pozitivan stav okoline obuhvaćen je kodovima: *Pozitivan stav dionika odgojno-obrazovnog procesa, Osposobljeno društvo o sposobnostima različitih.*

Posljednja podtema se odnosi na važnost pozitivnog stava o inkluziji u okolini. Osim pozitivnog stava učitelja o inkluziji, važni su i pozitivni stavovi svih drugih dionika odgojno-obrazovnog procesa (svih učitelja, odgojno-obrazovnih djelatnika, roditelja i učenika).

Kako bi inkluzija bila potpuna potrebno je informirati društvo o osobama s posebnim potrebama. Informiranost društva o različitostima i osvještavanje o sposobnostima koje imaju osobe s teškoćama važna je za njihovo prihvaćanje od strane društva, odnosno za uspješnu inkluziju.

U okviru ove podteme izdvojeno je sljedeće:

Josipa (32g.,10g. radnog staža): „*Osim pozitivnog stava razrednog učitelja i njegovih učenika, važni su i stavovi ostalih učitelja te svih odgojno-obrazovnih djelatnika i roditelja učenika koji sudjeluju u ovom procesu. Preduvjet koji trebamo zadovoljiti kako bi djeca i mladi zaista bili uključeni u školu i zajednicu u pravom smislu jesu pozitivni stavovi prema obrazovnoj inkluziji svih onih koji su uključeni u odgojno-obrazovni proces ili na bilo koji način imaju utjecaj na njegovo odvijanje.*"

Snježana (49g.,15g. radnog staža):„*Najprije je potrebno osigurati potrebnu svijest šire zajednice o postojanju ove kategorije osoba i o njihovim realnim sposobnostima. Jer često prosječan građanin kada vidi i prepozna osobu s izraženom različitošću, vidi samo različitost, nemogućnost, teškoću i pokušava je premostiti. Što je potpuno krivi pristup jer kroz tu prizmu sposobnost ostaje neprimijećena, neprepoznata i apsolutno nerealizirana. Osoba se pretvara u teškoću kroz koju se ne vide potencijali i postaje samo teret kojega se različite ustanove pokušavaju riješiti. Zato mislim da tu treba biti početak: osvješćivanje društva u cjelini prije svega o potencijalima, a tek naknadno o tome na koji način se oni mogu realizirati.*"

C. Problemi i prepreke za uspješnu inkluziju

C. Problemi i prepreke za uspješnu inkluziju
1.Nedovoljna/neodgovarajuća osposobljenost edukacijskih rehabilitatora
Nedovoljna osposobljenost nakon završetka fakulteta
Neusklađenost sa studijima u drugim europskim zemljama
Nekvalitetna stručna usavršavanja
Skupa stručna usavršavanja
2.Nepodržavanje inkluzije od strane dionika odgojno-obrazovnog procesa
Negativni stavovi učitelja/roditelja/učenika
Neinformiranost učitelja/roditelja/učenika
Loša suradnja s roditeljima
Loša suradnja službi i institucija
3.Izostanak stručnosti i kriterija za inkluziju
Odluku o inkluziji ne donose stručnjaci
Ne postoje jasno definirani kriteriji za inkluziju
Nekvalitetna priprema inkluzije
Ne postoje jasno definirani obrazovni ciljevi
Nedovoljno stručnih suradnika - edukacijskih rehabilitatora u školama
4.Otežana socijalizacija u djelomičnoj integraciji Otežano razvijanje socijalnih kompetencija u djelomičnoj integraciji
Smanjena socijalna interakcija u djelomičnoj integraciji
Veća važnost obrazovnih od odgojnih predmeta u djelomičnoj integraciji
Osjećaj nepripadanja razredu u djelomičnoj integraciji
5.Problem pomoćnika u nastavi
Nedovoljno pomoćnika u nastavi
Problem financiranja pomoćnika u nastavi
Mijenjanje pomoćnika u nastavi
6.Zanemarivanje darovitih učenika
Veća usmjerenost na djecu s teškoćama
Nedostatak udžbenika za darovite učenike
Pravilnici se ne primjenjuju
7.Otežana integracija djece s teškoćama iz nacionalnih manjina
Život u izdvojenim naseljima romske djece
Dodatna različitost od ostalih učenika
Loša suradnja s roditeljima romske djece

Treća izdvojena tema su problemi i prepreke za uspješnu inkluziju (C), a odnosi se na sve ono što ometa ili onemogućava razvoj odgojno-obrazovne inkluzije. Ova se tema sastoji od sedam podtema:Nedovoljna/neodgovarajuća osposobljenost edukacijskih rehabilitatora (1), Nepodržavanje inkluzije od strane dionika odgojno-obrazovnog procesa (2), Izostanak stručnosti i kriterija za inkluziju (3), Otežana socijalizacija u djelomičnoj integraciji (4), Problem pomoćnika u nastavi (5), Zanemarivanje darovitih učenika (6), i Otežana integracija djece s teškoćama iz nacionalnih manjina (7).

1.Nedovoljna/neodgovarajuća osposobljenost edukacijskih rehabilitatora obuhvaćena je kodovima: *Nedovoljna osposobljenost nakon završetka fakulteta, Neusklađenost sa studijima u drugim europskim zemljama, Nekvalitetna stručna usavršavanja, Skupa stručna usavršavanja*.

Ova podtema se odnosi na probleme fakultetskog obrazovanja. Edukacijski rehabilitatori se ne osjećaju dovoljno osposobljenima za rad nakon završetka fakulteta. Smatraju da ih fakultet ne osposobljava dovoljno, pri čemu se to dijelom odnosi na teorijski dio (npr. rad s darovitima), a posebno naglašavaju nedostatak praktičnog rada tijekom studija. Uz navedeno, problem je neusklađenost studijskog programa (stečenog zanimanja) s drugim studijima u Europi, gdje se njihova struka dijeli na radne terapeute i edukacijske rehabilitatore. Osim problema fakultetskog obrazovanja, naglašeni su problemi vezani uz stručno usavršavanje. Smatraju da je kvaliteta stručnih usavršavanja loša, da su usmjerena na teorije i da na stručnim usavršavanjima često samo ponavljaju ono što su naučili na fakultetu. Osim toga, problem vide u visokoj cijeni dodatnih edukacija i usavršavanja.

U okviru ove podteme izdvojeno je sljedeće:

Jelena (36g.,2g. radnog staža): „*Na fakultetu su nedostajale praktične stvari poput kombiniranog odjela što smo vidjeli na jednom oglednom primjeru u nekoj područnoj školi do toga kako se održava roditeljski sastanak i slično. Mislim da takvih stvari nedostaje, a kamoli onda konkretnih primjera.*“

Tajana (30g.,6g. radnog staža):„*Ista je stvar i priprema za rad s nadarenima. Jako je slabo zastupljena. A u konačnici kada ima dijete s teškoćom ili darovitog učenika, morati će s njim svakodnevno raditi. A ne samo da će se možda kao nekad susresti s tim. Na mome fakultetu, nama je falilo više kolegija koji se baziraju na radu u samoj školi jer smo mi studij rehabilitacijske edukacije kao takav jedinstveni u svijetu jer svugdje drugdje u drugim zemljama u Europi se naša struka dijeli kao dvije struke radni terapeut i defektolog.*

Defektolog je vezan isključivo za rad s djecom u školi kroz nastavu, a radni terapeut on je baza na ovaj terapijski dio i onda on radi razvoj fine ili grube motorike, radne navike i ostalo. Naša struka je spoj dvije struke, mi imamo pola od oba svijeta, a za niti jedan nismo u potpunosti osposobljeni.
Jelena (36g.,2g. radnog staža): „*Znam da je kvaliteta stručnih usavršavanja i edukacija nikakva, gdje se ode na nekakvo usavršavanje, ali se teme ponavljaju, a o praksi nema govora.“*
Ana (38g.,2g. radnog staža): „*Većinom, kada smo išli na neka stručna usavršavanja o tim temama nije bilo puno razgovora, većinom su to bili samo „leteći“ slajdovi s teorijom koju već poznajemo.*“

2.Nepodržavanje inkluzije od strane dionika odgojno-obrazovnog procesa obuhvaćeno je kodovima:*Negativni stavovi učitelja/roditelja/učenika, Neinformiranost učitelja/roditelja/učenika, Loša suradnja s roditeljima, Loša suradnja službi i institucija*.

Ova se podtema odnosi na problem negativnih stavova/predrasuda koje imaju učitelji, roditelji i učenici o inkluziji. Negativan stav učitelja prema inkluziji odražava se na stavove učenika što onemogućava uspješnu inkluziju. Edukacijski rehabilitatori navode da negativni stavovi vjerojatno proizlaze iz neznanja, odnosno nedovoljne informiranosti svih uključenih u odgojno-obrazovni proces. Smatraju da je uspješna inkluzija nemoguća ako postoji mišljenje da djeca s posebnim potrebama ne bi trebala ići u redovne škole. Nedovoljna informiranost roditelja može biti problematična za inkluziju zbog mišljenja da će inkluzija dovesti do toga da će njihovo dijete biti zakinuto u odgojno-obrazovnom procesu. Podtema nepodržavanja inkluzije obuhvaća i problem roditelja koji nisu spremni na suradnju. Također, problematična je i loša suradnja sa službama i institucijama.
U okviru ove podteme četiri sudionice su istaknule:
Josipa (32g.,10g. radnog staža): „*Glavna prepreka za ostvarivanje uspješne odgojno-obrazovne inkluzije jest negativan stav ključnih sudionika odgojno-obrazovnog procesa prema obrazovnoj inkluziji. Nažalost, ako učitelj ima negativan stav prema inkluziji i smatra da je obrazovnu inkluziju nemoguće provesti zbog raznih razloga koji proizlaze iz njegovog neznanja ili jednostavno tendencije da ide linijom manjeg otpora, razredno ozračje koje takav učitelj stvara nije inkluzivno ozračje i sama inkluzija neće biti uspješna. Učitelj koji ne podržava inkluziju neće razvijati pozitivne stavove kod svojih učenika, a koji su jedan od preduvjeta.*

Negativni stavovi roditelja ostalih učenika s kojima se školuju učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama isto su jedna od prepreka. Zbog svega navedenoga smatram da je ključna prepreka zapravo nedovoljna upućenost učitelja, učenika i roditelja u ovu problematiku te njihov strah od nepoznatoga..."

Sanja (34g.,10g. radnog staža): „*Osnovna prepreka su predrasude! Predrasude od strane drugih učenika i njihovih roditelja (više roditelja, nego djece) te od strane drugih učitelja. Dokle god je glavna asocijacija na inkluziju činjenica da je to teško ili da toj djeci mjesto nije u redovnim školama, inkluzija neće moći biti uspješna. Roditelji drugih učenika smatraju da će njihova djeca biti zakinuta jer će se učitelj manje posvetiti njihovoj djeci*."

Ana (38g.,2g. radnog staža): „*Mislim da je važno spomenuti i suradnju s roditeljima, konkretno, ja u svojem razredu surađujem samo s jednom mamom od ukupno petoro djece. Suradnja je vrlo teška.*"

Josipa (32g.,10g. radnog staža): „*Suradnja između svih službi i institucija koje se bave djecom/učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama je vrlo loša.*"

3.Izostanak stručnosti i kriterija za inkluziju obuhvaćen je kodovima: *Odluku o inkluziji ne donose stručnjaci, Ne postoje jasno definirani kriteriji za inkluziju, Nekvalitetna priprema inkluzije, Ne postoje jasno definirani obrazovni ciljevi, Nedovoljno stručnih suradnika - edukacijskih rehabilitatora u školama*.

Ova podtema naglašava problem odlučivanja o inkluziji koje nije u nadležnosti stručnjaka, već odluku o tome donosi roditelj. Smatraju da nejasno definirani kriteriji za inkluziju i nejasno definirani obrazovni ciljevi otežavaju inkluziju. Inkluzija koja nije kvalitetno pripremljena može biti lošiji izbor od smještanja djeteta u posebnu ustanovu. Osim što stručnjaci ne donose odluku o inkluziji, inkluziju otežava i nedostatak stručnih suradnika – edukacijskih rehabilitatora u školama, zbog čega učitelji nemaju dovoljnu stručnu podršku.

U okviru ove podteme izdvojena su dva citata:

Snježana (49g.,15g. radnog staža):„*... struka (timovi: rehabilitatori, psiholozi, pedagozi…) nema pravo na konačnu odluku. Mislim da je rad s roditeljima ključan; osobito u ovim uvjetima kada oni imaju apsolutno pravo odlučivanja o obliku obrazovanja. Iz tih razloga u inkluzivne oblike obrazovanja uključuju se djeca bez definiranih kriterija kao i obrazovnih ciljeva pa u tom kaosu svi lutaju, a dijete ima najmanje koristi.*

Često u posebnim ustanovama završe djeca iz nekih sasvim krivih razloga, a isto tako i u inkluziji koja ako nije kvalitetno pripremljena (i materijalno i kadrovski i društveno) lošiji je izbor od posebne ustanove (po mom mišljenju)."

Sanja (34g.,10g. radnog staža): „…*problem podrška učiteljima koji se nađu u situaciji da u razredu imaju dijete koje se školuje po posebnom programu. Ti učitelji bivaju bačeni u vatru bez dovoljne pripreme i podrške. Još uvijek većina škola nema stručnog suradnika edukacijsko rehabilitacijskog profila koji bi trebao biti podrška i to je veliki problem.*"

4.Otežana socijalizacija u djelomičnoj integraciji obuhvaćena je kodovima: *Otežano razvijanje socijalnih kompetencija u djelomičnoj integraciji, Smanjena socijalna interakcija u djelomičnoj integraciji, Veća važnost obrazovnih od odgojnih predmeta u djelomičnoj integraciji, Osjećaj nepripadanja razredu u djelomičnoj integraciji*.

Ova podtema se odnosi na probleme koji proizlaze iz djelomične integracije. Djeca koja su djelomično integrirana provode samo dio vremena s učenicima iz svog razreda. Zbog toga nisu u dovoljnoj socijalnoj interakciji s drugim učenicima i teže im je razviti socijalne kompetencije. Mogu se osjećati neprihvaćeno, odbačeno, odnosno da ne pripadaju razredu. U djelomičnoj integraciji djeca obrazovne predmete mogu smatrati važnijima s obzirom da se na njih stavlja veći naglasak, a pri tome umanjiti važnost odgojnih predmeta.

U okviru ove podteme tri sudionice su istaknule:

Tajana (30g.,6g. radnog staža):„*Što se tiče djelomične integracije od petog do osmog, moj je dojam da se tri predmeti (glazbeni, likovni, tjelesni) ne doživljavaju tolik ozbiljno kao možda hrvatski ili matematika jer ta djeca će sad te obrazovne predmete smatrati da su važniji jer se uvijek nesvjesno stavlja naglasak da to i jesu za razliku od odgojnih predmeta. Ne pristupa se s istom mjerom prema tim odgojnim predmetima na koje djeca iz posebnih odjela dolaze. Djeca često nemaju razvijene socijalne kompetencije, emocionalno su često nezreliji od vršnjaka i njima je zaista teško kada nisu s njima, cijeli dan pa dođu na tih sat dva*."

Ana (38g.,2g. radnog staža): „*Mislim da u ove dvije godine, koliko radim u ovoj djelomičnoj integraciji, da su djeca dosta nesretna kada moraju otići u svoje matične razrede jer* ih ne *prihvaćaju. Dakle, djeca obrazovne predmete rade s defektologom, a odgojne predmete idu u svoje matične razrede. I mislim da ih nastavnici tog matičnog razreda ne doživljavaju u razredima i da su, kao što sam već rekla, dosta nesretni.*"

Jelena (36g.,2g. radnog staža): „*Taj učenik koji je iz posebnog odjela dođe na nekakav odgoj, često samo uđe u već kreirana društva i u većini slučajeva je nekakav višak, ne osjeća se dobro niti ugodno, posebno, ako je to dijete malo povučenije. Mislim da su rijetki oni koji su slobodnijeg duha koji preko toga problema prođu, ali mislim da se često susreću s tim problemom.*"

5.Problem pomoćnika u nastavi obuhvaćen je kodovima: *Nedovoljno pomoćnika u nastavi, Problem financiranja pomoćnika u nastavi, Mijenjanje pomoćnika u nastavi*.

Podtema problema pomoćnika u nastavi odnosi se na nedovoljnu zastupljenost pomoćnika u nastavi, odnosno neosiguravanje pomoćnika svim učenicima kojima je pomoćnik potreban. Pomoćnici u nastavi nisu zaposleni u školama nego se financiraju na drugačije načine (npr. putem projekata, pri čemu rade na pola radnog vremena), a edukacijski rehabilitatori smatraju da pomoćnici u nastavi nisu dovoljno plaćeni. Na to se nadovezuje dodatni problem koji se odnosi na često mijenjanje pomoćnika u nastavi, koje je vjerojatno uzrokovano neodgovarajućom financijskom naknadom i traženjem bolje plaćenog posla. Zbog toga se može dogoditi da neko dijete tijekom školovanja promijeni nekoliko pomoćnika u nastavi, što dodatno otežava inkluziju.

U okviru ove podteme dvije sudionice su istaknule:

Josipa (32g.,10g. radnog staža): „*Prepreka za razvoj odgojno-obrazovne inkluzije koja omogućava svima jednako pravo na obrazovanje jest i nedostatak uvjeta u smislu osiguravanja pomoćnika u nastavi učenicima kojima je on potreban. Još uvijek postoji velik broj učenika kojima j pomoćnik u nastavi potreban, a nije im osiguran.*"

Tajana (30g.,6g. radnog staža):„*Nije dobro postavljeno to što pomoćnik nije zaposlenik škole već ga se mora „osiguravati" preko raznih projekata ili udruga. Zna se dogoditi da jedno dijete promjeni četiri pet pomoćnika tijekom svojeg školovanja. Posao je premalo plaćen i rad je na posla radnog vremena, stoga pomoćnici traže bolje zaposlenje. Ali svakako mislim da idemo u dobrom smjeru.*"

6.Zanemarivanje darovitih učenika obuhvaćeno je kodovima: *Veća usmjerenost na djecu s teškoćama, Nedostatak udžbenika za darovite učenike, Pravilnici se ne primjenjuju.*

Ova se podtema odnosi na problem inkluzije koji naglašava primarnu usmjerenost na djecu s teškoćama kada se misli na djecu s posebnim potrebama, pri čemu se zanemaruju potrebe darovitih učenika. Smatraju da se o djeci s teškoćama više priča i da su i dionici odgojno-obrazovnog procesa, kao i javnost, osjetljiviji na njih. Iako za darovite postoje pravilnici, oni se u praksi ne primjenjuju, a dodatan je problem što ne postoje nastavni materijali/udžbenici za darovite.
U okviru ove podteme jedna sudionica je istaknula:
Tajana (30g.,6g. radnog staža):„*Definitivno su tu nadareni zapostavljeni jer se puno više priča u javnosti o djeci s poteškoćama. Javnost je i osjetljivija na njih. I roditelji i mi svi smo uvijek nekako pažljiviji kada pristupamo toj temi i tu se sada s vremenom donose dodatni pravilnici da bi se osigurali tim učenicima njihova prava. Mislim da postoji jako puno pravilnika koji govore jedno te isto, ali kod nas u praksi to ne funkcionira*."
(…)„*Čak nema ni udžbenika za njih. Mi smo gledali kod nabavke udžbenika naručiti za njih, ali se izdavačke kuće uopće nisu potrudile napraviti, valjda su procijenili da se to ne isplati, da jednostavno nema potražnje za tim. Tako da mi nismo mogli naručiti udžbenik iz matematike za nadarene iz nekog razreda.*"

7.Otežana integracija djece s teškoćama iz nacionalnih manjina obuhvaćena je kodovima: *Život u izdvojenim naseljima romske djece, Dodatna različitost od ostalih učenika, Loša suradnja s roditeljima romske djece.*
Ova se podtema odnosi na problem dvostruke diskriminacije djece s teškoćama koja pripadaju nacionalnim manjinama, pri čemu su to najčešće romska djeca. Osim njihove različitosti koja proizlazi iz teškoće, prisutna je dodatna različitost od ostalih učenika na temelju njihove nacionalne pripadnosti, što dodatno otežava inkluziju. Romska djeca često žive u izdvojenim naseljima, što još više otežava njihovu socijalizaciju. Dodatan je problem ostvarivanje slabe suradnje i loša komunikacija s njihovim roditeljima

U okviru ove podteme jedna sudionica je istaknula:

Jelena (36g.,2g. radnog staža): „*Još je dodatni problem taj što su djeca u posebnom odjelu i druge nacionalne manjine, uglavnom, većinom su to romska djeca. Osim što su u posebnom odjelu, osim što su tako već „obilježeni“ oni su još i romska manjima pa ih i to još dodatno obilježava, tako da im je i to još jedan uteg, jedna kočnica koja ih sputava, da se što bolje uklope. Često se s roditeljima romske djece ostvaruje vrlo slaba suradnja i komunikacija pa ih je time teže integrirati u društvo i raditi na inkluziji općenito*.“

D. Prijedlozi za poboljšanje inkluzije

D. Prijedlozi za poboljšanje inkluzije
1.Promjene u fakultetskom obrazovanju i stručnom usavršavanju
Motivacijski razgovor pri upisu na fakultet
Bolje osposobljavanje na fakultetu
Više praktičnog rada tijekom studija
Uključivanje u stručna usavršavanja
Kvalitetnija stručna usavršavanja/primjeri dobre prakse
2.Osposobljavanje svih koji su uključeni u inkluziju
Usavršavanja na razini škole
Osposobljavanje svih dionika odgojno-obrazovnog sustava
Stvoriti pozitivne stavove svih uključenih
3.Bolja suradnja i podrška
Bolja suradnja službi i institucija
Bolja suradnja vrtić - osnovna škola - srednja škola
Suradnja s roditeljima
Priprema i podrška učiteljima
Važna uloga pomoćnika u nastavi
Važnost poludnevnog boravka
4.Promjene programa u srednjim školama
Veće mogućnosti odabira zanimanja
Usklađivanje s tržištem rada
Uvođenje predmeta domaćinstvo

Treća izdvojena tema su prijedlozi za poboljšanje inkluzije (D), a odnosi se na sve što bi moglo doprinijeti uspješnom provođenju inkluzije. Ova se tema dijeli u četiri podteme: Promjene u fakultetskom obrazovanju i stručnom usavršavanju (1), Osposobljavanje svih koji su uključeni u inkluziju (2), Bolja suradnja i podrška (3), Promjene programa u srednjim školama (4).

1.Promjene u fakultetskom obrazovanju i stručnom usavršavanju obuhvaćene su kodovima: *Motivacijski razgovor pri upisu na fakultet, Bolje osposobljavanje na fakultetu, Više praktičnog rada tijekom studija, Uključivanje u stručna usavršavanja, Kvalitetnija stručna usavršavanja/primjeri dobre prakse.*

Ova se podtema djelomično preklapa s podtemom *Nedovoljna/neodgovarajuća osposobljenost edukacijskih rehabilitatora* u okviru teme *Problemi i prepreke za uspješnu inkluziju*. Obuhvaća prijedloge rješenja za već navedene probleme, kao što su uvođenje više teorijskih kolegija, odnosno bolje osposobljavanje tijekom studija (npr. priprema za rad s darovitom djecom). Posebno je naglašena potreba za uvođenjem više praktičnog rada na fakultetu (više odlazaka u ustanove). Osim toga, edukacijski rehabilitatori smatraju da je korisno uvesti motivacijski razgovor pri upisu na fakultet, kako bi se ostvarila bolja selekcija, odnosno kako bi se na taj način odabrali pojedinci koji će biti motivirani za rad u struci. Također, navode važnost stručnog usavršavanja (npr. prednosti kreativne terapije koju smatraju korisnom za poboljšanje inkluzije, psihodramu), iako naglašavaju da je potrebno na fakultetu proširiti stjecanje potrebnog znanja i kompetencija. Tako navode primjere nekih kolegija (Psihodrama, Senzorna integracija) koje su slušali na fakultetu, gdje su samo dobili uvid u metode, ali nisu bili osposobljeni za njihovo provođenje u praksi. Edukacijski rehabilitatori su naveli i važnost kvalitetnijih stručnih usavršavanja, u smislu razmjene primjera dobre prakse tijekom usavršavanja. Smatraju da bi im u radu, a time i u poboljšanju inkluzije, pomogla usavršavanja koja neće biti usmjerena na teoriju već na konkretne primjere iz prakse i praktičan rad.

U okviru ove podteme dvije sudionice su naglasile:

Tajana (30g.,6g. radnog staža):„*Uglavnom, najbitnije od svega je priprema za rad koja bi trebala biti bazirana za vrijeme studiranja, a ne da se oslanjamo na to koliko će se neko usavršavati, hoće li te teme biti pokrivene ili neće na nekim stručnim skupovima*.“

Jelena (36g.,2g. radnog staža): „*Zapravo ispada da samo neke osnove naučimo na fakultetu, a onda kasnije još ulažemo u sebe kroz razne edukacije da nekako više napredujemo. Za vrijeme studiranja bi trebalo biti više konkretnijih primjera, tj. prakse toga tipa*“

Tajana (30g.,6g. radnog staža):„*Mislim da nedostaje motivacijski razgovor pri samom upisu na fakultet gdje bi nas procjenjivali u našim stavovima, razmišljanjima, općenito koliko smo upoznati s tom temom. To bi činilo razliku pri upisu, a ne samo ovaj dio prijamnog ispita ili državne mature.*“ (…) „*Mislim da se čovjek treba stručno usavršavati, ali mislim da je puno važnije da se te teme uvrste u razinu fakulteta jer ovo kasnije, koliko će netko biti zainteresiran ili neće, na to se više ne može utjecati, ali ako se uvrsti u obavezno gradivo obrazovanja, onda smo sigurni da su to prošli. Ono što općenito kod nas bude praksa, da u mojoj struci, mi smo isto puno toga slušali teorijski, ali da bih ja bila stručna u nekom području sve su to edukacije koje se jako skupo plaćaju. Naprimjer, ja sam imala izborni kolegij na fakultetu psihodrama i mene je to jako zainteresiralo, međutim, ja da bih koristila psihodramu, ja sam upisala edukaciju za psihodramskog praktičara, koja me koštala dvije godine života i jako velik iznos novca. To ne znači da, ako sam slušala na fakultetu da sam educirana za provođenje toga.“*

(…)*„Po meni bi to cjeloživotno učenje imalo smisla kada bi se na primjer stručnjaci ispred županije ili na državnoj razini nalazili da razmjenjuju iskustva, da jedni od drugih slušaju neke primjere dobre prakse, da razmjenjuju ideje“*

Jelena (36g.,2g. radnog staža): *„Nekakvi konkretni problemi, koje možda u svojoj sredini ne bi uspio riješiti ili trebaš nekakvu ideju uvijek ima netko stručan na tome području koji ti može pomoći oko tvoga problema, naći nekakvo rješenje. Mislim da je to primjer dobre prakse. Netko je možda imao isti problem pa ti može pomoći svojim iskustvom ili ti savjetovati neko svoje rješenje.“*

2.Osposobljavanje svih koji su uključeni u inkluziju obuhvaćena je kodovima:*Usavršavanja na razini škole, Osposobljavanje svih dionika odgojno-obrazovnog sustava,Stvoriti pozitivne stavove svih uključenih*.

Ova podtema se odnosi na potrebu za organiziranjem usavršavanja za sve koji su uključeni u proces inkluzije. Obuhvaća prijedloge za usavršavanje svih djelatnika škole, organizaciju edukacija kroz Učiteljska vijeća, Vijeća roditelja i roditeljske sastanke.

U okviru informiranja svih uključenih potrebno je usmjeriti se na stvaranje njihovih pozitivnih stavova, čemu može pomoći usavršavanje o potencijalima djece s teškoćama.

U okviru ove podteme tri sudionice su istaknule:

Tajana (30g.,6g. radnog staža):„…*organizirati usavršavanja na razini škole na razini učiteljskog vijeća i sve djelatnike škole uključiti u to stručno usavršavanje. Svi smo tu, cijela ustanova mora imati inkluzivnu kulturu. Znači, ne samo učitelje nego i tehničko osoblje da cijela škola diše na taj način.“*

Snježana (49g.,15g. radnog staža): „*Mislim da je potrebno kroz Učiteljska vijeća, Vijeća roditelja, roditeljske sastanke educirati sve sastavnice redovnog odgojno-obrazovnog sustava o potencijalima takve djece te im omogućiti da sami artikuliraju svoje potencijalne probleme u svezi toga i pokušati im oko toga pomoći.“*

Josipa (32g.,10g. radnog staža): *„Ključ svega je krenuti od oblikovanja pozitivnih stavova prema obrazovnoj inkluziji i mijenjanja negativnih stavova kako kod odgojno-obrazovnih djelatnika tako i kod svih koji su uključeni u ovaj proces*.“

3.Bolja suradnja i podrška obuhvaćena je kodovima:*Bolja suradnja službi i institucija, Bolja suradnja vrtić - osnovna škola – srednja škola , Suradnja s roditeljima, Priprema i podrška učiteljima, Važna uloga pomoćnika u nastavi, Važnost poludnevnog boravka.*

Ova podtema se odnosi na suradnju i podršku koja može poboljšati proces inkluzije. Edukacijski rehabilitatori smatraju da boljoj inkluziji uvelike može doprinijeti povezivanje stručnih osoba koje su pratile dijete s teškoćama u različitim fazama obrazovanja. Pri tome posebno naglašavaju prijelaz iz vrtića u osnovnu školu. Povezivanje različitih ustanova/institucija olakšalo bi i administrativni posao jer bi se na taj način razmijenile već prikupljene informacije. Pri tome spominju i suradnju s liječnicima. Naglašavaju važnost ostvarivanja dobre suradnje s roditeljima kako bi se postigla uspješna inkluzija. Kako bi se poboljšala inkluzija, potrebno je pružiti podršku učiteljima, npr. u vidu organiziranja supervizije za učitelje. Značajnu ulogu u uspješnoj inkluziji imaju pomoćnici u nastavi, koji pružaju podršku učenicima i učiteljima i pomažu im u radu. Također, organiziranje poludnevnog boravka uz dobru suradnju s nastavnicima iz poludnevnog boravka može olakšati inkluziju i napredak djeteta.

U okviru ove podteme šest sudionica je istaknulo:

Josipa (32g.,10g. radnog staža): „*Smatram da bi povezivanjem ustanova i ostvarivanjem njihove suradnje inkluzija bila puno uspješnija. Nužno je ostvariti bolju suradnju, ili je svakako podići na višu razinu, između stručnih osoba koje su, primjerice, dijete pratile kroz sustav predškolskog odgoja sa onima koji će se njime baviti tijekom osnovnoškolskog obrazovanja. Isto tako treba produbiti suradnju osnovnoškolskih sa srednjoškolskim ustanovama. Smatram da je uska suradnja osoba koje se bave djetetom s teškoćama tijekom različitih faza njegovog obrazovanja neizostavan dio osobito u periodu djetetovog prelaska iz vrtića u osnovnu školu.*"

Sanja (34g.,10g. radnog staža): *„Po meni,inkluzija bi se poboljšala kada bi se različite ustanove međusobno povezale i stvorila se jedna „mreža" gdje bi informacije o pojedinom djetetu kružile bez zastoja te se time ne bi ponavljala „nepotrebna papirologija" i sam proces bi se ubrzao. Tako bi trebalo povezati podatke od liječnika, vrtića, osnovne škole, srednje škole i time bi se djetetu omogućilo brže uključivanje u sve aspekte društva."*

Snježana (49g.,15g. radnog staža):*„Još bih jednom naglasila totalno zapostavljen rad s roditeljima kao nužan za kvalitetnu pripremu djeteta za inkluzivno okruženje."*

Tajana (30g., 6g. radnog staža):„*Uvođenjem supervizije, mislim da psiholozi to imaju, ali kod učitelja je taj dio zanemaren. To bi trebalo biti organizirano čak i na državnoj razini. Učiteljima je također potrebna podrška, a ne samo djeci. Mislim da je potrebno podcrtati tu superviziju."*

Jelena (36g.,2g. radnog staža): „*Mogu reći da je to (op. pomoćnici u nastavi) stvarno velika pomoć učitelju jer je teško tijekom nastave svakom se učeniku posvetiti jednako kvalitetno i tu je pomoćnik velika podrška učitelju, ali i učeniku. On je taj koji će reći učeniku da se još malo potrudi, da pokuša još jednom dok je učitelj tada može posvetiti učeniku koji nema pomoćnika jer većina učenika u posebnim odjelima najbolje funkcionira kada se s njima radi individualnim pristupom, a nažalost to nije moguće.*"

Ana (38g.,2g. radnog staža): „*Slažem se da pomoćnici jako puno pomaže nastavniku i učeniku u nastavi, ali bih isto tako naglasila važnost poludnevnog boravka koji naši učenici pohađaju. Imamo odličnu suradnju s njihovim nastavnicima i dosta mi pomognu. Šaljem im nastavne listiće jer oni kod kuće ne rade ništa, a tamo se s njima radi ono što pošaljem i vidi se napredak.*"

4.Promjene programa u srednjim školama obuhvaćene su kodovima: *Veće mogućnosti odabira zanimanja, Usklađivanje s tržištem rada.*

Ova podtema se odnosi na prijedlog promjena i prilagodbi programa u srednjim školama koje su važne za daljnju inkluziju. Edukacijski rehabilitatori smatraju da je potrebno ponuditi veći izbor mogućih zanimanja za učenike s teškoćama i da ih je važno uskladiti s potrebama na tržištu rada. Također, smatraju da je korisno uvesti predmet domaćinstvo kako bi se učenici osposobili za obavljanje nekih svakodnevnih aktivnosti.

U okviru ove podteme jedna sudionica je istaknula:

Tajana (30g.,6g. radnog staža):„*Samo bih rekla, vezano za srednje škole, nedostatak zanimanja i neusklađenost s potrebama tržišta rada za učenike s poteškoćama. Problem je što se ti učenici mogu svrstati u samo sedam tih zanimanja, a za ta zanimanja jednostavno ne postoji potreba na tržištu rada. Za što mi tu djecu onda obrazujemo, ako u konačnici oni neće raditi u struci?*"

1.2.4. Pomoćnici u nastavi

A. Odrednice obrazovne inkluzije

A. Odrednice obrazovne inkluzije
1.Prilagodba učenicima i ostvarivanje ravnopravnosti
Ravnopravnost svih učenika
Odgovarajuće nastavne metode i program
Usmjerenost na razvojne potencijale učenika
Sudjelovanje svih dionika odgojno-obrazovnog procesa
Angažman pomoćnika u nastavi
2.Uključivanje u redovno obrazovanje i društvo
Uključivanje učenika različitih mogućnosti i statusa u redovito obrazovanje
Uključivanje u izvannastavne i izvanškolske aktivnosti
Inkluzija od vrtićke dobi
Uključivanje u društvo/zajednicu

Prva izdvojena tema su odrednice obrazovne inkluzije (A), a određena je uvodnim pitanjem pomoćnicima u nastavi koje se odnosi na njihovo definiranje obrazovne inkluzije ili inkluzije općenito.Ova se tema sastoji od dvije podteme: Prilagodba učenicima i ostvarivanje ravnopravnosti (1) i Uključivanje u redovno obrazovanje i društvo (2).

1.Prilagodba učenicima i ostvarivanje ravnopravnosti obuhvaćena je kodovima: *Ravnopravnost svih učenika, Odgovarajuće nastavne metode i program, Usmjerenost na razvojne potencijale učenika, Sudjelovanje svih dionika odgojno-obrazovnog procesa, i Angažman pomoćnika u nastavi.*

Pomoćnici u nastavi smatraju da inkluzija podrazumijeva ravnopravnosti svih učenika. Za razliku od integracije, koja je uži pojam i podrazumijeva samo smještanje djeteta u razred, inkluzija obuhvaća osiguravanje uvjeta u kojima će sva djeca biti ravnopravna. Podrazumijeva prilagodbu potrebama i mogućnostima svakog djeteta, upotrebom odgovarajućih nastavnih metoda i postupaka, kao i primjenu odgovarajućeg programa za dijete (osnovni program, individualizacija ili prilagođeni program). Inkluzija je proces u kojem se ističu razvojni potencijali djeteta, umjesto usmjeravanja na ono što dijete ne može. U njoj sudjeluju svi dionici odgojno-obrazovnog procesa. Pomoćnici u nastavi su naglasili vlastitu ulogu u inkluziji, odnosno u pomoći djetetu da ostvari svoje pravo na obrazovanje.

U okviru ove podteme četiri sudionika je izdvojilo:

Senka (45g.,3g. radnog staža):„*Pravo svakoga djeteta na obrazovanje, kako onoga bez poteškoća tako i djeteta s poteškoćama. Sva djeca trebaju imati jednaka prava.“*

Slaven (28g.,3g. radnog staža):„*Učenicima treba različitim metodama i postupcima približiti proces obrazovanja, kako bi lakše usvojili gradivo i ostala znanja koja moraju steći kroz obrazovanje.“*

Sara S. (23g.,3g. radnog staža):„*U prvom redu ističe i naglašava različite razvojne potencijale, a manje govori o nedostacima.“*

(...) Inkluzivni pristup traži angažman svih sudionika kako bi se istovremeno prilagodilo individualnim potrebama svakog pojedinog djeteta i zahtjevima odgojno-obrazovnog sustava. Svakom djetetu se omogućava da napreduje u razvoju u skladu sa svojim mogućnostima, te da aktivno sudjeluje u društvenom životu.“

Marina (23g.,1g. radnog staža):*„Ja mislim da je svakako bitno uključiti djecu s teškoćama, ali ne samo uključiti ih jer bi to zapravo značilo integraciju. To zahtijeva našu pomoć jer smo mi kao asistenti zapravo uključeni u inkluziju.“*

2.Uključivanje u redovno obrazovanje i društvo obuhvaćeno je kodovima: *Uključivanje učenika različitih mogućnosti i statusa u redovito obrazovanje, Uključivanje u izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, Inkluzija od vrtićke dobi* i *Uključivanje u društvo/zajednicu.*

Ova se podtema odnosi na definiranje inkluzije kao uključivanja djece u sve aspekte redovnog obrazovanja, neovisno o njihovim mogućnostima i statusu. Podrazumijeva uključivanje djece s teškoćama u razvoju, ali i djece koja su socijalno isključena ili zapostavljena u obitelji, kao i darovite djece (iako smatraju da je veća usmjerenost na djecu s teškoćama nego na darovitu djecu). Osim uključivanja u redovnu nastavu, odnosi se i na uključivanje u izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Pomoćnici u nastavi navode da je inkluzija proces koji počinje od rane dobi. Smatraju da nije ograničena samo na školu već podrazumijeva uključivanje i bolju povezanost i vidljivost osoba s teškoćama u društvu (vidljivosti pomažu udruge i roditelji).

U okviru ove podteme četiri sudionika je istaknulo:

Sara P. (29g.,5g. radnog staža):*„Pa, uključenost djeteta u obrazovni sustav, bilo da je dijete s poteškoćama ili ne, od prvog razreda do osmog. "*

Sara S. (23g.,3g. radnog staža):*„Ne samo u redovnu nastavu već u sve izvannastavne i izvanškolske aktivnosti kako bi se bolje uključilo u društvo s ostalom djecom. Da bi bio bolje povezan "*

Senka (45g.,3g. radnog staža):*„Mislim da se inkluzija ne tiče samo škole i razreda nego cijele zajednice i razmišljanja ljudi.“*

Dževahira (56g.,3g. radnog staža):*„Ja mislim da je obrazovna inkluzija proces koji započinje već od vrtićke dobi djeteta. Potrebno je uključiti svu djecu i odrasle koji su podložni psihičkom poremećaju, socijalnoj isključenosti i iz bilo kojeg drugog razloga isključeni iz društva i oni koji su obespravljeni."*

B. Preduvjeti za inkluziju

B. Preduvjeti za inkluziju
Razumijevanje i pomoć okoline
Prilagodba pristupa i programa svakom djetetu
Uloga učitelja
Upoznavanje učenika s različitostima/teškoćama
Razvijanje empatije učenika
Suradnja asistent-roditelj-učitelj
Uvažavanje pomoćnika u nastavi
Angažman roditelja djece s poteškoćama
Informiranost svih dionika u obrazovanju o teškoćama djeteta
Materijalni i tehnički preduvjeti

Druga izdvojena tema su preduvjeti za inkluziju (B), a odnosi se na uvjete koje je potrebno zadovoljiti kako bi se ostvarila inkluzija djece i mladih u školu i zajednicu. Ova je tema obuhvaćena kodovima: *Razumijevanje i pomoć okoline, Prilagodba pristupa i programa svakom djetetu, Uloga učitelja, Upoznavanje učenika s različitostima/teškoćama, Razvijanje empatije učenika, Suradnja pomoćnik-roditelj-učitelj, Uvažavanje pomoćnika u nastavi, Angažman roditelja djece s teškoćama, Informiranost svih dionika u obrazovanju o teškoćama djeteta,* i *Materijalni i tehnički preduvjeti.*

Preduvjet za uspješnu inkluziju je razumijevanje djeteta s teškoćama u razvoju i pružanje pomoći od strane okoline (drugih učenika, roditelja, nastavnika, pomoćnika u nastavi). Potrebno je prilagoditi program i pristup djetetu kako bi ostvarilo što bolje rezultate. Važnu ulogu ima učitelj, odnosno pozitivni stavovi učitelja prema inkluziji, kao i odgovarajuća osposobljenost i informiranost o djeci s teškoćama u razvoju.

Za uspješnu inkluziju važno je raditi s drugim učenicima kako bi ih se upoznalo s različitostima i teškoćama. Pomoćnici u nastavi smatraju da u tome važnu ulogu imaju roditelji, koji bi trebali razgovarati sa svojom djecom o različitostima i teškoćama. Navode kako je važno u školi razvijati empatiju, odnosno suosjećanje kod učenika. Smatraju da poticanje empatije kod drugih učenika dovodi do boljeg prihvaćanja djece s teškoćama u razvoju. Za uspješnu inkluziju je nužna dobra suradnja između pomoćnika u nastavi, roditelja i učitelja.

Važno je da učitelji uvažavaju pomoćnike u nastavi i razumiju njihovu ulogu u pomoći djetetu. Naveli su i važnost dodatnog angažmana roditelja, odnosno njihovog dodatnog rada kod kuće s djecom s teškoćama u razvoju. Kako bi se ostvarilo razumijevanje djece s teškoćama u razvoju, važno je informirati sve dionike koji sudjeluju u njihovom obrazovanju i osigurati potrebne tehničke i materijalne uvjete za inkluziju.

U okviru ove podteme tri sudionice su izdvojile:

Senka (45g.,3g. radnog staža):„*Ja mislim da sve kreće od roditelja, kako ćemo razgovarati sa svojom djecom tako će se ona odnositi prema drugome.*"

Marina (23g.,1g. radnog staža):„*Svakom djetetu s poteškoćama treba drugačije pristupiti, izvući njegov maksimum, pomoći mu da ima što bolje rezultate (veliku ulogu tu igraju asistenti u nastavi jer prate rad i napredak djeteta), prije svega velika volja roditelja da s takvim djetetom radi dovoljno i kod kuće, razumijevanje od strane učitelja da je spreman takvom djetetu prilagoditi program, razumijevanje i pomoć djetetu od strane ostale djece u razredu, upoznati sa situacijom ostale aktere koji sudjeluju u cjelokupnom obrazovanju djeteta.*"

Dževahira (56g.,3g. radnog staža):„*Ja mislim da svakom djetetu treba pružiti šansu i sami ponekad pružiti konkretan primjer i prijedlog. Tu je važna i suradnja s roditeljima odnosno taj trokut asistent, roditelj, učitelj.*"

Senka (45g.,3g. radnog staža):„*Ja imam primjer gdje je učiteljica od prvog razreda radila s ostatkom razreda na empatiji i oni su super prihvatili učenika s teškoćama. Čak su se znali ustati, doći do njega, pohvaliti ga kako je nešto nacrtao ili napisao, zapljeskati mu. Sad kada više nije u tome razredu nego je u posebnom odjeljenju sreo je prijatelje iz razreda na hodniku, bili su sretni što ga vide. Učiteljica je stvarno od početka radila na tome i nismo imali problema.*"

(...) „Trebali bi zadovoljiti i tehničke uvjete (prostor, materijal i sredstva za rad)".

C. Problemi i prepreke za uspješnu inkluziju

C. Problemi i prepreke za uspješnu inkluziju
Neinformiranost i predrasude okoline
Nezastupljenost tema o teškoćama u nastavnom sadržaju
Nedostatak suradnje učitelja s pomoćnicima
Nemotiviranost učitelja
Nerazumijevanje roditelja
Preopširno nastavno gradivo
Nemogućnost učitelja da se posvete djeci s teškoćama u razvoju
Neprilagođenost učionica učenicima s teškoćama u razvoju

Treća izdvojena tema su problemi i prepreke za uspješnu inkluziju (C), a odnosi se na sve ono što ometa ili onemogućava razvoj odgojno-obrazovne inkluzije.Ova je tema obuhvaćena kodovima:*Neinformiranost i predrasude okoline, Nezastupljenost tema o teškoćama u nastavnom sadržaju, Nedostatak suradnje učitelja s pomoćnicima, Nemotiviranost učitelja, Nerazumijevanje roditelja, Preopširno nastavno gradivo, Nemogućnost učitelja da se posvete djeci s teškoćama,* i *Neprilagođenost učionica učenicima s teškoćama.*

Pomoćnici u nastavi kao osnovne prepreke za uspješnu inkluziju navode neinformiranost i predrasude okoline o osobama s teškoćama u razvoju. Smatraju da društvo nije dovoljno informirano o teškoćama i o inkluziji. Također, u školama učenici nedovoljno uče o osobama s teškoćama u razvoju. Navode da teme koje se odnose na teškoće nisu dovoljno uključene u nastavni sadržaj nego se samo spominju općeniti pojmovi u okviru nekih predmeta. Jedna od prepreka uspješnoj inkluziji je nerazumijevanje roditelja učenika s teškoćama, koje se očituje u neprihvaćanju teškoća, nerazumijevanju mogućnosti vlastitog djeteta i postavljanju prevelikih zahtjeva. Inkluziju otežava i izostanak suradnje nastavnika s pomoćnicima u nastavi, kao i nemotiviranost nastavnika. Dodatan problem je preopširnost nastavnog gradiva, kao i nemogućnost nastavnika da se dovoljno posvete učenicima s teškoćama. Navode da je prepreka za uspješnu inkluziju i neprilagođenost učionica djeci s teškoćama. Primjerice, ako učenik s teškoćama, koji ne može sjediti cijeli školski sat, prati nastavu s ostalim učenicima iz razreda, problematična je nemogućnost da se tijekom sata ustane i prošeće bez da ometa održavanje nastave.

U okviru ove podteme šest sudionika je istaknulo:

Marina (23g.,1g. radnog staža):*„Mislim da nije dovoljno razvijena svijest ljudi i da djeca u osnovnim školama premalo uče o tome. Premalo ljudi, općenito, zna za autizam, Downov sindrom i slično.“*

Sara S. (23g.,3g. radnog staža):„*Takvi pojmovi bi trebali biti uključeni i u čitanke, lektire i kroz sve nastavne predmete. Spominje se nešto pod hrvatskim i vjeronaukom, ali to su općeniti pojmovi kao što su invalidnost, hendikep i mislim da to nije dovoljno.“*

Ivana (38g.,3g. radnog staža):„*Nema suradnje. Mi smo u razredu. Ja moram dijete ušutkati, da ne šeta po razredu. Uopće se nije oslonila na mene. Ponašala se kao da nas nema. Nema suradnje. Ona radi s ostatkom razreda. Zato što ona ne zna što bi dala tom djetetu.“*

Dževahira (56g.,3g. radnog staža):„*Naravno, i nastavno gradivo je preopširno. Nastavnici imaju program koji moraju odraditi. A malo bih skrenula temu i na to kako nastavnici imaju preopširan program. Nastavnici nemaju dovoljno vremena za rad s djecom na način koji se traži od njih baš zbog tog gradiva koje sam spominjala. Uz toliko gradivo ne možeš odvojiti vremena za igru ili učenje kroz igru, a zapravo ih učiš i kroz takav način.“*

Sara P. (29g.,5g. radnog staža):„*Puno puta sam roditelj se ne može pomiriti s činjenicom da njegovo dijete ima poteškoća i da bi baš za njegovo dijete bilo najbolje da se obrazuje u posebnim ustanovama ovisno o kakvom je problemu riječ.“*

Senka (45g.,3g. radnog staža):„*Prije svega ako dijete s poteškoćama redovno prati nastavu kao i ostali njegovi vršnjaci koji su bez poteškoća, često učionice nisu po mjeri takve djece. Dijete s poteškoćama često puta ne može mirno sjediti u klupi cijeli školski sat, ima potrebu dići se s mjesta, protrčati, poigrati se ali na taj način ometa druge u radu.“*

D. Prijedlozi za poboljšanje inkluzije

D. Prijedlozi za poboljšanje inkluzije
1.Komunikacija i osposobljenost
Komunikacija pomoćnici u nastavi-učenici-roditelji-nastavnici
Osposobljenost učenika, nastavnika i asistenata
Više prakse za nastavnike/učitelje tijekom studija
2.Podrška i prilagodba u radu i razvoju
Poticanje samopouzdanja djeteta s teškoćama
Ocjenjivati trud i zalaganje
Korištenje informatičke tehnologije u radu
Sloboda izražavanja kroz likovnu kulturu
Čitanje s djetetom u odgovarajućim uvjetima
Kvalitetno opremanje učionica i škola
3.Stručna pomoć i podrška
Uključivanje rehabilitatora
Osiguravanje osobnih asistenata
Uključivanja suradnika u nastavi
Podrška ravnatelja i stručnih suradnika
4.Uloga udruga i medija
Uključivanje u društvo/zajednicu putem udruga
Povećanje svijesti o inkluziji putem medija

Četvrta izdvojena tema su prijedlozi za poboljšanje inkluzije (D), a odnosi se na prijedloge pomoćnika u nastavi o načinima kako poboljšati inkluziju. Ova se tema dijeli u četiri podteme: Komunikacija i osposobljenost (1), Podrška i prilagodba u radu i razvoju (2), Stručna pomoć i podrška (3) i Uloga udruga i medija (4).

1.Komunikacija i osposobljenost obuhvaćena je kodovima: *Komunikacija pomoćnici u nastavi-učenici-roditelji-nastavnici, Osposobljenost učenika, nastavnika i pomoćnika* i *Više prakse za nastavnike/učitelje tijekom studija.*

Pomoćnici u nastavi smatraju da se inkluzija može poboljšati ako se ostvari dobra komunikacija između pomoćnika u nastavi, učenika, roditelja i nastavnika. Naglašavaju važnost odnosa pomoćnika u nastavi i roditelja, koji se temelji na iskrenoj i odgovarajućoj komunikaciji i povjerenju. Osim komunikacije, ova podtema obuhvaća i važnost osposobljavanja učenika, nastavnika i pomoćnika za poboljšanje inkluzije.

Smatraju da učenje djece tipičnog razvoja o teškoćama i načinu kako pristupiti djeci s teškoćama poboljšava inkluziju i da treba početi od rane dobi. Kao jedan od prijedloga navode obilježavanje dana pojedinih teškoća (npr. autizma), pri čemu se djeca mogu upoznati s različitostima i teškoćama kroz predavanja i radionice. Također, predlažu uvođenje više praktičnog rada u izobrazbi i usavršavanju nastavnika/učitelja, tijekom studija.

U okviru ove podteme dvije sudionice su istaknule:

Dževahira (56g.,3g. radnog staža):„*Najbolje, dobrom komunikacijom između svih nas. Dakle, između djece, roditelja i nastavnika.“*

(...)„Sjećam se kako su nas učili na edukaciji, da ako trebamo nešto loše reći roditelju, prvo bismo trebali reći neku dobru stvar pa bila ona i sitnica, a tek onda lošu.“

Mislim da je jako važna edukacija nastavnika i asistenata.“

(...)„Vratila bih se na educiranje djece jer mi se to čini jako bitnim. Naučiti ih kako pristupiti učeniku s teškoćom i s time početi još u predškolskoj dobi na način primjeren dobi.“

Sara S. (23g.,3g. radnog staža):„*Ne toliko posebnih kolegija nego bi trebali biti više prakse. Recimo, odlascima u takve ustanove. Na taj način se upoznajemo s ustanovama, procesima i odgoju djece s poteškoćama. Puno je korisnije nego sjediti i slušati predavanja na fakultetu. Znači, potrebno je puno više prakse.“*

2.Podrška i prilagodba u radu i razvoju obuhvaćena je kodovima: *Poticanje samopouzdanja djeteta s teškoćama, Ocjenjivati trud i zalaganje, Korištenje informatičke tehnologije u radu, Sloboda izražavanja kroz likovnu kulturu, Čitanje s djetetom u odgovarajućim uvjetima, Kvalitetno opremanje učionica i škola.*

Ova podtema prijedloga za poboljšanje inkluzije odnosi se na postupke kojima se pruža podrška i ostvaruje odgovarajuća prilagodba učenicima s teškoćama u razvoju. Pomoćnici u nastavi smatraju da je potrebno poticati samopouzdanje djece s teškoćama u razvoju. Ocjenjivanje bi se trebalo prilagoditi na način da se temelji na iskazanom trudu i zalaganju djeteta s teškoćama u razvoju. Predlažu korištenje informatičke tehnologije u radu. Smatraju da se informatička tehnologija može olakšati komunikaciju učenika s teškoćama u razvoju s ostalim učenicima (npr. putem tableta).

Navode i primjer korištenja projektora za puštanje glazbe i organiziranje druženja kroz ples, što može potaknuti druženje i inkluziju. Poticajnim za inkluziju smatraju i likovno izražavanje djece s teškoćama u razvoju, koje im omogućava slobodu u izražavanju. Naglašavaju važnost njihovog čitanja s djetetom s teškoćama u razvoju koje bi trebalo biti organizirano u odgovarajućim uvjetima i za što bi trebali biti dodatno osposobljeni. Smatraju da je ponekad potrebno čitati s djetetom u odvojenim prostorima gdje nema distrakcije. Navode i važnost kvalitetnog opremanja učionica i škole.

U okviru ove podteme tri sudionika su izdvojila:

Slaven (28g.,3g. radnog staža):*„Ja mislim da sve više mora raditi na samopouzdanju djeteta s teškoćama jer oni vide i osjete da su drukčiji i onda prave problem jer se osjećaju drukčiji.“*

Sara P. (29g.,5g. radnog staža):*„A i što se tiče ocjenjivanja, potrebno je ocjenjivati trud i zalaganje tog djeteta.“*

(…) „Mislim da bi bilo dobro kada bismo imali poseban (privatni) prostor za čitanje kako bismo poboljšali čitanje, a nastavnica ne može odvojiti vrijeme.“(...) „Likovna kultura i općenito likovno izražavanje djeteta s teškoćama je jako važno, na taj im način dati slobodu izražavanja.

Dževahira (56g.,3g. radnog staža):*„Mislim da trebamo iskoristiti mogućnost informatičke tehnologije, djeca su dobila tablete u školi, bili su umreženi tijekom virtualne nastave i nisu samo pratili nastavni program nego su i međusobno komunicirali. Znači, mogli su izmjenjivati informacije i družiti se na taj način.“*

3.Stručna pomoć i podrška obuhvaćena je kodovima: *Uključivanje rehabilitatora, Osiguravanje osobnih asistenata, Uključivanja suradnika u nastavi, Podrška ravnatelja i stručnih suradnika.*

Pomoćnici u nastavi smatraju da inkluziji može doprinijeti osiguravanje stručne pomoći i podrške. Odnosi se na uključivanje rehablititatora u nastavu, kao i osiguravanje osobnih asistenata svim učenicima s teškoćama u razvoju. Smatraju da učenike s teškoćama u razvoju nije potrebno odvajati od ostatka razreda, a ako dijete nije sposobno pratiti redovan program predlažu da s djetetom rade stručne osobe u posebnom odjeljenju. Predlažu da se osiguraju suradnici u nastavi koji bi pomagali i učenicima s teškoćama i učiteljima. Također, navode da je za poboljšanje inkluzije nužna podrška ravnatelja škole i stručnih suradnika.

U okviru ove podteme tri sudionika su izdvojila:

Dževahira (56g.,3g. radnog staža):„*Više uključiti rehabilitatore u nastavu. Omogućiti svakom djetetu s poteškoćama te djeci koja jako teško svladavaju gradivu (ponajviše bude takvih slučajeva kod Roma) osobnog asistenta.“*

Senka (45g.,3g. radnog staža):*„Mislim da bi danas suradnik u nastavi pomogao svakom učitelju. Ne kao pomoćnik samo učeniku s teškoćama nego i učitelju. Mogao bi mu pomoći oko osnovnih stvari, prići mu, utješiti ga.“*

Sara S. (23g.,3g. radnog staža):*„Mislim da je jako važna i podrška rukovodstva škole. Ravnatelja i stručnih suradnika pedagoga ili psihologa. Oni ukazuju roditeljima na problem. Svakako imaju najveću ulogu.“*

4.Uloga udruga i medija obuhvaćena je kodovima:*Uključivanje u društvo/zajednicu putem udruga,* i *Povećanje svijesti o inkluziji putem medija.*

Ova podtema se odnosi na pozitivnu ulogu koju imaju udruge i mediji u poticanju inkluzije. Udruge svojim radom doprinose inkluziji kroz uključivanje osoba s teškoćama u društvo/zajednicu. Mediji imaju važnu ulogu u informiranju javnosti (na odgovarajući način) o osobama s teškoćama u razvoju i inkluziji.

U okviru ove podteme dva sudionika su izdvojila:

Marina (23g.,1g. radnog staža):„*Mislim da udruge rade jako dobar posao, oni u svojem radu kroz svoje aktivnosti uključuju osobe s teškoćama u društvo i zajednicu.“*

Slaven (28g.,3g. radnog staža):„*Mislim da su i mediji jako bitni. Mislim da bi definitivno povećali svijest ljudi vezano uz inkluziju. Ali ne pretjerivati u istom jer će ispasti da je to prenapuhano i da su to izmišljene stvari.*

1.2.5. Članovi udruga

A. Odrednice obrazovne inkluzije

A. Odrednice obrazovne inkluzije
Ravnopravno pripadanje i sudjelovanje u društvu/zajednici
Uključivanje u redovito obrazovanje
Zadovoljenje potreba odgovarajućim pristupom i programima
Pripadanje razredu i interakcija s vršnjacima

Prva izdvojena tema su odrednice obrazovne inkluzije (A), a određena je uvodnim pitanjem članovima udruga koje se odnosi na njihovo definiranje obrazovne inkluzije ili inkluzije općenito. Ova je tema obuhvaćena kodovima: *Ravnopravno pripadanje i sudjelovanje u društvu/zajednici, Uključivanje u redovito obrazovanje, Zadovoljenje potreba odgovarajućim pristupom i programima i Pripadanje razredu i interakcija s vršnjacima.*

Članovi udruga inkluziju smatraju širokim pojmom koji podrazumijeva ravnopravno pripadanje svih osoba lokalnoj zajednici, odnosno društvu. Inkluzija podrazumijeva sudjelovanje različitih članova društva (npr. osoba s invaliditetom) u aktivnostima zajednice, odnosno u okruženju u kojem žive. Obrazovna inkluzija se odnosi na uključivanje učenika u redovito obrazovanje. Pri tome članovi udruga naglašavaju da je inkluzija više od integracije, odnosno samo smještanja djeteta u razred. Odnosi se na zadovoljenje potreba učenika, kroz programe i odgovarajući pristup (individualni pristup i podrška pomoćnika u nastavi). Kao primjer rada na inkluziji navode suradnju udruga sa školom pri čemu nastoje djeci s teškoćama pomoći kroz radionice, predavanja i kreativne aktivnosti. Za razliku od integracije, inkluzija podrazumijeva interakciju s vršnjacima i osjećaj pripadanja razredu.

U okviru ove podteme četiri sudionice su istaknule:

Tena (34g.,5g. radnog iskustva):„*Kada govorimo o osobama s invaliditetom to znači pripadanje u lokalnu zajednicu po ravnopravnoj osnovi s ostalim članovima lokalne zajednice. Njihovo sudjelovanje u svim aktivnostima koje se događaju u zajednici, a ne u nekim posebnim ustanovama ili u posebnom okruženju nego u onom okruženju u kojem se oni nalaze i žive sa svojim obiteljima.“*

Andrea (26g.,2g. radnog iskustva):*„..uključivanje djece u redovni školski sustav i naglašavanje toga individualnog pristupa.“*

Ivančica (29g.,5g. radnog iskustva):„*Da, i zadovoljenje njihovih potreba kroz programe i pomoću nastave kroz asistente.“*

Nada (37g.,3g. radnog iskustva):*„Obrazovna inkluzija je uključivanje djece s raznim teškoćama u rad s ostalom djecom koja prate redovni program i nastavu da što više uklonimo te barijere između njih.“*

B. Preduvjeti za inkluziju

B. Preduvjeti za inkluziju
Pozitivni stavovi okoline
Obrazovanje i iskustvo stručnjaka
Prostorni preduvjeti
Osiguravanje pomoćnika u nastavi
Individualan pristup
Otvorenost i uklanjanje predrasuda drugih učenika
Otvorenost i motiviranost učitelja

Druga izdvojena tema su preduvjeti za inkluziju (B), a odnosi se na uvjete koje je potrebno zadovoljiti kako bi se ostvarila inkluzija djece i mladih u školu i zajednicu. Ova je tema obuhvaćena kodovima:*Pozitivni stavovi okoline, Obrazovanje i iskustvo stručnjaka, Prostorni preduvjeti, Osiguravanje pomoćnika u nastavi, Individualan pristup, Otvorenost i uklanjanje predrasuda drugih učenika, Otvorenost i motiviranost učitelja.*

Članovi udruga smatraju da važan preduvjet za inkluziju predstavljaju pozitivni stavovi okoline, koji se odražavaju u odnosu prema osobama s invaliditetom prema modelu ljudskih prava. Navode vidljive pozitivne promjene u stavovima okoline, ali smatraju da se na tome još treba raditi. Preduvjet za inkluziju je da stručnjaci koji rade s osobama s teškoćama posjeduju odgovarajuće obrazovanje i iskustvo. U školama je potrebno osigurati odgovarajuće prostorne uvjete, pomoćnike u nastavi i individualan pristup učenicima. Navode primjer dobre suradnje udruge sa školama, kroz projekt osiguravanja pomoćnika u nastavi. Kao važne preduvjete navode otvorenost ostalih učenika i uklanjanje njihovih predrasuda prema učenicima s teškoćama, kao i važnu ulogu učitelja. Smatraju da nužan preduvjet za inkluziju predstavlja otvorenost učitelja i motiviranost za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

U okviru ove podteme dvije sudionice su istaknule:

Tena (34g.,5g. radnog iskustva):„*Mislim da se na tim stavovima treba raditi, a kroz naš rad ovih godina, mislim da smo dosta napredovali, ali da trebamo još raditi da nas prepoznaju i da prepoznaju naše članove.“*

(...) „Također, uvjetuje i obrazovanje i iskustvo stručnjaka koji rade s djecom i s odraslima“.

Nada (37g.,3g. radnog iskustva):„*Od preduvjeta koje bi škola trebala zadovoljiti kao što je prostor, pomoćnike u nastavi, individualan pristup. Dodatni preduvjeti bi bili otvorenost ostale djece i manje predrasuda prema djeci koja su drugačija, koja imaju teškoću ili su zatvorenija. „*

(...) Jako je bitna i otvorenost i spremnost učitelja jer ako on nije otvoren za dodatni angažman i rad s učenikom koji ima teškoću, jako je teško raditi na inkluziji.“

C. Problemi i prepreke za uspješnu inkluziju

C. Problemi i prepreke za uspješnu inkluziju
Stavovi okoline (medicinski model)
Nedovoljna osposobljenost učitelja nakon studija
Nedostatak suradnje i motiviranosti učitelja
Nedostatak suradnje s roditeljima
Nedostatak stručnjaka za glazbenu/likovnu terapiju

Treća izdvojena tema su problemi i prepreke za uspješnu inkluziju (C), a odnosi se na sve ono što ometa ili onemogućava razvoj inkluzije. Ova je tema obuhvaćena kodovima: *Stavovi okoline (medicinski model), Nedovoljna osposobljenost učitelja nakon studija, Nedostatak suradnje i motiviranosti učitelja, Nedostatak suradnje s roditeljima, Nedostatak stručnjaka za glazbenu/likovnu terapiju.*

Članovi udruga smatraju da problem za uspješnu inkluziju predstavljaju stavovi okoline koji se odražavaju u medicinskom modelu, odnosno usmjerenost okoline na poteškoću pojedinca. Smatraju da učitelji nisu dovoljno osposobljeni za rad s djecom s teškoćama nakon završetka fakulteta. Navode da im nedostaje znanja/kolegija na fakultetu, a najveći problem vide u nedostatku praktičnog rada tijekom studija. Problem za uspješnu inkluziju je nedostatak zainteresiranosti za suradnju i nedostatak motivacije nekih učitelja za rad s djecom s teškoćama. Uspješnu inkluziju otežava i nedostatak suradnje s roditeljima. Članovi udruga navode da je ova suradnja smanjena zbog nedostatka povjerenja koje roditelji imaju u školu, a do čega dolazi zbog loše komunikacije koja je usmjerena samo na probleme vezane uz dijete.

Također, smatraju da je ovaj nedostatak suradnje vezan za proces roditeljskog prihvaćanja poteškoće djeteta. Kao još jedan od problema za uspješnu inkluziju, navode nedostatak stručnjaka koji se bave glazbenom i likovnom terapijom. Ovaj je problem dijelom vezan za općenito mali broj dostupnih stručnjaka, a dijelom za problem financiranja njihovog rada/zapošljavanja.

U okviru ove podteme dvije sudionice su istaknule:

Tena (34g.,5g. radnog iskustva):„*Mislim da je problem u svijesti i stavovima lokalne zajednice i općenito ljudi, čak i ljudi koji rade s osobama s invaliditetom. Mislim da se taj naš društveni pogled na osobe s invaliditetom još uvijek nije odmakao od onog medicinskog pogleda prema modelu ljudskih prava i još uvijek imam osjećaj da trebam žaliti djecu s teškoćama u razvoju i osobe s invaliditetom.“*

(...)„*Meni se nekako čini da su u školama, iz svog iskustva, uvijek jedni te isti učitelji zainteresirani i za suradnju i za uključivanje djece s teškoćama“*

(...)„Više mi se čini da je tu možda problematično roditeljima prema informacijama koje nama daju suradnja sa školom, čini mi se da roditelji djece s teškoćama nemaju povjerenja u školu u tom smislu da ih se u školu zove samo kada je neki problem ili kada je dijete nešto loše napravilo.“

(...) „Iako postoje roditelji kojima treba malo više vremena da prihvate činjenicu da imaju dijete s teškoćama. Vrlo često nam se dogodilo da su škola i vrtići uputili djecu kod nas da se uključe u naše programe pa se onda na kraju roditelji nisu nikada javili, ali mislim da je to nešto što mi na to ne možemo utjecati kao niti škole i vrtići. To je opet proces koji roditelji prolaze. „

(...)„Ono što je problematično je to da imamo nedovoljan broj stručnjaka na našem području koji se time bave i to je stvarno neko područje koje je specifično i zato trebaju posebna znanja i vještine. Mi smo imali dobru suradnju i s glazbenim terapeutima. S obzirom da se financiramo iz različitih, nestabilnih izvora problematično nam je uopće pronaći ljude za suradnju jer su to ljudi koji traže ili neko stalno zaposlenje ili imaju puno obveza. Teško je uopće doći do njih u ovako maloj sredini.“

Andrea (26g.,2g. radnog iskustva): *„Ja sam završila učiteljski studij i mi smo samo na jednoj godini imali jedan kolegij koji je obuhvaćao ovu temu te mislim da to nije dovoljno. To je samo da nas pripremi, ali stvarno nedovoljno, a praktični dio nismo niti imali.“*

D. Prijedlozi za poboljšanje inkluzije

D. Prijedlozi za poboljšanje inkluzije
1.Uloga udruga
Programi organizacija civilnog društva
Komunikacija udruga s društvom i roditeljima
Kreativne radionice s terapijskom svrhom
Predavanja i radionice za učitelje i odgajatelje
Razmjena znanja i iskustva učitelja i odgajatelja
Senzibiliziranje okoline
Zapošljavanje i podrška za pomoćnike u nastavi
Informiranje putem medija
2.Rana intervencija
Rana dijagnostika
Rad s djetetom s teškoćama od vrtićke dobi
Informiranje učitelja o učeniku s teškoćama
3.Suradnja i motivacija
Važnost suradnje dionika odgojno-obrazovnog procesa
Važnost podrške rukovodstva škole i stručnih suradnika
Važnost usavršavanja i motivacije svih koji rade s osobama s teškoćama
4.Različiti oblici terapije i aktivnosti
Glazbena i likovna terapija
Radna terapija
Informatičke radionice i uloga društvenih mreža

Četvrta izdvojena tema su prijedlozi za poboljšanje inkluzije (D), a odnosi se na prijedloge članova udruga o načinima kako poboljšati inkluziju. Ova se tema dijeli u četiri podteme: Uloga udruga (1), Rana intervencija (2), Suradnja i motivacija (3), i Različiti oblici terapije i aktivnosti (4).

1.Uloga udruga obuhvaćena je kodovima: *Programi organizacija civilnog društva, Komunikacija udruga s društvom i roditeljima, Kreativne radionice s terapijskom svrhom, Predavanja i radionice za učitelje i odgajatelje, Razmjena znanja i iskustva učitelja i odgajatelja, Senzibiliziranje okoline, Zapošljavanje i podrška za pomoćnike u nastavi,* i *Informiranje putem medija.*

Ova se podtema odnosi na različite aktivnosti i uloge udruga civilnog društva koje doprinose poboljšanju inkluzije. Udruge nude različite programe koji su korisni školama i centrima za socijalnu skrb u provođenju inkluzije. Smatraju da komunikacija udruga s roditeljima i društvom doprinosi inkluziji, pri čemu naglašavaju važnost spremnosti na suradnju.

Udruge doprinose poboljšanju inkluzije održavanjem kreativnih radionica s terapijskom svrhom, održavanjem predavanja i radionica za učitelje i odgajatelje, kao i njihovim povezivanjem kroz razmjenu znanja i iskustava koja imaju s djecom s teškoćama. Naveli su primjer održavanja Festivala alternativnih oblika rehabilitacije za djecu različite dobi, gdje su djeca sudjelovala u radionicama, a učitelji i odgajatelji razvijali kompetencije i razmjenjivali iskustva. Udruge rade na senzibiliziranju okoline za osobe s teškoćama. Navode primjer kampa za zapošljavanje osoba s invaliditetom i volonterskog kampa gdje učenici sa svojim učiteljima dolaze na jednodnevne izlete i na taj se način povezuju s osobama s invaliditetom. Važna uloga udruga u poboljšanju inkluzije odnosi se na zapošljavanje pomoćnika u nastavi (osiguravaju sredstva preko Ministarstva znanosti i obrazovanja), pripremu za rad kroz predavanja, i usmjeravanje i pružanje savjetodavne pomoći pomoćnicima u nastavi. Također, navode da je za inkluziju korisno informiranje o radu udruga putem medija, jer na taj način udruge postaju vidljivije (javnost dobiva informacije o aktivnostima, projektima, volontiranju u udrugama).

U okviru ove podteme dvije sudionice su naglasile:

Tena (34g.,5g. radnog iskustva):*„A mislim da organizacije civilnog društva mogu puno ponuditi ustanovama i ustanovama u obrazovanju i socijalnoj skrbi i zdravstvu koji svojim programima mogu nadopuniti i rad škola i centara za socijalnu skrb.“*

(...)„Tako da mi se čini da je ta komunikacija između svih dijelova društva i roditelja i nas koji radimo programe za djecu i odrasle s invaliditetom to neki način poboljšanja i u tom bi slučaju sve strane trebale biti otvorene za suradnju.

(...)„Uvijek ih, prije nego što počnu raditi, pripremimo to što ih u školama čeka kroz neko predavanje iako sad većina pomoćnika koji su nam trenutno zaposlenu su već dugi niz godina pomoćnici i zaista su s tim učenicima od samih početaka tako da je njima potrebna neka savjetodavna pomoć i usmjeravanje.“

Božica (56g.,18g. radnog iskustva):*„Na festivalu su sudjelovala djecu vrtićke i školske dobi, najviše u nekim kreativnim radionicama koje su imale terapijsku svrhu, a za to vrijeme su njihovi učitelji i odgajatelji sudjelovali na predavanjima i radionicama koje su bile usmjerene na jačanju njihovih kompetencija i tu smo mogli čuti neke njihove probleme s kojima se oni susreću pa smo u stvari iz godine u godinu radili da ta predavanja budu korisna.*

(...)"Tu svakako možemo iskoristiti i medije. Nas su mediji redovito pratili. Nakon toga su nam se javljali i učitelji koji prije toga nisu bili kod nas. Vijesti su bile u tiskanom ili video obliku. Tako da su i mediji svakako važni. Oni na tom širem području jako dobro doprinose."

2.Rana intervencija obuhvaćena je kodovima: *Rana dijagnostika, Rad s djetetom s teškoćama od vrtićke dobi, i Informiranje učitelja o učeniku s teškoćama*.

Ova se podtema odnosi na poboljšanje inkluzije ranom dijagnostikom djetetovih teškoća, na što se nadovezuje rad s djetetom od rane dobi. Članovi udruga smatraju da se inkluzija može poboljšati ako se s njom započne u predškolskoj dobi. Smatraju da to olakšava prilagodbu djeteta kada krene u školu. Također, navode da je pri tome važno da učitelj u prvom razredu dobije informacije o djetetu iz vrtića.

U okviru ove podteme jedna sudionica je istaknula:

Nada (37g.,3g. radnog iskustva):„*Poboljšati inkluziju možemo ako djelujemo već u vrtiću, ako se uoči da dijete ima neku teškoću, treba ga se od vrtića priprema i uključuje u rad s drugom djecom kroz senzorne sobe da mu ne bude šok kada dođe u školu već da to bude faza prilagodbe i puta prema osnovnom obrazovanju."*

(...)„Učitelj koji prima dijete s teškoćom u prvom razredu trebao bi dobiti informaciju iz vrtića kako bi taj prijelaz bio bezbolan."

3.Suradnja, motivacija i usavršavanje obuhvaćena je kodovima: *Važnost suradnje dionika odgojno-obrazovnog procesa, Važnost podrške rukovodstva škole i stručnih suradnika, i Važnost usavršavanja i motivacije svih koji rade s osobama s teškoćama*.

Ova se podtema odnosi na važnost suradnje među dionicima odgojno-obrazovnog procesa za poboljšanje inkluzije. Naglašena je važnost suradnje između roditelja, škola i udruga, zbog informiranija i kvalitetnijeg rada s djecom s teškoćama. Članovi udruga smatraju da je važna suradnja na svim razinama, počevši od predškolske dobi.

Naglašena je i važnost podrške od strane rukovodstva škole i stručnih suradnika, koja uključuje spremnost ravnatelja za suradnju s udrugama. Za poboljšanje inkluzije je važna i motiviranost i usavršavanje svih osoba koje rade s djecom s teškoćama. Smatraju da sve kreće od ravnatelja i njihove motivacije, koja se zatim prenosi na učitelje.

Također, kada govore o motivaciji, navode da je ona veća kod osoba koje rade u civilnom sektoru nego kod osoba koje rade u državnom sektoru. Smatraju da su osobe zaposlene u civilnom sektoru na neki način primorane smišljati nove programe s obzirom da je to dio njihovog posla, dok se u odgojno obrazovnom sustavu to ne zahtijeva.

U okviru ove podteme tri sudionice su istaknule:

Božica (56g.,18g. radnog iskustva):„*Mislim da je i suradnja s roditeljima jako bitna. Mi smo u udruzi od samog početka pokušali uključiti roditelje jer njihova iskustva su pomoć nama koji smo počeli raditi s djecom s teškoćama, ali mislim da je ta suradnja potrebna i u školi.“*

(...)“Da, i mi smo imali puno neformalnih edukacija u samoj udruzi gdje smo pozivali stručnjake kako bismo sebi pomogli tako da ja smatram da od vrha škole kreće da i oni moraju biti educirani, ali moraju imati i volju i htjenje i sami djelovati na tom području jer znaju da o njihovom razmišljanju ovisi koliko će i sami učitelji biti motivirani i htjeti išta poduzeti.“

Andrea (26g.,2g. radnog iskustva):„*Suradnja je bitna na svim razinama. Od samih predškolskih dana da se taj prijelaz lakše ostvari, a onda kada su djeca uključena u redovan sustav tada je važno imati komunikaciju s roditeljima. Dakle, suradnja između svih dionika za dobrobit djeteta.“*

(...)“Smatram da je jako važna edukacija, dakle, edukacija ljudi koji rade, a to se odnosi tada na sve nas. Što se tiče suradnje, to je sve povezano s edukacijom.“

Tena (34g.,5g. radnog iskustva):*„Mislim da je jako važna podrška rukovodstva škole i stručnih suradnika s kojima smo imali jako dobru suradnju. Više mi se čini da to polazi od ravnatelja i da općenito atmosfera u školama i unutar školskog kolektiva, a time i suradnja s vanjskim institucijama polazi od ravnatelja, a onda ako ravnatelj nije spreman za tu neku suradnju onda se ona niti ne događa bez obzira to koliko bi stručni suradnici ili učitelji to htjeli.“*

4.Različiti oblici terapije i aktivnosti obuhvaćeni su kodovima: *Glazbena i likovna terapija, Radna terapija,* i *Informatičke radionice i uloga društvenih mreža.*

Članovi udruga smatraju da poboljšanju inkluzije mogu doprinijeti različiti oblici terapije za osobe s teškoćama, koje poboljšavaju njihovu fizičku i psihičku dobrobit. Naglašavaju pozitivne učinke glazbene i likovne terapije. Navode primjere korištenja ovih vrsta terapije u radu s osobama s invaliditetom i pozitivna iskustva kroz vidljiv napredak (na primjer, u motorici, podizanju samopouzdanja i dr.). Smatraju da je korisna i radna terapija. Navode primjere pozitivnih iskustava s radnom terapijom u vidu rada u vrtu i vezenja.

Također, smatraju da je korisno održavati informatičke radionice, pri čemu to osobe s teškoćama vješto savladavaju i rado koriste za povezivanje s drugima (npr. putem društvenih mreža).

U okviru ove podteme tri sudionice su istaknule:

Tena (34g.,5g. radnog iskustva):„*Glazboterapija i likovna terapija svakako su nam pomogle u radu. To svakako doprinosi osobama s različitim vrstama invaliditeta.“*

(...)“Imali smo jedno vrijeme informatičke radionice i rad na računalu, ali se oni svi služe mobitelom bez problema, društvenim mrežama tako da tu nema problema. Vješto savladavaju taj dio.“

Božica (56g.,18g. radnog iskustva):„*Praktično se pokazalo da je to jako korisno i neophodno za njihov napredak u psihološkom smislu i održavanju njihovih vještina koje su već stekli, održavanju njihove motorike ili u psihološkom pogledu tako da korisnicima je to pomoglo u podizanju njihove samosvijesti, samopouzdanja. Taj produkt rada koji vide potiče ih i motivira da se trude i dalje da napreduju.“*

(...) „Također, radne terapije što se tiče rada u vrtu i s biljkama, kažu da to što se tiče fizičkih sposobnosti jako korisno i potrebno. Likovna i glazbena terapija kada se povežu zajedno to je opet nadogradnja. Zaista se trudimo. Danas korisnici rade vez, aktivnosti za koje roditelji sami kažu da nisu smatrali da njihovo dijete smije uzeti iglu u ruke i neke stvari. Mi imamo djecu koja sudjeluju sa samo jednim postotkom motorike, a postižu jako lijepe kreativne rezultate.“

Ivančica (29g.,5g. radnog iskustva): *„Oni su motivirani. Njih rezultat strahovito povlači da pokažu još nešto što mogu. I to im je način na koji se mogu povezati s vršnjacima. Kako svi koristimo društvene mreže tako i oni, i to je njima jako važno."*

V. RASPRAVA

U skladu s prethodno opisanim teorijskim postavkama, cilj je ovog istraživanja ispitati razinu inkluzivnih socijalno-pedagoških kompetencija učitelja, njihova stajališta o inkluziji učenika s posebnim potrebama, razinu dostupne podrške u radu s učenicima s posebnim potrebama te inkluzivnu kulturu škole uvažavajući sociodemografska obilježja ispitanika, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje za rad s učenicima s posebnim potrebama. Osim toga, kroz fokus grupe, odnosno grupne diskusije s pedagozima, psiholozima, stručnjacima edukacijsko - rehabilitacijskog profila, pomoćnicima u nastavi i udrugama koje se bave djecom s posebnim potrebama nastojalo će otkriti što smatraju osnovnom preprekom u inkluzivnom odgoju i obrazovanju i što bi se moglo poduzeti kako bi se ono poboljšalo. Na taj se način nastojao dobiti uvid u procjene učitelja i dionika škole i zajednice o primjeni i razumijevanju obrazovne inkluzije u osnovnoj školi. Analizom je utvrđeno kako postoje statistički značajne razlike, ali i povezanosti između ispitivanih dimenzija. Sociodemografska obilježja učitelja, iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama i stručno usavršavanje za rad s učenicima s posebnim potrebama pokazale su se vrijednim pokazateljem zastupljenosti potrebnih kompetencija učitelja za rad u inkluzivnom okruženju.

H1. Očekuju se značajne razlike u procjeni inkluzivnih socijalno –pedagoških kompetencija učitelja u odnosu na sociodemografska obilježja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje

Rezultati provedenog istraživanja pokazali su da razlike u stavu učitelja prema osnovnoškolskoj inkluziji nisu potvrđene s obzirom na spol, radno iskustvo, stručnu spremu, područje rada i napredovanje u struci dok su za dob, iskustvo rada u posebnom odjelu i pomoć stručnjaka razlike utvrđene. Neka istraživanja ukazuju na činjenicu kako razina stručne spreme bitno utječe na stavove učitelja o inkluziji (Ridarick i Ringlaben, 2013). No, u istraživanju u Hrvatskoj ne nalazimo statistički značajne razlike između učitelja s obzirom na njihovu stručnu spremu.

U istraživanju Avaramidis, Bayliss i Burden (2000) pronađena je razlika u stavovima između odgojitelja i učitelja s duljim odnosno kraćim radnim iskustvom, te su oni ispitanici koji su imali prethodno iskustvo rada u inkluzivnim skupinama iskazivali pozitivnije stavove prema odgojno-obrazovnom uključivanju djece s teškoćama. Batsiou i sur. (2008) u svojem istraživanju, pak, zaključuju da je radno iskustvo snažan prediktor stavova odgojno-obrazovnih djelatnika o inkluziji. Rezultati provedenog istraživanja utvrdili su razlike u stavovima prema osnovnoškolskoj inkluziji među ispitanicima različite dobi. Učitelji srednje dobi imaju negativnije stavove prema osnovnoškolskoj inkluziji od učitelja starije dobi. Potvrđuju to i rezultati istraživanja Schwab i Alnahdi (2020) kojima se ističe kako su mlađi učitelji motiviraniji i spremniji u primjeni inkluzije u razrednom odjelu u odnosu na iskusnije učitelje. Također, utvrđene su i razlike u stavovima prema osnovnoškolskoj inkluziji između učitelja koji imaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu i učitelja koji nemaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu. Iskustvo u radu s učenicima s teškoćama u razvoju može biti prediktor pozitivnijeg stava prema odgojno-obrazovnom uključivanju takve djece u osnovne škole. (Kiš – Glavaš i sur.,1997, Skočić Mihić, 2011).

Rezultati provedenog istraživanja ukazuju da učitelji koji imaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu iskazuju značajno pozitivnije stavove prema osnovnoškolskoj inkluziji od učitelja koji nemaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu. Također, postoji razlika u stavovima prema osnovnoškolskoj inkluziji između učitelja koji su imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama i učitelja koji nisu imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama. Učitelji koji su imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama iskazuju značajno pozitivnije stavove prema osnovnoškolskoj inkluziji od učitelja koji nisu imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama. I spol i dob učitelja mogu imati utjecaja na stavove prema učenicima s teškoćama u razvoju i njihovom uključivanju u redovne škole. Potvrdu toga nalazimo u domaćim i inozemnim istraživanjima koja pokazuju da učitelji ženskog spola imaju tolerantnije stavove i prema učenicima s teškoćama u razvoju i njihovom uključivanju u redovne škole (Igrić, Cvitković i Wagner Jakab, 2009; Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997).

Neka istraživanja upućuju da učitelji s manje radnog staža i mlađi učitelji uglavnom imaju pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju od starijih učitelja s više radnog iskustva staža (Skočić Mihić i sur., 2016, prema Martan, 2018). Utvrđene su i razlike među učiteljima razredne i predmetne nastave. Naime, učitelji koji predaju u razrednoj nastavi iskazuju pozitivnije stavove prema učenicima s teškoćama u razvoju i ističu korist njihova uključivanja više nego učitelji koji predaju u predmetnoj nastavi (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić,1997).

Razina obrazovanja, osposobljavanja i iskustva u pozitivnoj je korelaciji sa stavovima učitelja prema učenicima s teškoćama u razvoju. Istraživanja su pokazala da se učitelji koji se dodatno obrazuju za poučavanje učenika s teškoćama u razvoju osjećaju dovoljno sigurno za uključivanje tih učenika u svoj razred. Općenito, imaju više pozitivnih stavova prema inkluzivnom obrazovanju (Avramidis i Norwich, 2002), a oni učitelji koji imaju značajno iskustvo u poučavanju djece s teškoćama u razvoju, pokazuju pozitivnije stavove prema inkluziji od njihovih kolega s manje iskustva (Avramidis i sur., 2000, Avramidis and Kalyva, 2007). Utvrđena je statistički značajna i pozitivna povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama i stava učitelja prema inkluziji. Učitelji koji pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama, imaju pozitivnije stavove prema osnovnoškolskoj inkluzijii obrnuto – učitelji koji imaju pozitivnije stavove prema osnovnoškolskoj inkluziji pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama.

Rezultati provedenog istraživanja pokazali su da postoje razlike u samoprocjeni inkluzivnih socijalno – pedagoških učitelja s obzirom na dob, radno iskustvo, iskustvo rada u posebnom odjelu, pomoć stručnjaka. Razlike su uočene među ispitanicima različite dobi. Naime, učitelji mlađe dobi značajno pozitivnije procjenjuju vlastite inkluzivne socijalno – pedagoške kompetencije od učitelja srednje dobi. Utvrđene su i razlike između učitelja koji imaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu i učitelja koji to iskustvo nemaju. Učitelji koji imaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu procjenjuju svoje inkluzivne socijalno - pedagoške kompetencije značajno manje razvijenima od učitelja koji nemaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu.

Rezultati istraživanja (Bukvić, 2014) pokazuju da 70% ispitanih učitelja na području Varaždinske županije procjenjuje da nema nikakvih ili ima vrlo malo znanja o poučavanju učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te da mlađi učitelji bolje procjenjuju svoje kompetencije. Slično je i istraživanje Županić Benić (2017) čiji rezultati potvrđuju samoprocjena kompetencija učitelja raste s dobi i radnim stažem.

U provedenom istraživanju utvrđena je razlika u samoprocjeni inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija između učitelja koji su imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama i učitelja koji nisu imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama. Učitelji koji su imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama svoje inkluzivne socijalno – pedagoške kompetencije procjenjuju značajno razvijenijima od učitelja koji nisu imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama. Utvrđena je statistički značajna i pozitivna povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama i stava učitelja prema inkluziji, kao i samoprocjene razvijenosti inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija. Učitelji koji pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama, pozitivnije procjenjuju razvijenost svojih inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija i obrnuto – učitelji koji pozitivnije procjenjuju razvijenost svojih inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija, pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama. Mnoga istraživanja upućuju na važnost osposobljavanja učitelja u području inkluzivne pedagogije, zatim važnost njihovih stavova prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole, radnom iskustvu u inkluzivnom okruženju te povezanost navedenog s kvalitetom primjene inkluzije u praksi (Ljubić, Kiš Glavaš,2003; Bouilelt,2011; Borić,Tomić, 2012; Bouillet, Bukvić, 2015; Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Slično se potvrdilo i u istraživanju Batarelo Kokić i sur. (2009) čiji su rezultati su pokazali da se učitelji za vrijeme studija pripremaju za rad u homogenim razredima, dok se u praksi susreću sa drugačijim, heterogenim skupinama učenika. Procjenjujući vlastite kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, učitelji su istaknuli da se ne osjećaju dovoljno kompetentno, dok studenti nastavničkim studija ne poznaju u dovoljnoj mjeri strategije rada, metode i oblike prilagodbe sadržaja s učenicima s različitim teškoćama u redovitim školama.

H2.Očekuju se značajne razlike u stavovima učitelja o oblicima podrške za inkluziju u odnosu na sociodemografska obilježja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje

Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da su učiteljima ponuđeni oblici podrške donekle potrebni ili su im potrebni u velikoj mjeri. Učiteljima su najpotrebniji oblici podrške imati manji broj učenika u razredu u koji je uključen učenik s posebnim potrebama, znanje i vještine u poticanju pozitivnih interakcija među svom i pozitivni stavovi obitelji vršnjaka tipičnog razvoja. Iako su svi oblici podrške potrebni u velikoj mjeri, najniže su rangirani dodatno vrijeme za suradnju, prilike za promatranje učitelja i nastavnika sa znanjem, vještinama i iskustvom u radu s učenicima s posebnim potrebama i pozitivni stavovi svih djelatnika škole prema uključivanju učenika s posebnim potrebama. Učitelji procjenjuju podršku u osnovnoškolskoj inkluziji vrlo malo do donekle dostupnom. Niti jedan oblik podrške učitelji nisu procijenili dostupnim u velikoj mjeri. Najdostupniji oblici podrške su uvažavanje drugih izvan radnog mjesta, manji broj učenika u razredu, znanje i vještine u poticanju pozitivnih interakcija među svom djecom. Najmanje im je dostupna suradnja sa stručnjacima koji rade izvan škole, kao što su logoped, edukacijski rehabilitator, liječnik, klinički psiholog, prilike u kojima bi promatrali učitelje i nastavnike sa znanjem, vještinama i iskustvom u radu s učenicima s posebnim potrebama, kao i fizički prilagođen prostor za učenike s posebnim potrebama što se odnosi na veličinu prostora, odgovarajuće mjesto za individualan rad.

Slične rezultate nalazimo u istraživanju Mlinarić, ŽicRalić i Lisak (2016) koje daju uvid u probleme na koje nailaze učitelji, kao što su razredi s velikim brojem učenika koji otežavaju kvalitetan rad, spremnost na rad s učenicima s teškoćama, motiviranost i osposobljenost učitelja, dostupnost stručnih suradnika, uvjete rada i broj pomoćnika u nastavi. Prema rezultatima OECD-ova istraživanja TALIS, Međunarodnog istraživanja učenja i poučavanja (2013) provedenog u Republici Hrvatskoj, prosječno 63 % hrvatskih učitelja radi u školama u kojima nedostaju učitelji za poučavanje učenika s teškoćama u razvoju (TALIS prosjek iznosi 48 %); umjerene su stope sudjelovanja u programima osposobljavanja koji su učiteljima/nastavnicima najpotrebniji (46 %), a jedan od prvih takvih programa je upravo poučavanje učenika s teškoćama u razvoju; prosječno 23 % učitelja/nastavnika izvještava o malom ili nikakvom pozitivnom utjecaju programa koji obrađuju teme poučavanja učenika s teškoćama u razvoju i upravljanja razredom, a 80 % učitelja/nastavnika govori o umjerenoj ili velikoj važnosti koja se pridaje temi poučavanja učenika

s teškoćama u razvoju (TALIS prosjek iznosi 82 %). Više od četvrtine hrvatskih učitelja (27%) radi u školama čiji se ravnatelji suočavaju s manjkom ili neprimjerenošću nastavnih materijala (TALIS prosjek iznosi 26%), dok ih trećina (33%) radi u školama s nedovoljnim pristupom Internetu (TALIS prosjek iznosi 30%). Više od 53% hrvatskih učitelja radi u školama koje se susreću s problemom manjka ili neprimjerenosti računala i računalnih softvera za nastavu (TALIS prosjek iznosi oko 38%). Četvrtina hrvatskih učitelja radi u školama koje se suočavaju sa značajnim nedostatkom kvalificiranih i/ili kvalitetnih učitelja, što je manje u odnosu na ukupan prosjek svih zemalja sudionica (38%). S druge strane, svega 5% hrvatskih učitelja radi u školama čiji ravnatelji izvještavaju o manjku učitelja nastavničkog zvanja, dok TALIS prosjek iznosi 19%. (NSZSSH, 2013.) Što se tiče pomoćnika u nastavi, učitelji naglašavaju da prisutnost pomoćnika u nastavi pozitivno djeluje te ih učitelji procjenjuju kao veliko olakšanje i pomoć (Ivančić, 2012). Dobiveni rezultati istraživanja Wagner Jakab i sur. (2016) upućuju na daljnju potrebu sustavnog vrjednovanja procesa inkluzije u obrazovanju, te se može istaknuti da učitelji izvještavaju da se bez podrške stručnih službi osjećaju nedovoljno kompetentnima i nesigurnim u svoju ulogu u radu sa učenicima s teškoćama. Posebice je istaknuto kako je važno uključivanje učitelja u dodatna osposobljavanja. Negativne stavove učitelja o inkluziji zbog nedostatka podrške, materijalnih i organizacijskih uvjeta nalazimo u istraživanju Aktan (2021). Autor naglašava nedovoljnu podršku sustava i suradnje, nedostatak infrastrukture, velik broj učenika u razredu, kao i nedostatana stručna usavršavanja. Nedostatak profesionalne suradnje nalazimo i u rezultatima istraživanja Lopes, Oliveira (2021) na uzorku od 2544 učitelja. Preporuča se da se dodatna osposobljavanja učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju uključe u dio formalne izobrazbe učitelja za vrijeme studija. Istraživanja govore da su učiteljske dileme u radu s učenicima s teškoćama (Milenović i sur.,2009) vezane uz nedostatak profesionalne kompetencije, nedostatak motivacije, strahovanje da neće imati primjerenu podršku od stručnog tima, prekobrojni razredi, roditelji učenika bez teškoća, strahovanje da će učenici s teškoćama u razvoju zahtijevati maksimalnu pažnju, da neće biti prihvaćena, da učenici bez teškoća ne prihvate loše ponašanje učenika s teškoćama. To govori o potrebi da se učiteljima osiguraju programi potpore od izobrazbe do praktične pomoći u svakodnevnom radu (Bouillet, 2010).

U istraživanju su utvrđene razlike u procjeni učitelja o potrebnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav s obzirom na spol, stručnu spremu, zvanje, iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnom ili posebnom odjelu nisu utvrđene.

Postoje razlike u procjeni učitelja o potrebnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav među ispitanicima različite dobi. Učitelji srednje dobi u značajno manjoj mjeri smatraju da su potrebni određeni oblici podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od učitelja starije dobi. Također su utvrđene razlike među ispitanicima različitog radnog iskustva. Učitelji srednjeg radnog iskustva u značajno manjoj mjeri smatraju da su potrebni određeni oblici podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od učitelja velikog radnog iskustva. Postoje razlike u procjeni učitelja o potrebnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav između učitelja koji rade u razrednoj nastavi i učitelja koji rade u predmetnoj nastavi. Učitelji koji rade u razrednoj nastavi u značajno manjoj mjeri smatraju da su potrebni određeni oblici podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od učitelja koji rade u predmetnoj nastavi. Ivančić (2012) kao potreban oblik podrške učiteljima ističe kadrovsku opremljenost škole, odnosno postojanje stručnog tima. Nužna je međusobna suradnja stručnjaka i timski rad kako bi se potrebe svakog učenika sagledale s različitih aspekata te pronašle primjerene strategije i aktivnosti za zadovoljenje tih potreba. Strategije je potrebno razraditi, pratiti, evaluirati i po potrebi mijenjati.

Članovi stručnog tima škole od posebnog značajna jesu učitelj, stručni suradnici škole (edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog, pedagog, psiholog), ravnatelj, drugi stručnjaci, roditelji te sam učenik. Tu su i materijalni resursi koji se odnose na osiguravanje fizičkih uvjeta koji će školu učiniti dostupnu svim učenicima. Podrazumijevaju uklanjanje arhitektonskih barijera, opremljenost škole adekvatnom metodičkom i didaktičku opremom, te pomagalima u nastavi. Kranjčec i sur. (2016) u svojem istraživanju ističu važnost suradnje učitelja sa stručnim timom škole zbog kvalitete izrade programa, a kao veliki nedostatak naglašavaju necjelovite stručne timove škola. Navode i potrebu za uključivanjem lokalne zajednice u rad škole ili organizacije usavršavanja gdje bi učitelji međusobno dijelili iskustva i savjete.

Učitelji navode i brojne materijalne i prostorne barijere kao što prostorne prepreke (stube, nepostojanje lifta), nedostatak financijskih sredstava za nastavna pomagala i opremu, te neadekvatni nastavni planovi i programi koji nisu dovoljno fleksibilni da se individualno posvete potrebama svakog djeteta. Ističu kako je potrebno osigurati više vremena za sustavan rad i praćenje djeteta odnosno kvalitetnu provedbu procesa inkluzije.

Što se tiče dostupnih oblika podrške razlike su potvrđene s obzirom na spol, dob, radni staž,zvanje, iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnim i posebnim odjelima. Učitelji ženskog spola značajno negativnije procjenjuju dostupne oblike podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od sudionika muškog spola. Učitelji mlađe dobi značajno pozitivnije procjenjuju dostupnost određenih oblika podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od učitelja srednje dobi. Učitelji manjeg radnog iskustva značajno pozitivnije procjenjuju dostupne oblike podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od učitelja srednjeg radnog iskustva. Učitelji koji su u zvanju učitelj značajno negativnije procjenjuju dostupne oblike podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od učitelja koji su u zvanju učitelj-mentor/učitelj-savjetnik. Učitelji koji imaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu značajno negativnije procjenjuju dostupne oblike podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od sudionika koji nemaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu. Učitelji koji imaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu značajno pozitivnije procjenjuju dostupne oblike podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od sudionika koji nemaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu. Livaković (2016) u svojem istraživanju ističe statistički značajnu razliku između učitelja predmetne i razredne nastave u procjeni pružene stručne podrške u školi, pri čemu učitelji razredne nastave tu podršku procjenjuju boljom. Upravo kvalitetnu suradnju sa stručnom službom škole Karamatić Brčić (2013) navodi kao jedan od pokazatelja kvalitete inkluzije.

U istraživanju Nikčević-Milković, Jurković (2017) učitelji osnovnih škola ističu da je potpora škole u radu s učenicima s teškoćama u razvoju pretežno umjerena (49%), zatim jaka (25%), a najmanje slaba (4%). Potpora ravnatelja u tim školama je pretežno jaka (43%), potom umjerena (32%), a najmanje slaba (2%). Učitelji iz osnovnih škola nadalje navode da je potrebno više razgovora i rada s ovim učenicima, pomoć stručnih suradnika u školi, bolja prilagodba škole, ali i pomoć u vidu posebnog odjela. Govoreći o obliku potpore ravnatelja, učitelji osnovnih škola navode da ravnatelji najviše potpore daju kroz podršku, razgovor ili suradnju, potom kroz stručna usavršavanja, zatim kroz omogućavanje osnovnih uvjeta rada i dodatnih didaktičkih materijala, a najmanje kroz zapošljavanje asistenata u nastavi. Rezultati istog istraživanja, također,su pokazali da učitelji sa slabijim iskustvom i obrazovanjem u radu s ovim učenicima, s manjom suradnjom s njihovim roditeljima i manjom podrškom stručno-razvojne službe imaju stavove o većoj potrebi za stručnim usavršavanjem.

Ne postoji razlika u procjeni učitelja o dostupnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav između učitelja koji su imali pomoć stručnjaka u radu s učenicima s posebnim potrebama i učitelja koji nisu imali pomoć stručnjaka u radu ili učitelja razredne i predmetne nastave. Prema istraživanju Dulčić i Bakota (2008) učitelji su, kao najveće nedostatke navode neodgovarajuća i nedostatna nastavna sredstva i pomagala, didaktički materijal, pretjeranu sadržajnu opširnost i jezičnu složenost udžbenika, priručnika i radnih materijala, nedostatnost i nepravovremenost stručnog usavršavanja učitelja što govori o potrebi veće brige u otklanjaju ovih prepreka za učenje.

H3. Očekuju se značajne razlike u procjeni inkluzivne kulture škole u odnosu na sociodemografska obilježja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje

Učitelji inkluzivnu kulturu škole pozitivno percipiraju i procjenjuju visokim vrijednostima. Najviše vrijednosti su na varijablama koje opisuju smanjivanje svih oblika diskriminacije u školi, odnos školskog osoblja i učenika koji se međusobno uvažavaju i odnose jedni prema drugima kao prema ljudskim bićima i osobama s bitnom ulogom i planiranje nastave tako da mogu učiti svi učenici. Najniže aritmetičke sredine rezultata su na varijablama koje opisuju uključenost lokalne zajednice u rad škole, koordiniranost oblika potpore u školi i očekivanje maksimuma od svih učenika. Kako bi se ispitale razlike u procjeni inkluzivne kulture škole u odnosu na sociodemografska obilježja učitelja, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje primijenjen rezultati su prikazani posebno za dimenziju Inkluzivna kultura, dimenziju Inkluzivna politika i dimenziju Inkluzivna praksa. Razlike u procjeni inkluzivne kulture škole s obzirom na spol, stručnu spremu, zvanje, iskustvo rada u posebnom odjelu i pomoć stručnjaka razlike utvrđene dok su za dob, radno iskustvo, područje rada učitelja, pomoć stručnjaka u radu razlike utvrđene. Utvrđena je i pozitivna povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama i stvaranja inkluzivne kulture škole. Učitelji koji pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama, pozitivnije procjenjuju razvijenost inkluzivne kulture škole.

Razlike u procjeni inkluzivne politike škole s obzirom na dob, stručnu spremu, područje rada učitelja, pomoć stručnjaka u radu razlike nisu utvrđene, dok su za spol, radno iskustvo, zvanje, iskustvo rada u posebnom odjelu i pomoć stručnjaka razlike utvrđene. Utvrđena je i statistički značajna i pozitivna povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama i stvaranja inkluzivne politike škole. Učitelji koji pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama, pozitivnije procjenjuju razvijenost inkluzivne politike škole.

Razlike u procjeni inkluzivne prakse škole s obzirom na spol, stručnu spremu, područje rada učitelja, zvanje, iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnom odjelu razlike nisu utvrđene, dok su za dob, radno iskustvo, iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom odjelu i pomoć stručnjaka razlike utvrđene. Utvrđena je statistički značajna i pozitivna povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama i inkluzivne prakse škole.

U istraživanju Nikčević-Milković, Jurković (2017) ističe se da je inkluzivna kultura škole saživjela je u školama što se vidi iz pretežno pozitivnih stavova učitelja prema inkluziji, statistički značajno više u osnovnim školama nego u srednjim školama, ali ima još prostora za njeno unapređivanje. Govoreći o odnosu školskog osoblja, Pearce i Forlin (2005) navode kako su za postizanje inkluzivne kulture škole od velike važnosti snažno vodstvo, međusobno uvažavanje školskog osoblja, zajednička vizija, zajednička identifikacija problema koje je potrebno riješiti, zajedničko izrađivanje plana rješavanja tih problema te organizacija i podrška. Pozitivan, podržavajući odnos postaje presudan kada učitelj u svom razredu ima učenika s posebnim potrebama Istraživanjem (Baker, 2006) je ustanovljeno da su bliski pozitivni odnosi između učitelja i učenika važni za bolje prilagođavanje učenika, a posebno učenika s teškoćama u razvoju.

Inozemna istraživanja ukazuju na to da su stavovi ravnatelja škola od velike važnosti za stvaranje inkluzivne kulture škole, a time i uspješno provođenje inkluzivnog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju (Kiš-Glavaš i sur., 2003). Tako je istraživanje Larivee i Cook (1979; prema Kiš-Glavaš i sur., 2003) pokazalo da je potpora ravnatelja važan čimbenik koji može utjecati na stvaranje pozitivnih stavova učitelja prema uključivanju učenika s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sustav, ali i na stvaranje potrebnog profesionalnog okruženja koje je potrebno za uspješnost tog procesa. To povrđuju i rezultati istraživanja uloge ravnatelja u razvoju organizacijske kulture škole i njezinom utjecaju na školski uspjeh učenika (Tonich, 2021). Kearney i sur. (2016) su u svojem istraživanju utvrdili su da u razredima gdje učitelji pružaju pozitivnu emocionalnu podršku i evaluacijske povratne informacije, učenici imaju manje disciplinskih problema, angažirani su u razredne aktivnosti i postoji pozitivna interakcija među učenicima.

Rezultati istraživanja Čilić (2018) naglašavajući četiri dimenzije učinkovitosti škole koju čine školska klima, kvaliteta vođenja, praćenje i ocjenjivanje napretka i uključenost roditelja utvrdili su mišljenja učitelja o spomenutim dimenzijama. Kao najvažniji čimbenik učinkovitosti škole istaknula se školska klima. Kao čimbenik s najmanjim doprinosom izdvaja se kvaliteta praćenja i ocjenjivanja napretka učenika. u svakom slučaju su sva četiri čimbenika pozitivni prediktori školske učinkovitosti, točnije, što je veća razina kvalitete pojedinih čimbenika, učinkovitija će biti i sama škola. Učitelji koji pozitivnije procjenjuju svoju izobrazbu u dodiplomskom i diplomskom obrazovanju i stručno usavršavanje o odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama, pozitivnije procjenjuju inkluzivnu praksu škole. Radno iskustvo u školi odnosno radni staž, prema Roby (2011) nije statistički značajan faktor u procjeni školske kulture, dok podrška i suradnja između učitelja i stručne službe, timski rad i rješavanje konflikata imaju značajan utjecaj u procjenjivanju kvalitete školske kulture.

H4. Očekuje se značajna povezanost inkluzivne kulture škole s inkluzivnim socijalno-pedagoškim kompetencijama učitelja, stavovima učitelja o inkluziji i podrškom u obrazovnoj inkluziji

Između svih ispitanih faktora postoji statistički značajna korelacija dok se visina korelacije kreće od neznatne do visoke. Najveći broj visokih pozitivnih korelacija uočava se na faktorima koji definiraju dostupne oblike učiteljima za uspješnu inkluziju, inkluzivnu kulturu, inkluzivnu politiku i inkluzivnu praksu škole. Na ostalim faktorima uočene su srednje jake ili slabe korelacije. Istraživanjem (Baker, 2006) ustanovljeno je da su bliski pozitivni odnosi između učitelja i učenika važni za bolje prilagođavanje učenika i njihov školski uspjeh te da su posebno važni za učenike s razvojnim teškoćama kao i one s problemima u ponašanju. U tome su značajni stavovi učitelja, jer o njihovoj spremnosti da prihvate učenike s teškoćama u razvoju i da nađu najprimjerenije oblike odgoja i obrazovanja ovisi uspješna realizacija tog procesa (Kiš-Glavaš i sur., 1997, Ivančić Stančić, 2013).

H5. Očekuje se predikcija ispitanih varijabli (sociodemografska obilježja ispitanika, iskustvo inkluzivnog rada, stručno usavršavanje, podrška učiteljima za inkluziju, inkluzivna kultura škole i stav učitelja o inkluziji) na samoprocjenu inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja

Provedenim istraživanjem nastojalo su se provjeriti može li se predvidjeti samoprocjena inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja na temelju njihovog stava prema prema inkluziji uz kontrolu sociodemograskih obilježja, iskustva inkluzivnog rada, stručnog usavršavanja, podrške za inkluziju i inkluzivne kulture škole. Utvrđeno je da spol, dob, radni staž, zvanje i iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnim razredima nisu prediktori inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja. Hijerarhijskom regresijskom analizom značajnim prediktorima inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja pokazali su se područje rada učitelja, iskustvo rada učitelja s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu, stručno usavršavanje i stav učitelja o inkluziji učenika s posebnim potrebama.
Sociodemografske varijable, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje objašnjavaju u prvom koraku 16,8% varijnce kriterija. Nakon što su dodane varijable podrške učiteljima za inkluziju i inkluzivne kulture škole objašnjeno je ukupno 19,5% varijance kriterija. U zadnjem koraku, dodajući varijablu stava učitelja prema inkluziji učenika u osnovne škole objašnjeno je ukupno 27,8% varijance što nam govori da je odnos među ispitivanim varijablama složeniji nego što to pokazuje proveden analiza te da na taj odnos utječu i brojni drugi faktori koji nisu uključeni u analizu. Neki učitelji vlastite stavove smatraju glavnim pokretačima svojih odgojno-obrazovnih aktivnosti i njihovih ishoda (Mittler, 2006). Ukoliko učitelji percipiraju inkluziju pozitivno, ciljevi inkluzivnog osposobljavanja moći će se zadovoljiti.

H6. Očekuje se da iskustvo inkluzivnog rada i znanje stečeno stručnim usavršavanjem doprinosi učinkovitim strategijama inkluzivnog odgoja i obrazovanja

Tematskom analizom provedenih fokus grupa s pedagozima, psiholozima, stručnjacima edukacijsko – rehabilitacijskog profila, pomoćnicima u nastavi i članovima udruga identificirane su četiri osnovne teme: Odrednice obrazovne inkluzije, Preduvjeti za inkluziju, Problemi i prepreke za uspješnu inkluziju i Prijedlozi za poboljšanje inkluzije.

Svi sudionici smatraju da je inkluzija širok pojam koji podrazumijeva uključivanje učenika koji imaju različite potrebe ili teškoće u redovno obrazovanje. Inkluzija podrazumijeva prilagodbu uvjeta i zahtjeva, kao što su odgojno-obrazovni zahtjevi, način poučavanja, pristup i prilagodba okruženja specifičnim sposobnostima i mogućnostima učenika. Iako je najveći fokus na djeci s teškoćama u razvoju, naglašavaju kako inkluzija uključuje i darovitu djecu. Naglasak stavljaju i na djecu koja pripadaju marginaliziranim skupinama (kao što su djeca nižeg socioekonomskog statusa ili romska djeca). Kao glavne preduvjete za ostvarivanje uspješne inkluzije u školi stručnjaci ističu pozitivno školsko ozračje i odgovarajuće materijalne i tehničke uvjete. Najvažnijim ističu pozitivan stav učitelja, otvorenost i spremnost za prihvaćanje učenika s posebnim potrebama.Važno je ukloniti predrasude i poticati pozitivne stavove kako bi se stvorila podražavajuća okolina za svu djecu s posebnim potrebama, odnosno stvoriti osjećaj pripadanja u školi i razredu. Naglašava se i važnost podrške učiteljima kroz oblik pomoćnika u nastavi, rukovodstva škole i stručnih suradnika. Za uspješnu inkluziju korisna je povezanost dionika odgojno-obrazovnog sustava i njihova međusobna razmjena informacija o djetetu koje su prikupljene na prethodnoj razini odgoja i obrazovanja, odnosno povezanost vrtić - osnovna škola - srednja škola. Osim pozitivnog stava učitelja o inkluziji, važni su i pozitivni stavovi svih drugih dionika odgojno-obrazovnog procesa (svih učitelja, odgojno-obrazovnih djelatnika, roditelja i učenika). Kako bi inkluzija bila potpuna, potrebno je informirati društvo o osobama s posebnim potrebama. Naglašava se važnost kvalitetnijeg obrazovanja i stručnih usavršavanja, u smislu razmjene primjera dobre prakse. Predlažu se i korištenje informatičke tehnologije u radu. Rezultati istraživanja Kostović i sur. (2011) pokazali su da većina pedagoga ima pozitivan stav prema inkluzivnoj praksi, no pritom ističu teškoće koje postoje za njezinu uspješnu realizaciju. Značajan je broj pedagoga skeptičan prema procesu inkluzije zbog uvjeta rada, upitne kompetentnosti dionika odgojno - obrazovnog procesa (prije svega učitelja), zakonske regulative i dr. Kada je riječ o vlastitoj kompetentnosti za inkluzivnu praksu, pedagozi se ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad u inkluzivnom okruženju. Međutim, ističu kako su spremni stručno se usavršavati te pružiti potporu procesu inkluzije kako bi se ostvario na kvalitetan način.

Ivančić (2012) ističe važnost timskog pristupa u inkluzivnim školama odnosno svi sudionici inkluzivnog procesa svojom uključenošću mogu doprinijeti razvoju kvalitetnog obrazovanja za sve učenike. Učitelji su ti koji sudjeluju u procesima opservacije te kreiraju i provode individualizirane programe. Edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci doprinose boljem razumijevanju osobitosti razvoja djece s teškoćama u razvoju i izrađuju plan podrške u skladu s obrazovnim potrebama i potiču suradnju ostalih stručnjaka škole. Psiholog svojim znanjima doprinosi razumijevanju značajki razvoja učenika i kako se te značajke manifestiraju u različitim školskim situacijama. Pedagog je taj koji u timskom pristupu najviše poznaje prava i potrebe učenika s posebnim potrebama i dovodi ih u vezu sa zakonima i pravilnicima na kojima se temelje.

VI. ZAKLJUČAK

Diferencijalni aspekti odgoja i obrazovanja uvjetovani su brojnim različitostima u školskom kontekstu i uključuju različitost kultura, religija, jezika, obitelji, kao i različitosti koje su uvjetovane posebnim potrebama učenika, a odnose se na ispodprosječno ili iznadprosječno funkcioniranje u školskom kontekstu. Rad s takvim učenicima uvijek nalaže diferencijalne programe, ali i poseban didaktičko-metodički pristup u svakoj školskoj ili izvanškolskoj aktivnosti. Mješovitim istraživačkim pristupom u doktorskom radu pod nazivom „*Inkluzivne socijalno – pedagoške kompetencije učitelja u osnovnoj školi*“ detaljno se analiziraju kompetencije učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama u osnovnoj školi. Odgovarajući na postavljene probleme istraživanja, u obzir su se, sukladno recentnoj literaturi, uzela sociodemografska obilježja učitelja, iskustvo inkluzivnog rada, stručno usavršavanje za rad s učenicima s posebnim potrebama, oblici podrške učiteljima, kao i kultura škole. Kako bi se u istraživanje uključilo što više dionika inkluzivnog procesa, fokusgrupom metodom ispitani su dionici škole i zajednice kao što su pedagozi, psiholozi, stručnjaci edukacijsko – rehabilitacijskog profila, pomoćnici u nastavi i udruge civilnog društva koji su dali vrijedan doprinos istraživanju navedene problematike.

Budući da su već u teorijskim razmatranjima inkluzije prisutne nejasnoće pri samom definiranju i shvaćanju pojma, na što ukazuje pluralnost u njegovu tumačenju, teorijski dio rada dao je pregled različitih teorijskih polazišta i interdisciplinarnih pristupa obrazovnoj inkluziji, kao i objašnjenje pluralizma u njegovu definiranju i razumijevanju. Inkluzija učenika s posebnim potrebama u redovne škole i učionice dio je velikog svjetskog pokreta za ljudska prava koji poziva na potpunu inkluziju svih ljudi s posebnim potrebama, u svim aspektima života. Za uspješnu provedbu inkluzije naglasak je usmjeren na mnogo aktera (učenici, učitelji, ravnatelji, stručni suradnici i roditelji) i drugih čimbenika (lokalna uprava, ostale institucije koje su u suradnji sa školom, obrazovna politika zemlje) koji nisu hijerarhijski postavljeni, nego je riječ o kontinuiranoj suradnji. U odgojno-obrazovnoj praksi kod nas postoji niz programa koji su usmjereni na primjerene oblike i metode rada s učenicima koji imaju posebne obrazovne potrebe, a koji neprestano obogaćuju inkluzivnu praksu na razini predškolskog, osnovnoškolskog i visokoškolskog obrazovanja.

Učitelji i odgojitelji su upoznati s filozofijom inkluzije, a gotovo svi se slažu da im je neophodna pomoć stručnjaka i dodatno usavršavanje o novim oblicima skrbi i odgoja učenika s posebnim potrebama. Da bi postali društvo koje prihvaća model inkluzije, odnosno društvo u kojem svaki pojedinac ima jednaka prava i mogućnosti, bez obzira na individualne različitosti, neophodna je i promjena stavova prema osobama s posebnim potrebama.

Prije više od 20 godina u Republici Hrvatskoj je provedeno prvo istraživanje o stavovima učitelja prema integraciji učenika s teškoćama u razvoju u kojemu se kao temeljne pretpostavke uspješnosti izdvajaju kompetencije i stavovi učitelja. Navedeno istraživanje navodi na zaključak da su učitelji spremni prihvatiti takve učenike u razredu, ali izražavaju potrebu dodatne podrške i stručnih usavršavanja, dok pozitivne stavove iskazuju samo prema parcijalnim oblicima integracije (Kiš-Glavaš i sur., 1997). Novija istraživanja pokazuju tendenciju pomaka u smjeru većeg prihvaćanja, potpore i pozitivnih stavova osnovnoškolskih učitelja prema inkluzivnom obrazovanju. Tako rezultati dosadašnjih hrvatskih istraživanja koja su ispitivala stavove učitelja te suvremene relevantne spoznaje o temi inkluzivnog odgoja i obrazovanja ukazuju na općenito pozitivne stavove učitelja o inkluzivnom obrazovanju u Republici Hrvatskoj. Stavovi učitelja predstavljaju jednu od temeljnih okosnica uspješne inkluzije u obrazovanju. Da bi učitelji realizirali kvalitetan inkluzivni odgoj i obrazovanje u najboljem interesu svakog djeteta, neophodno im je pomoći i podržati ih u tom procesu. To podrazumijeva inicijalno obrazovanje usmjereno kompetencijama, stručno usavršavanje u skladu s obrazovnim potrebama učenika, podršku i pomoć stručnih suradnika, menadžmenta škole, roditelja, akademske zajednice, dostupnost resursa iz zajednice. Da bi se učenik uspješno uključio u redoviti odgojno-obrazovni sustav, učitelji se moraju dodatno profesionalno razvijati i stjecati nove kompetencije. Učenika s posebnim potrebama treba doživjeti kao izazov i novi interes u radu. Pri tome učitelj mora posjedovati kompetencije kojima stvara pozitivno ozračje, učeniku s posebnim potrebama osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i poštovanja, te mu omogućiti doživljaj uspjeha. Prema tome, osnovni preduvjet i posljedica inkluzije je promjena stavova, vrijednosti i ponašanja prema djeci s posebnim potrebama, kroz međusobni kontakt i djelovanje, pozitivnim iskustvima i učenjem jednih od drugih.

Istraživanje je krenulo od pretpostavke da učitelji imaju pozitivan stav prema uključivanju učenika s posebnim potrebama u sustav redovitog odgoja i obrazovanja, ali im, sukladno recentnim istraživanjima, nedostaje stručna podrška i potpora te da im više nisu dovoljne samo stručno-predmetne i osnovne pedagoško-psihološke kompetencije, s obzirom na to da sve više dolaze u dodir s različitom populacijom učenika.

U metodologijskome dijelu rada postavljeni su cilj i problemi istraživanja. Uzorak istraživanja čini 621 učitelj iz 18 osnovnih škola Osječko – baranjske županije te 31 dionik škole i zajednice (pedagozi, psiholozi, stručnjaci edukacijsko – rehabilitacijskog profila, pomoćnici u nastavi i udruge civilnog društva). U svrhu odgovora na postavljene probleme istraživanja rabljena je deskriptivna statistika, T-test za nezavisne uzorke, T-test za parove varijabli, niz jednosmjernih analiza varijance, provjerene su interkorelacije svih mjerenih varijabli te je provedena hijerarhijska regresijska analiza. Inkluzivne socijalno – pedagoške kompetencije učitelja ispitivale su se kroz tri skale konstruirane za potrebe ovog istraživanja: Skala procjene inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja, Skala podrške za uspješnu inkluziju i Skala inkluzivne kulture škole.

U svrhu istraživanja konstruiran je Anketni upitnik za učitelje koji, uz sociodemografska obilježja ispitanika, sadrži navedena tri konstruirana upitnika kojima su učitelji procjenjivali tvrdnje vezane za obrazovnu inkluziju na skali Likertova tipa od pet stupnjeva. Također, u svrhu ovoga istraživanja konstruiran je Protokol za vođenje grupnog intervjua kojim su ispitani dionici škole i zajednice kao što su pedagozi, psiholozi, stručnjaci edukacijsko – rehabilitacijskog profila, pomoćnici u nastavi i udruge civilnog društva. Po završetku provedenog ispitivanja (kvantitativnog i kvalitativnog dijela) uslijedila je interpretacija rezultata i pisanje izvještaja.

Odgovarajući na prvi problem istraživanja kojim se nastojalo ispitati samoprocjenu inkluzivnih socijalno-pedagoških kompetencija učitelja te njihove stavove o inkluziji učenika s posebnim potrebama uvažavajući sociodemografska obilježja ispitanika, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje može se zaključiti da su razlike u stavu učitelja prema osnovnoškolskoj inkluziji potvrđene s obzirom na dob, iskustvo rada u posebnom odjelu i pomoć stručnjaka. Naime, učitelji koji imaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu, učitelji koji su u svome radu imali pomoć stručnjaka i učitelji starije dobi imaju pozitivnije stavove o inkluziji učenika s posebnim potrebama.

Učitelji svoje inkluzivne socijalno – pedagoške kompetencije procjenjuju razvijenima, posebice mlađi učitelji, učitelji s manje radnog staža, učitelji koji su imali iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu i učitelji koji su u svome radu imali pomoć stručnjaka. Učitelji se najkompetentnijima procjenjuju za komunikaciju i suradnju s roditeljima učenika s posebnim potrebama, poticanje učenika s posebnim potrebama na uključivanje i aktivno sudjelovanje u aktivnostima, ali ističu i da imaju samopouzdanja u radu s učenicima s posebnim potrebama. Potvrđena je i značajna pozitivna povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama, stava učitelja prema inkluziji i samoprocjene inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja.

Drugim problemom istraživanja nastojalo se ispitati stavove učitelja o potrebnoj i dostupnoj podršci u obrazovnoj inkluziji te utvrditi povezanost njihovog mišljenja o oblicima podrške uvažavajući sociodemografska obilježja ispitanika, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje. Učiteljima su najpotrebniji oblici podrške manji broj učenika u razredu u koji je uključen učenik s posebnim potrebama, znanje i vještine u poticanju pozitivnih interakcija među svom djecom, ali i pozitivni stavovi obitelji vršnjaka tipičnog razvoja. Učitelji procjenjuju podršku u osnovnoškolskoj inkluziji vrlo malo do donekle dostupnom. Najmanje im je dostupna suradnja sa stručnjacima koji rade izvan škole, kao što su logoped, edukacijski rehabilitator, liječnik, klinički psiholog, zatim prilike u kojima bi promatrali učitelje i nastavnike sa znanjem, vještinama i iskustvom u radu s učenicima s posebnim potrebama, kao i fizički prilagođen prostor za učenike s posebnim potrebama što se odnosi na veličinu prostora, odgovarajuće mjesto za individualan rad. Razlike u procjeni potrebnih oblika podrške potvrđene su u varijablama dobi, radnog iskustva, područja rada. Učitelji srednje dobi u značajno manjoj mjeri smatraju da su potrebni određeni oblici podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav. Učiteljima predmetne nastave oblici podrške su potrebniji od učitelja razredne nastave, dok su učiteljima srednjeg radnog iskustva u značajno manjoj mjeri potrebni određeni oblici podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav od učitelja velikog radnog iskustva. Razlike u procjeni dostupnih oblika podrške potvrđene su u varijablama spola, zvanja, dobi, radnog iskustva, pomoći stručnjaka i iskustva rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnim razrednim odjelima.

Učitelji ženskog spola, učitelji koji su u zvanju učitelja i oni koji imaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu značajno negativnije procjenjuju dostupne oblike podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav. Učitelji koji imaju iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu značajno pozitivnije procjenjuju dostupne oblike podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav. Učitelji mlađe dobi i manjeg radnog iskustva značajno pozitivnije procjenjuju dostupnost određenih oblika podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav. Potvrđena je značajna pozitivna povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama s potrebnim i dostupnim oblicima rada učitelja.

Odgovarajući na treći problem istraživanja kojim se nastojalo ispitati inkluzivnu kulturu škole uvažavajući sociodemografska obilježja ispitanika, iskustvo inkluzivnog rada i stručno usavršavanje može se zaključiti da učitelji inkluzivnu kulturu škole pozitivno percipiraju i procjenjuju visokim vrijednostima. Najviše vrijednosti su na varijablama koje opisuju smanjivanje svih oblika diskriminacije u školi, odnos školskog osoblja i učenika koji se međusobno uvažavaju i odnose jedni prema drugima kao prema ljudskim bićima i osobama s bitnom ulogom i planiranje nastave tako da mogu učiti svi učenici. Razlike su utvrđene među učiteljima različitog spola, dobi, radnog iskustva, zvanja, područja rada, iskustva rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu i pomoći stručnjaka. Naime, ispitanici muškog spola, mlađe dobi, s manje radnog iskustva, učitelji koji rade u razrednoj nastavi, učitelji koji su u zvanju učitelj i učitelji koji su imali iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu, učitelji koji su imali pomoć stručnjaka u radu značajno pozitivnije procjenjuju inkluzivnu kulturu škole. Potvrđena je i značajna pozitivna povezanost između procjene kvalitete izobrazbe i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama i inkluzivne kulture škole.

Kako bi se doprinijelo boljem razumijevanju inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja u osnovnoj školi, provjerena je povezanost svih mjerenih varijabli istraživanja te su utvrđeni njihovi međusobni odnosi čime se odgovorilo na četvrti postavljeni problem istraživanja. Interkorelacije svih mjerenih varijabli ukazale su na vrlo snažnu povezanost svih aspekata obrazovne inkluzije u osnovnoj školi (stav učitelja o inkluziji, samoprocjena kompetencija učitelja, potrebna podrška, dostupna podrška, inkluzivna kultura, inkluzivna politika, inkluzivna praksa).

Petim problemom istraživanja nastojalo se utvrditi prediktore inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja uz kontrolu sociodemografskih obilježja ispitanika, iskustva inkluzivnog rada, stručnog usavršavanja, podrške učiteljima u obrazovnoj inkluziji, inkluzivne kulture škole i stavova učitelja o inkluziji. Hijerarhijskom regresijskom analizom značajnim prediktorima inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja pokazali su se područje rada učitelja, iskustvo rada učitelja s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu, stručno usavršavanje i stav učitelja o inkluziji učenika s posebnim potrebama.

Posljednjim, šestim problemom istraživanja, nastojalo se uključiti dionike škole i zajednice koji sudjeluju u inkluzivnom procesu i ispitati osnovne nedostatke, kao i čimbenike koji utječu na poboljšanje inkluzivnog obrazovanja iz perspektive različitih dionika iz škole i zajednice. Pedagozi, psiholozi, stručnjaci edukacijsko – rehabilitacijskog profila, pomoćnici u nastavi i članovi udruga civilnog društva koji se bave djecom s posebnim potrebama izdvojili su niz preduvjeta koji se trebaju zadovoljiti kada govorimo o obrazovnoj inkluziji, kao i problema i prepreka za uspješnu inkluziju, ali dali i vrijedne prijedloge za poboljšanje inkluzije koji uključuju bolju komunikaciju i podršku na razini škole, ali i među sustručnjacima, kao i promjene u kurikulumu i dodatna stručna usavršavanja.

Sa znanstvenog gledišta, doktorska disertacija svojim rezultatima istraživanja doprinosi razvoju znanstvenoga područja diferencijalne pedagogije koje je aktualno i, do sada, nedovoljno istraženo. Dobivene spoznaje mogu biti relevantne za naš obrazovni kontekst i pružiti smjernice svima koji se bave inkluzivnom politikom i praksom u pokušaju pronalaska boljih rješenja za poboljšanje uvjeta za provođenje inkluzije u školama. Ovakva istraživanja daju značajan doprinos razvoju procesa inkluzije, stoga je potreban veći broj znanstvenih istraživanja o provedbi inkluzije, a smjernice koje proizlaze iz rezultata istraživanja potrebno je implementirati u procese razvoja inkluzivne prakse.

Važan pedagoški doprinos rada je niz smjernica za daljnji razvoj inkluzivne prakse i podrške učenicima, roditeljima i učiteljima. Uz razvoj kompetencija za poučavanje u inkluzivnoj nastavi, kvalitetnijeg i sveobuhvatnijeg razvoja kompetencija učitelja koje bi trebalo uključivati što više kolegija s ovom tematikom na svim učiteljskim studijima, s više praktičnog rada, neophodno je i oblikovanje takvih uvjerenja kod učitelja koja promoviraju inkluzivne vrijednosti.

Upravo Pintarić Mlinar i Romstein (2017) naglašavaju važnost korištenja znanstveno utemeljenih pristupa u radu s učenicima s teškoćama u razvoju i kao kritiku navode nedostatak zakonski definirane obaveze učitelja da se o njima usavršavaju. Stoga je potrebno na razini svake ustanove identificirati potrebe te stvarati planove za njihovu realizaciju, kao i prepoznati obvezatnost stručnog usavršavanja učitelja.

S praktičnog gledišta, proces inkluzije treba biti pažljivo planiran i implementiran, a to uključuje i prestrukturiranje obrazovnog okruženja i različite sustave potpore unutar i izvan same škole. Inkluzivno poučavanje zahtijeva od učitelja oblikovanje takvih uvjeta, materijala i metoda koji će svakom učeniku, bez obzira na postojanje teškoća ili darovitosti, omogućiti i olakšati učenje te stvoriti ozračje ravnopravnosti, tolerancije, uključivosti i jednakih mogućnosti.

Ograničenja ovog istraživanja su, prije svega, zastupljenost učitelja dominantno iz jedne županije, što sužava mogućnost generalizacije. Također, otvara se pitanje sklonosti davanja socijalno poželjnih odgovora prilikom sudjelovanja u istraživanju, osobito kada su u pitanju osjetljive teme. Analizirajući recentnu literaturu, nedostaju istraživanja opservacije učiteljeva ponašanja u inkluzivnom razredu od strane nezavisnih istraživača, koja bi dala širu sliku o načinu na koji se provodi inkluzivno obrazovanje, kao i istraživanja inkluzije u srednjim školama. Većina istraživanja provedena je u većim gradovima i obuhvaćaju uglavnom učitelje na Učiteljskim fakultetima, dok nisu obuhvaćeni i drugi fakulteti koji obrazuju buduće učitelje.

Može se zaključiti da inkluzivne vrijednosti trebaju biti temelj stvaranja inkluzivne kulture i jedinstvenog društva s vrijednostima usmjerenim na uključivanje i sudjelovanje osoba s posebnim potrebama koje su jasno istaknute kroz odgojno-obrazovne politike i ugrađene u praksu odgojno-obrazovne inkluzije da bi na taj način postale dio jedinstvene društvene kulture.

Nedvojbeno je da kvaliteta profesionalnih kompetencija učitelja, njihova usmjerenost na poštivanje potreba učenika, suradnju i timski rad u procesu odgoja i obrazovanja čini bitan i nezamjenjiv element sustava inkluzivnog odgoja i obrazovanja. „Ono što je pri tome najvažnije učiniti jest afirmirati pravo na različitost i sve nas učiti toleranciji prema njoj“ (Zrilić, 2018,176). Za to je, osim zakonskih okvira, neophodna podržavajuća školska sredina, pozitivno ozračje, te razvijene inkluzivne socijalne - pedagoške kompetencije učitelja.

VII. PRILOZI

Prilog 1

Dajana Vinković, doktorandica pedagogije
Filozofski fakultet Osijek
L.Jagera 9
Telefon: 091 581 3135
E-pošta: dajana.babli@skole.hr

Tema doktorske disertacije

INKLUZIVNE SOCIJALNO – PEDAGOŠKE KOMPETENCIJE UČITELJA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Anketni upitnik za učitelje u osnovnoj školi

Poštovani ispitanici,

ovaj upitnik namijenjen je isključivo učiteljima i nastavnicima, a ispituje Vaše mišljenje o uključivanju učenika s posebnim potrebama u osnovnoškolske ustanove te samoprocjenu inkluzivnih i socijalno – pedagoških kompetencija za rad s učenicima s posebnim potrebama. Upitnik je anoniman, stoga Vas molim da na pitanja odgovorite iskreno i bez preskakanja. Rezultati istraživanja bit će korišteni isključivo s ciljem znanstveno - stručne analize uvjeta za uključivanje učenika s posebnim potrebama u redovni obrazovni sustav.

Unaprijed se zahvaljujem na Vašem odazivu i sudjelovanju!

Osijek, 2020.

I. Molim vas da na svako od sljedećih pitanja odgovorite zaokruživanjem ili upisivanjem onog odgovora koji se odnosi na Vas i školu u kojoj radite.

Vaš spol:	a) ženski b) muški	
Vaša dob:	a) 20 – 29 b) 30 – 39 c) 40 – 49	d) 50 – 59 e) 60 – i više
Vaša najviše stečena stručna sprema:	a) VŠS (dvogodišnji, trogodišnji studij) b) VSS (četverogodišnji, petogodišnji studij) c) mr.sc. (magistar znanosti) ili dr.sc. (doktor znanosti)	
Vlastito područje rada:	a) Razredna nastava b) Predmetna nastava	
Koliko godina radnog staža imate u struci:	a) 0 - 5 b) 6 - 10 c) 11 – 15 d) 16 - 20	e) 21 – 25 f) 26 – 30 g) 30 – i više
Trenutno ste u zvanju:	a) Učitelj b) Učitelj – mentor c) Učitelj - savjetnik	
Trenutno radite:	a) U redovnom razrednom odjelu b) U kombiniranom razrednom odjelu	
Škola u kojoj je Vaš razred je:	a) Matična škola b) Područna škola	
Od stručnih suradnika škola ima:	a) Pedagoga b) Psihologa c) Rehabilitatora d) Knjižničara	e) Zdravstvenog djelatnika f) Logopeda g) Socijalnog djelatnika
Radio/radila sam - radim s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu		a) da b) ne
Radio/radila sam - radim s učenicima s posebnim potrebama u posebnom razrednom odjelu		a) da b) ne
Imam izrađen individualizirani program za učenika s posebnim potrebama		a) da b) ne
U radu s učenicima s posebnim potrebama imao/imala sam – imam pomoć stručnjaka		a) da b) ne
Ako da, označite kojeg: a) Pedagoga b) Psihologa c) Rehabilitatora d) Logopeda e) Socijalnog pedagoga f) Ostalo		

II. Navedene tvrdnje označavaju Vašu procjenu kvalitete izobrazbe tijekom dodiplomskog i/ili diplomskog studija i stručnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama. Molim Vas da svaku od sljedećih tvrdnji ocijenite zaokruživanjem jednog broja na ljestvici od 1 do 5 koji najbolje odgovara Vašoj procjeni. Brojevi označavaju razinu Vašeg slaganja s ponuđenim tvrdnjama:

1 – nedovoljan
2 – dovoljan
3 – dobar
4 – vrlo dobar
5 – odličan

Kvalitetu osposobljavanja učitelja za rad s učenicima s posebnim potrebama	1	2	3	4	5
Broj sati teorijske nastave kroz koju se budući učitelji osposobljavaju za rad u inkluzivnom okruženju	1	2	3	4	5
Broj sati praktične nastave kroz koju se budući učitelji osposobljavaju za rad u inkluzivnom okruženju	1	2	3	4	5
Primjenjivost stečenog znanja u praksi	1	2	3	4	5
Doprinos studija Vašim kompetencijama za rad s učenicima s posebnim potrebama	1	2	3	4	5
Dostupnost stručnog usavršavanja učitelja za učenike s posebnim potrebama	1	2	3	4	5
Kvalitetu stručnog usavršavanja za rad s učenicima s posebnim potrebama	1	2	3	4	5
Doprinos stručnog usavršavanja Vašim kompetencijama za rad s učenicima s posebnim potrebama	1	2	3	4	5

III. Navedene tvrdnje označavaju samoprocjenu kompetencija za rad s učenicima s posebnim potrebama. Molim Vas da na svaku od sljedećih tvrdnji odgovorite zaokruživanjem jednog broja na ljestvici od 1 do 5 koji najbolje odgovara Vašoj procjeni. Brojevi označavaju razinu Vašeg slaganja s ponuđenim tvrdnjama:

1 – uopće se ne slažem
2 – ne slažem se
3 – niti se slažem niti se ne slažem
4 – djelomično se slažem
5 – slažem se u potpunosti

Imam samopouzdanja u radu s učenicima s posebnim potrebama	1	2	3	4	5
Poznajem obilježja „socijalnog modela" na kojem se temelji princip inkluzije	1	2	3	4	5
Poznajem pedagošku dokumentaciju vezanu uz učenike s posebnim potrebama	1	2	3	4	5
Sposoban/sposobna sam za izradu individualiziranog odgojno - obrazovnog programa za učenike s posebnim potrebama	1	2	3	4	5
Sposoban/sposobna sam za praćenje realizacije individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za učenike s posebnim potrebama	1	2	3	4	5
Poznajem stručnu literaturu i kritički primjenjujem istraživanja i preporučene prakse iz područja inkluzivne pedagogije	1	2	3	4	5

Sposoban/sposobna sam za poticanje učenika s posebnim potrebama na uključivanje i aktivno sudjelovanje u aktivnostima	1	2	3	4	5
Sposoban/sposobna sam za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces za učenika s posebnim potrebama	1	2	3	4	5
Sposoban/sposobna sam za komunikaciju i suradnju s roditeljima učenika s posebnim potrebama	1	2	3	4	5
Motiviran/motivirana sam za rad s učenicima s posebnim potrebama u redovnom razrednom odjelu	1	2	3	4	5
Osposobljen/osposobljena sam za rad s učenicima s posebnim potrebama	1	2	3	4	5
Mogu i znam raditi sa svim učenicima	1	2	3	4	5
Sposoban/sposobna sam za prepoznavanje vlastitih potreba te planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja vezanog uz učenike s	1	2	3	4	5
S učenicima s posebnim potrebama treba raditi u redovnim razrednim odjelima	1	2	3	4	5
Dovoljno sam informiran/informirana o značajkama učenika s posebnim potrebama i načinu rada s njima	1	2	3	4	5
Po mnogim svojim osobinama učenici s posebnim potrebama jednaki su tipičnoj djeci	1	2	3	4	5
Druženje s ostalim učenicima u redovnom razrednom odjelu je za učenike s posebnom potrebama korisnije nego druženje sa učenicima u posebnim	1	2	3	4	5
Druženje s učenicima s posebnim potrebama korisno je za tipičnu djecu	1	2	3	4	5
Redovni razredni odjel u osnovnoj školi učenicima s posebnim potrebama može pružiti isto što i posebni razredni odjel	1	2	3	4	5
Učenici s posebnim potrebama mogu više napredovati u redovnom razrednom odjelu nego u posebnom	1	2	3	4	5
Većina učenika s posebnim potrebama može slijediti program rada u redovnom razrednom odjelu	1	2	3	4	5
Većini učenika s posebnim potrebama korisniji je boravak u redovnom razrednom odjelu u osnovnoj školi	1	2	3	4	5
Sposoban/sposobna sam za primjenu asistivne tehnologije u radu s učenicima s posebnim potrebama	1	2	3	4	5
Upotreba digitalni nastavnih sadržaja dodatno motivira učenike s posebnim potrebama	1	2	3	4	5
E-učenje podiže kvalitetu nastave, ishoda učenja i razvoja potencijala učenika s posebnim potrebama	1	2	3	4	5
Poznajem obilježja kreativne terapije (terapija plesom, pokretom, art terapija, glazboterapija i sl.) u nastavi učenika s posebnim potrebama	1	2	3	4	5
Sposoban/sposobna sam za primjenu kreativne terapije u radu s učenicima s posebnim potrebama	1	2	3	4	5

IV. Navedene tvrdnje učitelji i nastavnici mogu smatrati značajnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim potrebama u redoviti osnovnoškolski sustav. Molim Vas da procijenite svaku tvrdnju na dvije dimenzije: u prvoj dimenziji označite što mislite koliko su navedeni oblici podrške <u>potrebni</u> za uspješno uključivanje. Na drugoj dimenziji označite koliko su im oni <u>dostupni.</u> Brojevi označavaju razinu Vašeg slaganja s ponuđenim tvrdnjama:

1 – nisu uopće
2 – vrlo malo
3 – niti jesu niti nisu
4 – donekle
5 – u velikoj mjeri

	Koliko je potrebno za uspješno uključivanje?					**U kojoj mjeri vam je dostupno?**				
	nisu uopće	**vrlo malo**	**niti jesu niti nisu**	**donekle**	**u velikoj mjeri**	**nisu uopće**	**vrlo malo**	**niti jesu niti nisu**	**donekle**	**u velikoj mjeri**
Biti u prilici promatrati učitelje i nastavnike sa znanjem, vještinama i iskustvom u radu s učenicima s posebnim potrebama	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Imati znanje o teškoći učenika odnosno darovitosti	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Fizički prilagođen prostor za učenike s posebnim potrebama (npr. veličina prostora, odgovarajuće mjesto za individualan rad)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Imati odgovarajući didaktički materijal i udžbenike za učenike s posebnim potrebama	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Imati znanje i vještine za procjenu razvoja učenika s posebnim potrebama	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Imati tehničku opremu kao podršku obrazovanju učenika s posebnim potrebama (npr. računalni programi i video materijali)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Imati znanje i vještine za definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva za učenike s posebnim potrebama	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sudjelovanje i podrška obitelji učenika s posebnim potrebama	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Imati pomoćnike/asistente u nastavi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Imati uvažavanje od drugih (obitelji, kolega) na radnom mjestu za svoj trud u radu s učenicima s posebnim potrebama	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Imati prilike prisustvovati na stručnim skupovima, konferencijama o obrazovanju učenika s posebnim potrebama	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Imati pozitivne stavove svih djelatnika škole prema uključivanju učenika s posebnim potrebama	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Imati znanja o zakonima i propisima vezanim uz uključivanje učenika s posebnim potrebama	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Imati pozitivne stavove obitelji vršnjaka tipičnog razvoja	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Imati znanje i vještine o odgovarajućim metodama rada s učenicima s posebnim potrebama i kako ih primijeniti u praksi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Surađivati sa stručnjacima koji rade izvan škole (npr.logoped, edukacijski rehabilitator, liječnik,klinički psiholog i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Imati znanje i vještine o prilagodbi plana i programa rada i njegovoj implementaciji	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Imati stručno usavršavanje na potrebnim područjima uključivanja	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Imati stručno usavršavanje za sve djelatnike škole u promicanju pozitivnih stavova prema učenicima s posebnim potrebama	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Imati manji broj učenika u razredu u koju je uključen učenik s posebnim potrebama	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Imati znanje i vještine u poticanju pozitivnih interakcija među svom djecom	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Imati podršku rukovodstva škole oko učenika s posebnim potrebama	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Imati uvažavanje drugih izvan radnog mjesta (npr. vlastite obitelji, prijatelja i znanaca)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Imati dodatno vrijeme za suradnju sa stručnjacima /osobljem/obiteljima	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

V. Navedene tvrdnje označavaju tri međusobno povezane dimenzije inkluzivne kulture škole. Molim Vas da na svaku od sljedećih tvrdnji odgovorite zaokruživanjem jednog broja na ljestvici od 1 do 5 koji najbolje odgovara kulturi škole u kojoj ste zaposleni. Brojevi označavaju razinu Vašeg slaganja s ponuđenim tvrdnjama:

1 – uopće se ne slažem
2 – ne slažem se
3 – niti se slažem niti se ne slažem
4 – djelomično se slažem
5 – slažem se u potpunosti

Stvaranje inkluzivne kulture					
Svatko osjeća da je dobrodošao	1	2	3	4	5
Učenici pomažu jedni drugima	1	2	3	4	5
Školsko osoblje međusobno dobro surađuje	1	2	3	4	5
Školsko se osoblje i učenici ophode jedni prema drugima s uvažavanjem	1	2	3	4	5
Postoji partnerski odnos školskoga osoblja i roditelja/staratelja	1	2	3	4	5
Školsko osoblje i školska uprava dobro surađuju	1	2	3	4	5
Lokalna je zajednica uključena u rad škole	1	2	3	4	5
Od svih učenika se očekuje mnogo	1	2	3	4	5

Školsko osoblje, školska uprava, roditelji/staratelji i učenici dijele filozofiju inkluzije	1	2	3	4	5
Učenici se jednako uvažavaju	1	2	3	4	5
Školsko osoblje i učenici odnose se jedni prema drugima kao prema ljudskim bićima i osobama s bitnom ulogom	1	2	3	4	5
Školsko osoblje nastoji ukloniti prepreke za učenje i sudjelovanje u svim vidovima rada škole	1	2	3	4	5
Škola se bori da smanji sve oblike diskriminacije	1	2	3	4	5
Stvaranje inkluzivne politike					
Zapošljavanje i promicanje školskoga osoblja je pravično	1	2	3	4	5
Školska zgrada i prostor su uređeni tako da budu pristupačni za sve	1	2	3	4	5
Svim novim učenicima pomaže se uklopiti u školsku sredinu	1	2	3	4	5
Svi su oblici potpore koordinirani	1	2	3	4	5
Aktivnosti za usavršavanje školskoga osoblja pomažu osoblju da odgovori na različitosti među učenicima	1	2	3	4	5
Politika „posebnih obrazovnih potreba“ je politika inkluzije	1	2	3	4	5
Pravilnik za rad s djecom s posebnim obrazovnim potrebama koristi se za smanjivanje prepreka za učenje i sudjelovanje svih učenika u odgojno – obrazovnom procesu	1	2	3	4	5
Razvijanje inkluzivne prakse					
Nastava se planira tako da mogu učiti svi učenici	1	2	3	4	5
Nastavni sati potiču sudjelovanje svih učenika	1	2	3	4	5
Nastavni sati razvijaju razumijevanje različitosti	1	2	3	4	5
Učenici su aktivno uključeni u svoje učenje	1	2	3	4	5
Učenici uče kroz zajednički rad	1	2	3	4	5
Različitosti među učenicima koriste se kao resurs za nastavu i učenje	1	2	3	4	5
Resursi u zajednici su poznati i koriste se	1	2	3	4	5
Disciplina u učionici zasniva se na uzajamnom poštovanju	1	2	3	4	5
Ocjenjivanje doprinosi postignuću svih učenika	1	2	3	4	5
Svi učenici sudjeluju u izvanškolskim aktivnostima	1	2	3	4	5

Komentari/prijedlozi/kritike/primjedbe:_____
_____
_____
_____
_____

Zahvaljujem na sudjelovanju!
S poštovanjem, Dajana Vinković

Prilog 2

Protokol grupnog intervjua

Dobar dan. Moje ime je Dajana Vinković. Stručna sam suradnica pedagoginja u OŠ Ivana Kukuljevića, Belišće i doktorandica pedagogije na Filozofskom fakultetu u Osijeku. U svom znanstvenom radu bavim se temom inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja u osnovnoj školi. Ovaj intervju čini drugi dio istraživanja koje provodim na navedenu temu. Prvi dio istraživanja obuhvatio je uzorak učitelja osnovne škole u našoj županiji. Dobiveni rezultati poslužili su za provođenje ovog dijela istraživanja u kojem ćete svojim iskrenim odgovorima nastojati dopuniti i pojasniti dobivene rezultate. Prije početka intervjua, molit ću vas da se pridržavate sljedećih pravila ponašanja kako bi razgovor bio konstruktivan i uspješan. Molim vas da se kratko predstavite radi lakše komunikacije prilikom obraćanja. Na sva pitanja pokušajte odgovoriti što iskrenije i otvorenije. U razgovoru sudjelujete ravnopravno bez obzira na spol, dob, godine radnog staža, stupanj obrazovanja i slično. U ovakvoj vrsti razgovora nema pogrešnih odgovora, stoga slobodno otvorite raspravu i sudjelujte u njoj. Poštujte pravila uljudne komunikacije. Isto tako, napominjem da je sudjelovanje u fokusnoj grupi dobrovoljno, a možete odustati i tijekom razgovora, ako to želite. Za vrijeme fokusne grupe možete odgovarati kako želite i redom koji želite, nije važan redoslijed već da se nadovezujete i nadopunjujete.

Slažete li se s navedenim pravilima?

Fokus grupa: _____
Datum:_____
Trajanje intervjua: _____
Broj sudionika u grupi: _____

Istraživačka pitanja:

1. Kako biste definirali obrazovnu inkluziju?
2. Što uvjetuje inkluziju djece i mladih u školu i zajednicu? (Koje preduvjete trebamo zadovoljiti?)
3. Na koji način poboljšati inkluziju? (Gdje vidite mogućnost povezivanja škole, ustanova, zajednice?)
4. Što predstavlja osnovne prepreke u razvoju odgojno – obrazovne inkluzije?
5. Postoji li neko područje kojeg se nismo dotakli, a smatrate ga važnim za ovu temu?

VIII. LITERATURA

Abbas, F. Zafar, A. Naz, T. (2016). Footstep towards Inclusive Education. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 48-52.

Ajduković, M. (2008). Socijalni problemi, socijalni rizici i suvremeni socijalni rad. *Revija za socijalnu politiku*, 15 (3), 395-414.

Alfirev, M. (2000). Socijalni model u rehabilitaciji osoba s mentalnom retardacijom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 36 (1), 9 – 16.

Alfirev, M. (2008). Komparativna analiza skrbi za osobe s težom mentalnom retardacijom u Republici Hrvatskoj, Saveznoj Republici Njemačkoj i Češkoj republici. Doktorska disertacija. Zagreb:Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Aktan,O. (2021). Teachers' Opinions towards Inclusive Education Interventions in Turkey. *Anatolian Journal of Education*, 6(1),29-50.

Anić, V. (1999). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Novi Liber.

Antić, S. (1999). Pedagoški pojmovnik. U: Mijatović,A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (639–655). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Arambašić, L., Vlahović-Štetić, V. i Lauri Korajlija, A. (ur.) (2006). Stanje i potrebe nadarenih učenika u Hrvatskoj. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Klub studenata psihologije i FF press

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.

Babić, N. (2007a). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja,* 4 (2), 217–227.

Babić, N. (2007b). Kompetencije i obrazovanje učitelja. U: Babić, N. (ur.), Kompetencije i kompetentnost učitelja: zbornik radova Competences and teacher competence: Osijek (23-43). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.

Bach, H. (2005). *Osnove posebne pedagogije*. Zagreb:Alinea.

Baranović,B. (ur.): Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive. Zagreb, 2006.

Bašić, S. (2000). Koncept prikrivenog kurikuluma. *Napredak*, 141 (2), 170 – 180.

Bašić, S. (2009). Nastavni stil ili način uspostavljanja autoriteta. URL: www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nastavni_stil.doc (preuzeto 20.3.2020.)

Bedeković, V., Jurčić, M. i Kolak, A. (2009). Sociometrijski status darovitog učenika i njegov položaj u društvenoj (razrednoj) eliti. U: Gojkov, G. (ur), Međunarodni znanstveni skup „Daroviti i društvena elita" : zbornik radova (80-91).. Vršac: Visoka škola strukovnih studija Vršac.

Bentham S., Hutchins, R. (2006). *Practical Tips For Teaching Assistants*. Routledge, New York.

Bezinović, P. (1993). *Samopoštovanje i percepcija osobne kompetentnosti*. Godišnjak zavoda za psihologiju. Rijeka.

Biassol-Babić, R., (2008). *Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovni sustav odgoja i obrazovanja*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja.

Bićanić, J., Leutar, Z. (2008). Komparativna analiza pristupanja darovitoj djeci u Hrvatskoj i zemljama Europske unije. *Napredak*, 149 (2), 195 – 216.

Biondić, I. (1993). *Integrativna pedagogija : odgoj djece s posebnim potrebama*. Školske novine: Zagreb.

Bognar, B. (2003). Škola na prijelazu iz industrijskog u postindustrijsko društvo. *Metodički ogledi*, 10(2), 9-24.
Bognar, B., Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi*, 20 (1), 137 – 168.

Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga..

Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

Booth et al. (2000) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Borić, S., Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori,* 16 (7), 75-86.

Borovac, T. (2013). Inkluzivne aktivnosti kao indikator kvalitete u programima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Život i škola*, 30 (2), 38 – 47.

Borovica, T. P., Kostović, S. M. (2014). Škola budućnosti – prikaz delfi studije o alternativnim budućnostima škole. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 39 (1), 135–149.

Bošnjak, Z. (2009). Primjena konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja u srednjoškolskoj nastavi sociologije: pilot-istraživanje. *Revija za sociologiju*, 40(39), 257-277.

Bouliett, D. (2010). *Izazovi integrirarnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 323-340.

Bouillet, D. (2014). *Nevidljiva djeca : od prepoznavanja do inkluzije*. Zagreb : UNICEF, Ured za Hrvatsku.

Bouillet, D., i Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 51* (1), 9-23.

Božin, S., Milović, S., Pašalić, A., Schröder, B. (2011).*Svatko uči na svoj način*.Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Brajša, P., Stakić, Đ. (1991). *Timski rad*. Zagreb: Zavod grada Zagreba za socijalni rad.

Bratković, D., i Rozman, B. (2006). Čimbenici kvalitete življenja osoba s intelektualnim teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(2), 101-112.

Brčić Karamatić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra Iadertina*, 7 (7), 101 – 109.

Brčić Karamatić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, (8), 39-47.

Brdar, I. (1994). Različiti teorijski pristupi socijalnoj kompetenciji. Rijeka: *Godišnjak Odsjeka za psihologiju*, 3 (1), 21-28.

Brdar, I. (2006). Životni ciljevi i dobrobit: Je li za sreću važno što želimo? *Društvena istraživanja*, 4-5 (84-85), 671 – 691.

Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.

Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola*, 59 (30), 79-95.

Brust Nemet, M., Velki, T., (2016). Socijalne, emocionalne i pedagoške kompetencije nastavnika kao prediktori različitih aspekata kulture škole, *Život i škola*, 18 (4), 1087-1119.

Bullock,S., Brestovansky,M., Lenčo, P. (2015). *Inkluzija, različitost i jednakost u radu s mladima. Načela i pristupi*. University of Gloucestershire.

Buljubašić – Kuzmanović, V. (2007). Kurikularne kompetencije nastavnika U: Babić, N., (ur.) Kompetencije i kompetentnost učitelja : zbornik radova, Osijek: Učiteljski fakultet.

Buljubašić – Kuzmanović, V., Livazović, G. (2010). Curriculum of the Cooperative School. *Didactica*, 3 (1), 9 – 17.

Buljubašić – Kuzmanović, V., Kelić, M. (2012). Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: Vrednujemo li znanja ili sposobnosti?. *Život i škola*, 28(2), 45 – 62.

Buljubašić – Kuzmanović, V. (2016). *Socijalna kultura škole i nastave*. Filozofski fakultet Osijek: Osijek.

Buljubašić Kuzmanović, V., Livazović, G., Gazibara, S. (2018). *Identifikacija i rad s darovitom djecom*.Osijek: Filozofski fakultet, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku.

Cavalli, I. (2019). Osposobljenost učitelja primarnog obrazovanja za praćenje i vrednovanje uspjeha učenika s posebnim potrebama (diplomski rad). Zagreb: Učiteljski fakultet.

CERI: Schooling for Tomorrow (2006): Think Scenarios, Rethink Education. Preuzteo 20.11.2020. s http://www.sourceoecd.org/education/9264023631 OECD publishing.

Cerić, H. (2019). Postaje li inkluzivno obrazovanje ideologija suvremenog obrazovanja? *Sarajevski žurnal za društvena pitanja*, 8 (1-2), 7-19.

Cerić, H. (2007). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 3 (5), 49-62.

Cerić, H. i Alić, A. (2005). *Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja*. Zenica: Hijatus.

Cerić, H. (2004). Definiranje inkluzivnog obrazovanja. *Naša škola*, 50 (29), 87 – 95.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: SAGE Publications Ltd.

Chomsky, N. (1965). *Aspects on the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Chomsky, N. (2003). *Chomsky on Democracy and Education*. New York: Routledge.

Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Cooley, M. (2017). *Djeca s teškoćama u učenju i mentalnim smetnjama u redovitoj nastavi*. Zagreb: Naklada Kosinj.

Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S. (2009). Beginning Teachers' Views of Thir Collaborative Roles. *Preventing School Failure*, 53(4), 235-244.

Corsaro, W. (2005). *The Sociology of Childhood (Sociology of New Century) 2nd edition*. London: Pine Forge Press.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. izdanje). Boston: Pearson Education.

Curran, B., Wetherbee, N. (2014). *Engaged, Connected, Empowered. Teaching and Learning in 21st Century*. New York: Routledge.

Cvetković Lay, J. (2002). Ja hoću i mogu više – Priručnik za odgoj darovite djece od 3 do 8 godina. Zagreb: Alinea.

Cvetković-Lay, J. (2010). *Darovito je, što ću sa sobom?*Zagreb:Alinea.

Čačić-Kumpes, J. (1999). Kultura, etničnost i obrazovanje: naznake o interakciji i perspektivi. U: Čačić-Kumpes, J. (Ur.), Kultura, etničnost, identitet (139-152). Zagreb: Institut za migracije i narodnosti, Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.

Čilić, A. (2018) Čimbenici učinkovitosti škole. *Acta Iadertina*, 14 (2), 73-86.

Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost; razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Čudina-Obradović, M., Posavec, T. (2009). Korelati pozitivnih, negativnih i ambivalentnih gledišta učitelja o darovitosti. *Napredak*, 150 (3-4), 425-450.

Daniels, Ellen R. (2003). *Kurikulum za inkluziju : razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb : Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.

The Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Preuzeto 7.4.2020. s http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf

Demirović, B, Memišević, H., Hadžić, S., Arnautalić, M. (2015). Inkluzija – izazovi i perspektive. U: *Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa podučavanja.* Sarajevo: Save the Children.

Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (ur.) (2005). *The SAGE handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.

Despotović, M. Lj. (2000). *Igra potreba – andragoške varijacije*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko : Naklada Slap.

Downing, J. (2008). *Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Dunleavy, P. (2005). *Izrada doktorata: Kako planirati, skicirati, pisati i dovršiti doktorsku disertaciju*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.

Dunn,D.S., College, M. (2019). Recognizing, Understanding, and Avoiding Ableism. Preuzeto 30.4.2020. s https://dr.nsk.hr/islandora/object/ffos%3A5364/datastream/PDF

Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L., Wolman, C. (2006). Teacher`s attitudes toward students with disabilities in Haiti. *International journal of special education*, 21 (3), 1-14.

Đuranović, M., Klasnić, I., Lapat, G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola*, 29 (1), 34-44.

Education and Culture DG (2007), Key Competences for Lifelong Learning –A European Framework. Preuzeto 30.4.2020. s https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN

Epstein, J. L., (2001), *School, family, and community partnerships:Preparing educator and improving schools. B*oulder, CO: Westview Press.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools.* Westview PressCentral Avenue, Boulder, CO 80301.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark: European Agency for Develompent in Special Needs education.

European Commission (2011). Using learning outcomes – European Qualifications Framework Series: Note 4. Luxembourg: Publications Office of the European Union

European Commission (2010). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications.*https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/common-european-principles-teacher-competences-and-qualifications

Fern, E. F. (2001). *Advanced Focus Group Research*. Sage publications: London, New Delhi.

Fogarty, R. (1999). Architects of the intellect. *Educational Leadership*, 57(3), 76-78.

Freire, P. (2002). *Pedagogija Obespravljenih*. Zagreb: Odraz.

Friend, M. (2008). *Special Education:contemporary perspectieves for school professionals*. Boston: Allyn&Bacon.

Friend, M. Bursuck, W.D. (2006.), *Including Students with Special Needs. A Practical Guide for Classroom Teachers* (4th ed.). Boston: Allyn&Bacon.

Fulgosi-Masnjak, R., Dalić-Pavelić, S (2001). Neke metrijske karakteristike upitnika za mjerenje stavova učenika bez teškoća u razvoju prema učenicima s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 37(2), 219-228.

Galešić, M. (2005). Anketna istraživanja putem Interneta: mogući izvori pogrešaka. *Pedagogijska istraživanja*, 75 – 76 (1-2), 297 – 320.

Galić, M. Skočić Mihić, S. Arrigoni, J. (2014). *Procjenjuju li se učitelji kompetentnima poučavati darovite učenike: identifikacija, stručna podrška i educiranost učitelja?* Zagreb : Institut za društvena istraživanja u Zagrebu Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind*. Fontana. London.

George, D. (2004). *Obrazovanje darovitih. Kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Educa.

Giesecke, H. (1991). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.

Gojkov, G. (2011). Didactic Limitations of Constructivistic Learning Model in Teaching. *Metodički obzori,* 6(13), 19-40.

Graham, L. J. (2019). Inclusive education in the 21st century. U L. J. Graham, *Inclusive Education for the 21st Century : Theory, Policy and Practice*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.

Greenspan, S., Wieder, S., Simons, R. (2003). *Dijete s posebnim potrebama: poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*. Buševec: Ostvarenje.

Guba, E., Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications.

Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All (2005). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Paris.

Habermas, J. (1979). *Communication and the Evolution of Society*. Toronto: Beacon Press.

Halliwell, M. (2003). *Supporting Children with Special Educational Needs: A Guide for Assistants in Schools and Pre-schools*. New York: David Fulton Publishers.

Halmi, A. (2004). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primjenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Hargreaves, A., Fink, D. (2004). The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8-13.

Hameršak, M. (2004). Desetljeća Ariesove povijesti djetinjstva. *Časopis za suvremenu povijest*, 36(3), 1061–1078.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217.

Haug P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12 (3), 199–209.

Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Alana institute.

Hitrec, G., (Ur.), (2007). *Škola otvorena roditeljima*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.

Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education*. New York: Springer.

Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships*. New York: Springer.

Hornby, G. (1999). Inclusion or Delusion: Can one size fit all? *Support for Learning*, 14 (4), 152-157.

Hrvatić, N. (2012). Pedagogija i kultura. U:Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.), Pedagogija i kultura – teorijsko – metodološka određenja pedagogijske znanosti (152-161). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Hwang, Y., Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice.*International journal of special education*, 26 (1), 136-146.

Huić, A., Ricijaš, N. & Branica, V. (2010). Kako definirati i mjeriti kompetencije studenata – Validacija skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 17(2), 195-221.

Huzjak, Miroslav (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, 8, (1), 289-300.

Hwang, Y., Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International journal of special education*, 26 (1), 136-146.

Igrić, Lj. (2004a). Društveni kontekst, posebne potrebe/invaliditet/teškoće u razvoju i edukacijsko uključivanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 40 (1), 151-162.

Igrić, Lj. (2004b). *Moje dijete u školi: priručnik za roditelje djece s posebnim potrebama.* Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama „IDEM“.

Igrić, Kobetić, Lisak, N. (2008). Evaluacija nekih oblika podrške edukacijskom uključivanju učenika s posebnim potrebama. *Dijete i društvo*. 5 (1/2), 179-196.

Igrić, Lj., Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama u učenju u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 1(45), 31-38.

Igrić, Lj. i suradnici (2015). Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukaicjsko – rehabilitacijski fakultet i Školska knjiga.

Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka script.

Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 49 (2), 139-157.

Jukić, R. (2010). Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 291-303.

Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodnoznanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 241 – 265.

Jukić, R. (2013). Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. *Nova prisutnost: časopis za intelekualna i duhovna pitanja*, 11 (3), 401-416.

Janković, J. (2008). *Obitelj u fokusu.* Zagreb: Et cetera.

Jeđud, I. (2007). Alisa u zemlji čuda – kvalitativna metodologija i metoda utemeljene teorije. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 43 (2), 83 – 101.

Jerald, C.D. (2006). *School Culture: The Hidden Curriculum*. Washington, DC: The Center for Comprehensive School Reform and Improvement.

Johnson, B., Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.

Jurčić, M. (2003). Identitet moderne škole. *Napredak*, 144 (2), 213 – 225.

Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo d.o.o.

Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 77-93.

Jurčević Lozančić, A., Kudek Mirošević, J. (2015). Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64 (4), 541 – 560

Jurić, V. (1995). Zadovoljstvo obitelji školom. *Društvena istraživanja*, 18-19 (4-5), 641-655.

Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskoga pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.

Jurić, V. (2010). Kurikulumski registar socijalnih kompetencija u društvenim i školskim okvirima. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 177-187.

Kadum, S. i Hozjan, D. (2015). *Darovitost u nastavi*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.

Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola, 30* (2), 67-78.

Katunarić, V. (1996). Tri lica kulture. *Društvena istraživanja*, 25-26 (5-6), 831 – 858.

Katunarić, V. (2004). Od distance prema srodnosti: model "nacionalne kulture" Geerta Hofstedea. *Pedagogijska istraživanja***,** 1(1),25–39.

Katz, L. G., McClellan, D. I. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.

Katzenbach, D., Palekčić, M. (1999). Prisvajanje znanja s konstruktivističkog gledišta. U: Mijatović, A., Vrgoč, H., Peko, A., Mrkonjić, A., Ledić, J.(ur.). Osnove suvremene pedagogije (284-289). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Kearney, W., Smith, P., Maikac, S. (2016). Asking students their opinions of the learning environment: an empirical analysis of elementary classroom climate. *Educational psychology in practice*, 32 (3), 310-320.

Kelly, A. V. (2011). *The Curriculum. Theory and practice*. London: Sage Publications Limited.

Kentli, F. D. (2009). Comparison of Hidden Curriculum Theories. *European Journal of Educational Studies*. 1(2), 83-88.

Kemple, K. M. (2003). *Let's be friends: peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York: Teacher's College.

Kepeš, N. (2016). Utjecaj humanističke pedagogije na razvoj inkluzije gledano kroz prizmu promjene društvenih odnosa. *Društvene i humanističke studije*, 1(1), 233 – 260.

Key, E. (2000). *Stoljeće djeteta*. Zagreb: Educa.

Kilanowski – Press, L., Foote, C.J., Rinaldo, J.V. (2010). Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practicies. *International journal of special education*, 25 (3), 43-56.

Kisanji, J. (1999). *Historical and Theoretical Basis of Inclusive Education. Keynote address for the Workshop on "Inclusive Education in Namibia: The Challenge for Teacher Education"*.Rossing Foundation, Khomasdal, Windhoek, Namibia.

Kiš-Glavaš, L., Nikolić, B., Igrić, L. (1997). Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 33(1), 62-76.

Kiš-Glavaš, L. (2000). Stavovi prema edukacijskoj integraciji djece s posebnim potrebama. *Dijete i društvo*, 2(1), 23-35.

Kiš-Glavaš, L., Ljubić, M., i Jelić, S. (2003). Stavovi ravnatelja srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 39(2), 137-146.

Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Knežević, M. (2009). Čikaška sociološka škola – iskustva socijalnog rada za sociologiju i sociološka teorija za socijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 16 (1), 5-28.

Kobeščak, S. (2000.), Što je inkluzija?, *Dijete, škola, obitelj*, 21, 23-25.

Kobolt, A., Žižak, A. (2007). Timski rad i supervizija timova. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 367-386.

Kolak, A. (2006), Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, 3(2), 123-140.

Komensky, J.A (1954). *Velika didaktika*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.

Kosić, A. (2009) Roditelji i nastavnici-partneri u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 55(22), 227-234.

Konig,E, Zadler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
Koren, I. (1998). Model organizirane brige za nadarene u odgojno – obrazovnom sustavu. *Napredak*, 139 (2), 170 – 179.

Koster, M., Pijl, S.J., Nakken, H., Houten, E.V. (2013). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57 (1), 59–75.

Kostović, S., Zuković, S., i Borovica, T. (2011). Inkluzivno obrazovanje i školski kontekst. *Nastava i vaspitanje*, 3, 406- 418.

Kostović-Vranješ, V., Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*, 20(2), 147-162.

Krampač-Grljušić, A.; I. Marinić (2007). *Posebno dijete : priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*. Osijek : Grafika.

Krampač – Grljušić, A. (2015). Socijalno – emocionalna obilježja učenika inkluzivnih razreda i primjena modela krugova prijatelja (doktorska disertacija). Zagreb: Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet.

Krampač - Grljušić, A., Kolak, A. (2018). Peer relations in inclusive classes. *Research in pedagogy*, 8 (1), 17 – 35.

Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik,* 65(5), 233-247.

Kranželić,V., Šlehan Ferić,M.(2008). Kvaliteta školskog okruženja u percepciji roditelja:temelj partnerstva škole – obitelji - zajednice. *Kriminologija i socijalna integracija*,16(2),29-45.

Krueger, Richard A., Casey, Mary Anne (2000): *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Krupalija, L.S. (2017). *Djeca s invaliditetom u Bosni i Hercegovini: Ja ne mislim da sam drugačija.* Sarajevo: World Vision Bosna i Hercegovina.

Kudek Mirošević, J., Opić, S. (2009). Usklađenost hrvatske inkluzivne prakse s međunarodnim dokumentima. U: Curriculums of Early and Compulsory Education: collected papers. 3rd scientific research symposium “Curriculums of Early and Compulsory Education” (479-492). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Kudek Mirošević, J. (2012). Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20 (2), 47 – 58.

Kudek Mirošević, J.,Jurčevć Lozančić, A. (2014). Stavovi odgajatelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 17-29.

Kušević, B. (2016.) Zainteresirani roditelji uvijek nađu vremena za dolazak u školu. Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 25 (2), 179-198.

Kyriacou, C. (2009). *Effective Teaching in Schools*. UK: Stanley Thornes Ltd.

Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća : metodički priručnik za uspješno poučavanje i učenje.* Zagreb : Educa.

Lamport, M.A. (2012). Special Needs Students in Inclusive Classrooms: The Impact of Social Interaction on Educational Outcomes for Learners with Emotional and Behavioral Disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*, 5 (1), 54-69.

Ledić, J., Staničić, S., i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Lessons from the South: Making a Difference An International Disability and Development Consortium (IDDC) Seminar on Inclusive Education. Preuzeto 3.5.2020. s http:// www.eenet.org.uk/resources/docs/agra.php

Leutar, Z. , Štambuk, A. (2007). Invaliditet u obitelji i izvori podrške. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 43(1), 47-61.

Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Livaković, J. (2016). Stavovi učitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovni sustav, (Diplomski rad). Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za psihologiju.

Livazović, G. (2008). Primjena računalne tehnologije u odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama. *Život i škola*, 19, 79 – 86.

Livazović, G., Alispahić, D., Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi.* Sarajevo: Udruženje „Društvo ujedinjenih građanskih akcija“.

Livazović, G. (2019). The risks of being gifted: pedagogical and teaching challenges for educators.U:Željeznov Seničar, M. (ur.), Talent Education 2019: IV. International scientific conference (23-30). Ljubljana: MIB d.o.o., International education center.

Lončarić, D., Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. Odgojne znanosti, 11(2), 479-497.

Lopes,J.L.,OLiveira,C.R. (2021). Inclusive Education in Portugal: Teachers' Professional Development, Working Conditions, and Instructional Efficacy. *Education Sciences*, 11(169), 2-15.

Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C.,Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. (2009). Measuring and promoting hope in schoolchildren. U R. Gilman, E.S. Huebnerg, i M. J. Furlong (ur.), *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Taylor and Francis.

Loreman T, Earle C, Sharma U., Forlin C. (2007). The Development of an Instrument for Measuring Pre-Service Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 22 (1), 150–159.

Ljubešić M. (2013): Roditelj i dijete s teškoćama u razvoju: Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Htvatskoj. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.

Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V. (2008a). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 209 – 230.

Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V. (2008b). Kritične točke— pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*, 20 (2), 147- 162.

Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element d.o.o.

Ljubić, M., Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39(2), 129-136.

Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*,31 (1), 3–12.

Loborec, M., Bouillet, D. (2012). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak,* 153 (1), 21-38.

Maleš, D., Mužić, V. (1991). Budućnost škole – uvijek aktualna tema. *Napredak*, 135, (1), 32-41.

Maleš, D. (1996). Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja,* 21 (1), 75-88.

Mamić, N. (2012). *Samoprocjena kompetencija i edukacijske potrebe odgojitelja u inkluzivnom dječjem vrtiću*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Mangope, B., Mannathoko, M.C., Kuyini,A.B. (2013). Pre - service physical education teachers and inclusive education: Attitudes, concerns and perceived skill needs. *International journal of special education,* 23 (3), 1-11.

Marentič-Požarnik, B. (2008), Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, 28 (4), 28-51.

Markić, I. (2014.) Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu. *Školski vjesnik*, 63 (4), , 627-652.

Markuš, M. (2010). Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak*, 151 (3-4), 432-444.

Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.

Matić, T. (2014). Metode aktivnog učenja u razrednoj nastavi (Diplomski rad). Osijek: Učiteljski fakultet.

Matijević, M., Radovanović D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.

Matijević, M., Silov, M. (1997). Pedagogija i didaktika u sustavu obrazovanja razrednih učitelja u Hrvatskoj. *Napredak*, 138 (3), 332 – 345.

McFadyen, C. L. (2006), Early Childhood Social Studies Learning for Social Justice. Social Studies Research and Practice, 1, 2, 262 – 267.

McNiff, J., i Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3. izdanje). London, New York: Routledge.

Mihanović, V. (2011). Invaliditet u kontekstu socijalnog modela. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47 (1), 72-86.

Miharija, Ž., Vrgoč, D., Čudina, M., Kolesarić, V., Krapac, D. (1992). Sustav brige za darovite. *Napredak*, 133 (2), 181 – 189.

Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagogijskih pojmova*. Zagreb: Edip.

Mijatović, A., Šooš, E. (1999). Futurološka pedagogija. U: Mijatović, A. (ur.), Osnove pedagogije (577-615). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Milat, J. (2005). Pedagoške paradigme izrade kurikuluma. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 199-208.

Milenović, Ž. (2011). Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave. *Život i škola*, 57 (25), 154. – 167.

Miljak, A. (1995). Mjesto i uloga roditelja u (suvremenoj) humanističkoj koncepciji predškolskog odgoja. *Društvena istraživanja*, 18-19 (4-5), 601-612.

Miljak, A. (2005). Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) i obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 235-251.

Mlinarević, V. (2014). Vrijednosni sustav učitelja - determinanta kulture škole i nastave. U: Peko, A. (ur.) Kulturom nastave p(o) učeniku (123 – 163). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku: Učiteljski fakultet u Osijeku.

Mlinarević, V. (2016). Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Život i škola*, 62 (2), 13-25.

Mlinarević,V., Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja - čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra Iadertina*, 5 (5), 143-158.

Mlinarević, V., Zrilić, S. (2015). Strateški, kulturalni i zakonski dokumenti kao temelj razvoja socijalnih kompetencija u hrvatskoj školi. *Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64 (2), 283 – 307.

Movkebaieva Z., Oralkanova, I., Uaidullakyzy, E. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 89, 549 – 554.

Munjiza, E. (2004). Utemeljenje permanentnog stručnog usavršavanja učitelja. *Napredak,* 145 (1), 45 – 53.

Mustač, V. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi- priručnik za prosvjetne djelatnike.* Zagreb:Školska knjiga.

Mužić, V. (2001). Futurologijski pristup odgojno – obrazovnoj problematici – nakon „prijelomnog“ ulaska u novo tisućljeće. *Napredak,* 142 (4), 415 – 423.

Nezavisni sindikat zaposlenih u srednjim školama Hrvatske (NSZSSH). (2013.) Podaci TALIS istraživanja. /online/. Preuzeto s 3.3.2021. s http://www. nszssh.hr/pdf/TALIS_2013.pdf

Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge journal of education*, 44(4), 495-510.

Oberman-Babić, M., Kobešćak, S., Knezović, V. (1992). Socijalni položaj učenika oštećena vida u uvjetima odgojno-obrazovne integracije. U F.Žagar (Ur.), *Kaj hočemo in kaj zmoremo* (228-234). Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.

O'Brien, J. (2009). *An Introduction to Person-Centered Planning.* Melbourne:Westlink Consulting.

Odom, S. L., Buysse, V. (2006), Early Childhood Inclusion: Cost, Quality, and Outcomes. Preuzeto 11.2.2020. s www. nectac.org/~docs/calls/2006/preschoollre/cqo02- 08-06.doc

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special education*, 20(1), 20-27.

Odom, S.L., Diamond, K.E. (1998). Inclusion of Young Children with Special Needs In Early Childhood Education: The Research Base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.

Oostdam, Ron; Hooge, Edith (2013). Making the Difference with Active Parenting: Forming Educational Partnerships between Parents and Schools. *European Journal ofPsychology of Education*, 28(2), 337–351.

Opić, S., Bilić, V. i Jurčić, M. (2015). *Odgoj u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Pahić, T., Miljević-Riđički R., Vizek-Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*, 12 (2), 329-346.

Palekčić, M. (2001), Distinktivnost pedagogijskih istraživanja. *Napredak*, 2 (2), 157-167.

Palekčić, M. (2002). Konstruktivizam – nova paradigma u pedagogiji? *Napredak,* 143 (4), 403-414.

Palekčić, M. (2014). Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagogijska teorijska perspektiva. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 7-26.

Papenkort, U. (2014). Kompetencija. Koncepcijsko razjašnjenje novog vodećeg pojma. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 27-43.

Pastuović, N. (1997). Znanstvene paradigme u istraživanju obrazovanja i odgoja. *Napredak,* 138 (3), 300 – 307.

Pastuović, N. (1999). *Edukologija : Integrativna znanost o sistemu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja.* Zagreb: Znamen.

Pašalić-Kreso, A. (2003). Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju. U: Zbornik Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine: put prevazilaženja neravnopravnosti u odgoju i obrazovanju, TEPD – Teacher Education and Professional Development i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.

Pavlović- Breneselović, D. (2010). Partnerstvo u obrazovanju. *Andragoške studije* (2), 123 – 139.

Pažin – Ilakovac, R. (2016). Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno – socijalne kulture škole (doktorska disertacija). Osijek: Filozofski fakultet.

Pećnik, N. I Pribela Hodap, S. (2013). Podrška roditeljstvu u razdoblju ranog razvoja djeteta. U: *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj.* Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku

Peko, A., Varga, R., Mlinarević, V., Lukaš, M., Munjiza, E. (2014). Kulturom nastave (p)o učeniku. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku.

Perasović, B. (2001). *Urbana plemena. Sociologija subkultura u Hrvatskoj*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Petričević, D. (1992). Budućnost općeg obrazovanja. *Napredak*, 133 (2), 135 – 146.

Petrović – Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 123 – 138.

Petz, B. (2004). *Osnove statistike za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Pintar, Ž. (2019). Društvene transformacije i pedagoške interpretacije poželjnog odgoja. *Metodički ogledi*, 26 (1), 61 – 80.

Pivac, J. (1999). Škola pred izazovom rekonceptualizacije. *Napredak*, 140 (1), 17 – 25.

Pivac, J. (2009*). Izazovi školi.* Zagreb: Školska knjiga.

Polić, M. (2006). Odgoj i pluralizam. *Filozofska istraživanja*, 26 (1), 27-36.

Pongračić, L., Zečević, M. (2017). Konstruktivistički pristup u kontekstu suvremene nastave. Preuzeto26.3.2020. s https://www.academia.edu/35962502/Konstruktivisti%C4%8Dki_pristup_u_kontekstu_suvremene_nastave

Prange, K. (2005). Kompetencije između profesionalizacije i evaluacije. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (1), 49-58.

Pranjić, M. (2010). Širi Telemahov „odgojni krug“. *Napredak*, 151 (3-4), 370 – 390.

Previšić, V. (1999). Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. *Napredak*, 140(1), 7-16.

Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 165 — 173.

Previšić, V. (2007). Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 179 – 187.

Previšić, V. (2007). *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga.

Prijedlog cjelovite kurikularne reforme (2016), Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika. Preuzeto 24.3.2020. s http://www.kurikulum.hr/

Przemyslaw, C. (2015). The Book of Trends in Education 2.0. Gdynia.Preuzeto 13.2.2021. shttps://www.ydp.eu/assets/pdf/The-Book-of-Trends-in-Education-2.0-YDP.pdf

Polić, M. (2005). Odgoj i pluralizam. *Filozofska istraživanja*, 26(1), 27 – 36.

Polić, M. (2006.) *Činjenice i vrijednosti*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.

Pongračić, L. (2019). Analiza poželjnih kompetencija za uspješno upravljanje razredom. *Didaskalos*, 3 (3), 87 – 99.

Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Preporuka europskog parlamenta i savjeta (2010). Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje - europski referentni okvir. *Metodika*, 11(20), 169 - 182.

Prichard, A. i Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning*. London: Routledge.

Prstačić, M. (2003). *Ekstaza i geneza: znanost i umjetnost i kreativna terapija u psihosocijalnoj onkologiji i sofrologiji*. Zagreb: Medicinska knjiga.

Raboteg – Šarić, Z. (1993). Uz temu - Socijalizacija djece i mladeži. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja,* 6 (4-5), 423 – 425.

Rakić, V., Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja*, 19 (4-5),108-109.

Razdevšek-Pučko, C. (2005). Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)? *Napredak*, 146 (1), 75-90.

Renzulli, J. S. (2005). The tree-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. U R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness.* New York: Cambridge University Press.

Ridarick, T., Ringlaben, R. (2013). Elementary Special Education Teachers' Attitudes Regarding Inclusion. Preuzeto 20.1.2020. s https://www.lynchburg.edu/wp-content/uploads/volume-8-2013/RidarickT-RinglabenR-Elementary-Special-Ed-Inclusion.pdf

Rijavec, M. (2010). *Pozitivna disciplina u razredu : priručnik za preživljavanje u razredu.* Zagreb : IEP.

Rijavec, M., Miljković, D., Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija: Znanstveno istraživanje ljudskih snaga i sreće*. Zagreb: IEP-D2.

Roby, D. E. (2011). Teacher Leaders impacting School Culture. *Education*, 131 (4), 782-790.

Rodek, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak*, 152 (1), 9-28.

Rojko, P. (1999). Glazbenoteorijska i psihološka uporišta glazboterapije. *Tonovi*, 17 (2), 17-27.

Romstein, K. (2010). Epistemiološki pristup inkluziji. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), 84 – 94.

Romstein, K., Sekulić – Majurec, A. (2015). Obrnuta inkluzija – pedagoške vrijednosti i potencijali. *Pedagogijska istraživanja*, 12 (1-2), 41 – 54.

Rosić, V., Zloković J. (2003). *Modeli suradnje obitelji i škole*. Đakovo: Tempo.

Ružić, E. (2003). *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama.* Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Povjerenstvo vlade republike Hrvatske za osobe s invaliditetom.

Ryabova, N.V., Parfyonova, T.A. (2015). Study of Personal and Social Adjustment Ability of the Disabled Pupils. *International Education Studies*, 8(5), 213 – 221.

Ryndak, D.L., Jackson, L., & Billingsley, F. (2000). Defining School Inclusion for Students With Moderate to Severe Disabilities: What Do Experts Say? *Exceptionality*, 8(2), 101-116.

Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., i Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak, 154* (1-2), 131-148.

Salmon, N. (2012). "We just stick together": how disabled teens negotiate stigma to create lasting friendship. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(4),347–358.

Schwab S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in developmental disabilities*, 62, 160–165.

Sekulić-Majurec, A. (1997). Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju : očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja*, 6 (4-5), 537-550.

Sekulić – Majurec, A. (2000). Kvantitativni i/ili kvalitativni pristup istraživanjima pedagoških fenomena – neke aktualne dvojbe. *Napredak*, 141 (3), 289 – 301.

Sekulić-Majurec, A. (2005). Kurikulum nove škole- istraživački izazov školskim pedagozima: *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 267-277.

Sekulić-Majurec, A. (2007). Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja (348-364). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Sharman, R. (2015). Can inclusive education do more harm than good? Preuzeto 30.4.2020. s http://theconversation.com/can-inclusive-education-do-more-harmthan-good-43183

Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional children, 7*3(4), 435-455.

Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24(2), 86–97.

Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Skočić Mihić, S., Lončarić, D. i Kolombo, M. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 155 (3), 303-322.

Skočić Mihić, S., Gabrić, I., i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 52* (1), 30-41.

Skupnjak, D. (2012). Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feuersteina kroz prikaz slučaja. *Život i škola*, 28 (2), 219 – 229.

Slunjski, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da (p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti*, Zagreb: Element.

Slunjski, E., Šagud, M., Brajša – Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizacija koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45 – 57.

Sunko, E. (2006). Gledišta studenata učiteljskih i nastavničkih studija o integraciji i inkluziji djece s posebnim potrebama. *Napredak*, 147(2), 209-221.

Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju.*Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65 (4), 601 – 620.

Stamatović, J. (2019).Socijalne kompetencije budućih učitelja za inkluziju.*Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21 (3), 965-988.

Stančić, S. (2001). Kompetencijski profil školskog pedagoga. *Napredak*, 142(3), 279-295.

Stančić, Z. (1990). Sociometrijski položaj učenika usporenog kognitivnog razvoja u redovnim osnovnim školama i neke njegove hipotetičke determinante. *Defektologija*, 26(2), 177 – 193.

Staničić, S. (2007). Modeli menadžmenta u obrazovanju. *Napredak*, 148 (2), 173 – 192.

Stančić, V. (1982). *Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju. Teorijski problemi istraživanja.* Zagreb: Fakultet za defektologiju.

Stančin (2018) - *Upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije u odgoju i obrazovanju učenika s intelektualnim teškoćama*. Odjel za informatiku:Sveučilište u Rijeci.

Stevanović, M. (2001). Odgoj u futurološkom holizmu. *Napredak*, 142 (4), 437 – 446.

Stevanović, M. (2003). *Nastavnik, odgajatelj, umjetnik*. Varaždinske toplice: Tonimir.

Stoll L., Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.

Stropnik Kunič, N. (2012). Individualization and differentation as a model of new communication in the learning process. *Informatol*, 45 (1), 44-52.

Strugar, V. (2014). *Učitelj između stvarnosti i nade*. Zagreb: Alfa.
Stubbs, S., (1998). *What is Inclusive Education*? Concept Sheet. Enabling Education Networkm (EENET).

Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI. vijek*. Banja Luka: TT-Centar.

Šakotić, N., Veljić, Č. (2010). Inkluzivno obrazovanje u bolonjskom procesu. *Sociološka luča*, 4 (1), 184-195.

Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik – učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20 (2), 233-260.

Škojo, T., Mance, A. (2018). *Individualizarano poučavanje i inkluzija učenika s oštećenjem sluha u nastavi glazbene kulture – nastavnički izazov*. Cetinje: Muzička akademija.

Škrbina, D. (2013). *Art terapija i kreativnost*. Zagreb: Veble commerce.

Škreblin, T. (2001). Nagomilane kontroverzije suvremenog i budućeg pedagoškog poziva. *Napredak*, 142 (4), 423 – 437.

Šoljan, N. (2003). Pedagogijska znanost na prijelazu u 21.stoljeće: kontekstualizacija pedagogijskih razvoja. *Napredak*, 144 (2), 133 – 152.

Špelić, A., Zuliani, Đ. (2011). Uloga empatije u socijalizaciji djece s teškoćama u razrednim sredinama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(2), 96 – 108.

Špelić, A., Zuliani, Đ., Milošević, I. (2013). Prosocijalnost i empatija u kontekstu integracijskih razreda. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(1), 135 – 150.

Šušnjara, S. (2008). Odnos prema djeci s posebnim potrebama. *Školski vjesnik*, 57 (3-4), 321-337.

The Salamanca Statement and Framework for Action. Preuzeto 14. 4. 2020. s http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 293 – 298.

Toffler, A. (1975). *Šok budućnosti*. Rijeka: Otokar Keršovani.

Tomaš, A. (1995). Perspektive u odgoju i obrazovanju djece s posebnim potrebama. *Školski vjesnik*, 44 (1), 49-53.

Tomlinson, C.A. (2014). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. Aleksandria, Virginia, USA: ASCD.

Tonich (2021). The Role of Principals' Leadership Abilities in Improving School Performance through the School Culture. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(1),47-75.

Vasta, R. H., Marshall M., Miller, S. A. (2004). *Dječja psihologija: moderna znanost.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Vican D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola*, 30 (2), 17-37.

Vican, D., Brčić Karamatić,M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost**.** *Život i škola,* 30 (2), 48-66.

Vican, D. (2018). Doživljajna pedagogija u kontekstu odgoja i obrazovanja talentiranih i darovitih učenika. U: Odgoj i obrazovanje darovitih učenika: suvremene pedagogijske implikacije. Radeka, Igor (ur.) Zadar: Sveučilište u Zadru.

Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 283-310.

Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, V. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: Vern.

Vizek-Vidović, V. i sur. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Vlahović-Štetić, V. (2008). Teorijski pristupi darovitosti. U: V. Vlahović-Štetić (ur.), *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
Vodopija, Š. (2009). *Učenjem u društvo znanja.* Zadar: Naklada.

Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet.

Vrcelj, S., Mušanović, M. (2001). *Prema pedagoškoj futurologiji (škola budućnosti)*. Rijeka: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Vrkić, Dimić, J.(2011). Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma. *Acta Iadertina,* 8(1), 77-90.

Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina,* 10 (1), 49-60.

Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje nastavnika. *Magistra ladertina,* 2 (2), 91-106.
Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne institucije*. Zagreb: Mali profesor d.o.o

Vukasović, A. (1994). *Pedagogija*. Zagreb: Alfa.

Vukić – Valjan, V. (2009). Obitelj i škola – temeljni čimbenici socijalizacije. *Magistra Iadertina,* 4(1), 171 – 178.

Vukičević, J. (2013). Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Pedagogijska istraživanja,* 10 (1), 119-131.

Vygotsky, L. S. (1993). *The Fundamental Problems of Defectology*. New York: Plenum Press

Walton, E. (2016). *The language of inclusive education: exploring speaking, listening, reading, and writing.* London: Routledge, Taylor & Francis.

Watts, G. (2006). Teacher attitudes to the acceleration of the gifted: a case study from New Zealand. *Gifted and Talented*. 10 (1), 11-19.

Webb, J. T. et sur. (2010). *Pogrešne i dvojne dijagnoze darovite djece i odraslih: ADHD (poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću), bipolarni afektivni poremećaj, OCD (opsesivno - kompulzivni poremećaj), Aspergerov sindrom, depresija i ostali poremećaji*. Zagreb: Veble commerce.

Weinert, F.E. (1999). *Definition and selection of competencies*. Max Planck Institute for Psychological Research.

Wolbring, G. (2008). The Politics of Ableism. *Development,* 51, 252 – 258.

Zorić, V. (2017). Alternativni pedagoški koncepti i obrazovna politika u Crnoj Gori. *Acta Iaderina,* 14(1), 27 – 40.

Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina,* 8(1), 141 – 153.

Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina,* 7 (1), 89-100.

Zvoleyko, E.V., Kalashnikova, S.A., Klimenko, T.K. (2016). Socialization of students with disabilities in an inclusive educational environment. *International journal of environmental and science education,* 11 (14), 6469 – 6481.

Žepić, M. (1991). Latinsko hrvatski rječnik. Zagreb: Školska knjiga.

Žic Ralić, A., Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja,* 22(3), 435 – 453.

Žić – Ralić, A., Šifner, E. (2014). Poticanje zajedništva i tolerancije različitosti u razredu. *Napredak,* 156 (1-2), 77 – 92.

Žiljak, O. (2013). Ishodi učenja i inkluzivna edukacija učenika s intelektualnim teškoćama. *Revija za socijalnu politiku,* 20 (3), 27

Popis tablica

- **Tablica 1** Tradicionalni i konstruktivistički razred
- **Tablica 2** Institucionalno i osobno usmjereno planiranje
- **Tablica 3** Partnerski i tradicionalni pristup odnosu obitelji i škole
- **Tablica 4** Temeljne kompetencije u DeSeCo projektu
- **Tablica 5** Tradicionalni i suvremeni pristup profesionalnom razvoju učitelja
- **Tablica 6** Broj zaposlenih učitelja u Osječko – baranjskoj županiji u odnosu na Republiku Hrvatsku
- **Tablica 7** Struktura uzorka učitelja
- **Tablica 8** Ekstrahirani faktori instrumenta Skale za samoprocjenu inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja
- **Tablica 9** Ekstrahirani faktori instrumenta Skale potrebnih oblika podrške za uspješnu inkluziju
- **Tablica 10** Ekstrahirani faktori instrumenta Skale dostupnih oblika podrške za uspješnu inkluziju
- **Tablica 11** Ekstrahirani faktori instrumenta Skale inkluzivne kulture škole
- **Tablica 12** Deskriptivna analiza instrumenta Skale za procjenu inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja
- **Tablica 13** Deskriptivna analiza instrumenta Skale potrebne podrške za uspješnu inkluziju
- **Tablica 14** Deskriptivna analiza instrumenta Skale dostupne podrške za uspješnu inkluziju
- **Tablica 15** Deskriptivna analiza Skale inkluzivne kulture škole
- **Tablica 16** Razlike u inkluzivnim socijalno - pedagoškim kompetencijama između ispitanika s obzirom na iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom odjelu
- **Tablica 17** Razlike u inkluzivnim socijalno - pedagoškim kompetencijama između ispitanika s obzirom na pomoć stručnjaka
- **Tablica 18** Analiza varijance inkluzivnih socijalno – pedagoških kompetencija učitelja s obzirom na dob
- **Tablica 19** Razlike u inkluzivnim socijalno - pedagoškim kompetencijama između ispitanika s obzirom na radno iskustvo
- **Tablica 20** Korelacijska analiza inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija učitelja i stručnog usavršavanja
- **Tablica 21** Razlike u oblicima podrške između ispitanika s obzirom na spol
- **Tablica 22** Razlike u oblicima podrške između ispitanika s obzirom na područje rada
- **Tablica 23** Razlike između ispitanika s obzirom na zvanje

- **Tablica 24** Razlike u oblicima podrške između ispitanika s obzirom na iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u redovnom odjelu
- **Tablica 25** Razlike u oblicima podrške između ispitanika s obzirom na iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom odjelu
- **Tablica 26** Analiza varijance oblika podrške između ispitanika s obzirom na dob
- **Tablica 27** Analiza varijance oblika podrške između ispitanika s obzirom na radno iskustvo
- **Tablica 28** Korelacijska analiza oblika podrške i stručnog usavršavanja
- **Tablica 29** Razlike u aprovima varijabli za potrebne i dostupne oblike podrške učiteljima
- **Tablica 30** Razlike u inkluzivnoj kulturi škole između ispitanika s obzirom na spol
- **Tablica 31** Razlike u inkluzivnoj kulturi škole između ispitanika s obzirom na područje rada
- **Tablica 32** Razlike u inkluzivnoj kulturi škole između ispitanika s obzirom na zvanje
- **Tablica 33** Razlike u inkluzivnoj kulturi škole između ispitanika s obzirom na iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u posebnom odjelu
- **Tablica 34** Razlike u inkluzivnoj kulturi škole između ispitanika s obzirom na pomoć stručnjaka
- **Tablica 35** Analiza varijance inkluzivne kulture škole između ispitanika s obzirom na dob
- **Tablica 36** Analiza varijance inkluzivne kulture škole između ispitanika s obzirom na radno iskustvo
- **Tablica 37** Korelacijska analiza inkluzivne kulture škole i stručnog usavršavanja
- **Tablica 38** Korelacijska analiza svih izlučenih faktora
- **Tablica 39** Sažetak hijerarhijske regresijske analize za prediktore varijable *Samoprocjena inkluzivnih socijalno - pedagoških kompetencija uči*

Popis slika

- **Slika 1** Prikaz razvojno – ekološkog modela
- **Slika 2** Pregled razvojno modela odnosa društva prema osobama s invaliditetom
- **Slika 3** Dimenzije Indeksa inkluzije

Životopis i popis javno objavljenih radova autorice

Dajana Vinković rođena je 15.ožujka 1985.godine u Osijeku. Osnovnoškolsko obrazovanje završila je u OŠ Ivana Kukuljevića, Belišće, a srednjoškolsko obrazovanje u Gimnaziji Beli Manastir. Godine 2003. upisala je dvopredmetni diplomski studij pedagogije i hrvatskog jezika i književnosti, ostvarivši prvo mjesto na Razredbenom postupku na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Dobitnica je četverogodišnje državne stipendije za studente sa ostvarenim zapaženim rezultatima. U rujnu 2007. godine, kao apsolventica pedagogije, počinje raditi na mjestu stručne suradnice pedagoginje u Gimnaziji Beli Manastir. Iste godine završava diplomski dvopredmetni studij pedagogije i hrvatskog jezika i književnosti i stječe naziv profesora pedagogije i hrvatskog jezika i književnosti. Od 2008. godine radi kao stručna suradnica pedagoginja u OŠ Ivana Kukuljevića, Belišće na neodređeno puno radno vrijeme. Od 2008. do 2013. godine radila je kao voditeljica obrazovanja odraslih u OŠ Ivana Kukuljevića, Belišće. Vanjska je suradnica Udruge roditelja Korak po korak iz Zagreba i, od 2013.godine, voditeljica Child Assault Prevention (CAP) programa prevencije za Osječko – baranjsku županiju. Predsjednica je Školskog odbora u OŠ Ivana Kukuljevića, Belišće.

Akademske godine 2013./2014. upisala je poslijediplomski doktorski studij pedagogije „Pedagogija i kultura suvremene škole“ na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Tijekom poslijediplomskog studija aktivno je sudjelovala na znanstvenim konferencijama i objavljivala stručne i znanstvene radove. Područja znanstvenog interesa su joj inkluzivna, diferencijalna i školska pedagogija. Redovito se stručno usavršava. Članica je Hrvatskog pedagogijskog društva.

Popis javno objavljenih radova:

- Vinković, D., Hodonj, A. (2020). Secondary School Students Attitudes towards the Inclusion od Students with Developmental Disabilities in the Regular Education System. *Život i škola*, 66 (2), 41-50.
- Lenard, I.; Vinković, D. (2020). Socijalizacija učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi. U: Peko, Anđelka; Ivanuš Grmek, Milena; Delcheva Dizdarevik, Jasmina (ur.), Zbornik radova s međunarodne znanstvene konferencije "Didaktički izazovi III: Didaktička retrospektiva i perspektiva: kamo i kako dalje?" (494-505). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

- Vinković, D. (2017). Building on the strenghts of students with special needs – how to move beyond disability labels in the classroom (recenzija, prikaz). *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 66 (3), 465-468.
- Babli, D. (2015). Važnost poludnevnog boravka u odgoju i obrazovanju Roma u: Mlinarević,Vesnica; Brust Nemet, Maja; Bushati, Jozef (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam. Položaj Roma u odgoju i obrazovanju: zbornik radova* (531 – 541). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Babli, D. (2014). Engaged, Connected, Empowered. Teaching and learnig in 21st Century (recenzija, prikaz). *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 63(4), 753 – 759.
- Babli, D. (2014). Mirotvorni odgoj – sigurni, jaki i slobodni učenici. U: Martinović, Drago; Brkić, Marko Antonio; Lasić, Katarina (ur). *Znanost-duhovnost-odgovornost:zbornik radova* (223-239). Bijakovići: Sveučilište Hercegovina.

Popis aktivnih sudjelovanja na domaćim i međunarodnim konferencijama:

- Međunarodna znanstvena konferencija *Didaktički izazovi III*, Osijek, 16. - 17.5.2019., Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- VIII. znanstveno - stručni skup *Osnaživanje potencijala za preventivne aktivnosti u zajednici*, Osijek, 13. - 15.veljače 2020., Filozofski fakultet Osijek.
- II. znanstveno-stručna konferencija M*odeli prevencije u zajednici – partnerstvo znanosti i prakse*, Zagreb, 29.11.2019., Agencija za odgoj i obrazovanje, Agencija za razvoj i promicanje STEM disciplina i SmArtIdeasLab i Gradski ured za zdravstvo Grada Zagreba.
- VII. znanstveno – stručni skup *Osnaživanje potencijala za preventivne aktivnosti u zajednici*, Osijek, 22. – 24. veljače 2018., Filozofski fakultet Osijek.
- 1.međunarodni znanstveno-stručni skup *Zaštita i promicanje dobrobiti djece, mladih i obitelji*, Zagreb, 7. i 8.12.2017., Hrvatsko katoličko sveučilište.
- Međunarodna znanstveno-stručna konferencija *Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju,* Osijek, 8. i 9.1.2015., Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

- V.znanstveno - stručni skup posvećen pitanjima nasilja *E-nasilje - izazovi proučavanja i preveniranja nasilja u okviru novih medija*, Osijek, 26. – 29.9.2014., Filozofski fakultet Osijek.
- Znanstveno - stručni skup *Znanost – Duhovnost - Odgovornost*, Bijakovići, 27.9.2014.,Sveučilište Hercegovina.