

Izazovi inkluzije djece s teškoćama u redovitim osnovnoškolskim ustanovama iz perspektive pedagoga

Marincel, Vanesa

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:636385>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-04-09**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**IZAZOVI INKLUZIJE DJECE S TEŠKOĆAMA U
REDOVITIM OSNOVNOŠKOLSKIM USTANOVAMA IZ
PERSPEKTIVE PEDAGOGA**

Diplomski rad

Vanesa Marincel

Zagreb, 2020.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**IZAZOVI INKLUZIJE DJECE S TEŠKOĆAMA U REDOVITIM
OSNOVNOŠKOLSKIM USTANOVAMA IZ PERSPEKTIVE PEDAGOGA**

Diplomski rad

Vanesa Marincel

Mentor: doc. dr. sc. Ana Širanović

Zagreb, 2020.

Sadržaj

1.Uvod	1
2. Inkluzivno obrazovanje djece s teškoćama u razvoju	3
2.1.Određenje temeljnih pojmova	4
3.Pregled povijesti razvoja inkluzivnog obrazovanja.....	9
4.Pravo na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju	13
4.1. Međunarodni dokumenti koji štite pravo na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju	13
4.2. Nacionalni dokumenti koji štite pravo na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju ...	16
4.2.1.Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju	17
5. Izazovi inkluzije djece s teškoćama u redovitim osnovnoškolskim ustanovama.....	21
5.1.Struktura osnovnoškolskih ustanova	21
5.1.1. Neprilagođenost osnovnoškolskih objekata potrebama djece s teškoćama u razvoju	21
5.1.2. Nefleksibilnost kurikuluma	23
5.2.Kultura škole	25
5.2.1. Negativni stavovi školskog osoblja.....	28
5.2.2.Izazovi u ostvarivanju suradnje među akterima odgojno-obrazovnog procesa	32
6. Empirijski dio rada	38
6.1. Problem i cilj istraživanja.....	38
6.2.Način provođenja istraživanja	41
6.3.Etički aspekti istraživanja.....	41
6.4.Uzorak	43
6.5.Postupci i instrumenti istraživanja	43
6.5.1. Postupak analize podataka	44
6.6.Analiza rezultata.....	44
6.6.1. Prilagođenost zgrada i prostora škole potrebama djece s teškoćama	44

6.6.2. Inkluzivna kultura škole	50
6.6.3. Nefleksibilnost kurikuluma	55
6.6.4. Stavovi školskog osoblja	60
6.6.5. Pružanje specifične podrške učenicima s teškoćama	67
6.6.6. Suradnja s roditeljima.....	74
6.6.7. Suradnja s lokalnom zajednicom.....	78
7. Zaključak	80
8. Literatura	85
9. Prilozi	92

Izazovi inkluzije djece s teškoćama u redovitim osnovnoškolskim ustanovama iz perspektive pedagoga

Sažetak

Tema rada su izazovi inkluzivnog obrazovanja učenika s teškoćama u redovitim osnovnoškolskim ustanovama. S obzirom na to da su se dosadašnja istraživanja ovom temom bavila uglavnom iz perspektive učitelja, cilj ovog istraživanja jest stjecanje uvida u izazove inkluzivnog obrazovanja iz perspektive osnovnoškolskih pedagoga. U istraživanju je korištena kvalitativna metodologija te se prikupljanje podataka vršilo putem polustrukturiranog intervjua provedenog s 10 pedagoga iz osnovnih škola Osječko-baranjske županije. Rezultati istraživanja su pokazali da pedagozi percipiraju različite izazove inkluzivnog obrazovanja djece s teškoćama u njihovim školama: prostori škola samo su djelomično prilagođeni potrebama učenika, inkluzivna kultura škole i dalje nije u potpunosti ostvarena, dok kurikulum često ne pruža dovoljno smjernica za rad s učenicima s teškoćama te ne ostavlja dovoljno vremena i prostora za osmišljavanje sadržaja i metoda rada za učenike s teškoćama. Nadalje, rezultati su pokazali kako se izazovi javljaju i prilikom pružanja specifične podrške učenicima s teškoćama, ponajviše u osiguravanju pomoćnika u nastavi, ali i da je suradnja između roditelja učenika s teškoćama te osoblja odgojno-obrazovne ustanove većinom dobra, no kao izazov se najčešće javlja roditeljsko neprihvatanje da je njihovo dijete po nečem drugačije od vršnjaka, što može rezultirati negativnim obrazovnim ishodom za učenika. Konačno, rezultati su pokazali i kako pedagozi pridaju veliku važnost suradnji s lokalnom zajednicom u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, jer na taj način mogu doći do nekih novih saznanja i informacija koje im mogu pomoći u osmišljavanju plana i programa za učenike s teškoćama, posebice jer ponekad samo kroz takav oblik suradnje mogu dobiti mišljenje stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila kojeg u školi uglavnom nemaju.

Ključne riječi: pravo na obrazovanje, djeca s teškoćama u razvoju, izazovi inkluzivnog obrazovanja, osnovne škole

Challenges of inclusion of children with disabilities in primary schools from the perspective of pedagogues

Abstract

The topic of this thesis are the challenges of inclusive education of students with disabilities in primary schools. Given that previous research has dealt with this topic mainly from the perspective of teachers, the aim of this research is to gain insight into the challenges of inclusive education from the perspective of primary school pedagogues. The research used qualitative methodology and data was collected by semi-structured interviews conducted with 10 primary school pedagogues in Osijek-Baranja County. The results of the research showed that pedagogues perceive different challenges to inclusive education of children with disabilities in their schools: school spaces are only partially adapted to the needs of students, inclusive school culture is still not fully realized, while the curriculum often does not provide sufficient guidelines for working with students with disabilities and does not leave enough time and space to design content and methods for working with students with disabilities. Furthermore, the results showed that challenges arise in providing specific support to students with disabilities, especially in providing teaching assistants, but also that cooperation between parents of students with disabilities and educational staff is mostly good, but the most common challenge is parental non-acceptance that their child is in some way different from peers, which can result in negative educational outcomes for the student. Finally, the results showed that pedagogues attach great importance to working with the local community in the context of inclusive education, because in this way they can gain new knowledge and information that can help them design curricula for students with disabilities, especially because sometimes only through such a form of cooperation they can get the opinion of experts in education and rehabilitation, which they generally do not have in schools.

Key words: right to education, children with disabilities, challenges of inclusive education, primary school

1.Uvod

Obrazovanje djece s teškoćama u razvoju kroz povijest je doživljavalo različite faze uspona i padova. Prvotno obrazovanje djece s teškoćama u razvoju odvijalo se u „specijalnim školama“ koje su bile segregirane, što je često dovodilo do stvaranja predrasuda, socijalne stigme te netolerancije (Zrilić, 2013). Kako se tijekom vremena dolazilo do novih spoznaja o djeci s teškoćama u razvoju, tako su predrasude nestajale i sve više se radilo na njihovom uključivanju u ustanove redovnog obrazovanja. Danas se u gotovo svim dijelovima svijeta, pa tako i u Hrvatskoj, govori o potpunom uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne osnovnoškolske ustanove, odnosno o odgojno-obrazovnoj inkluziji. Implementacija odgojno-obrazovne inkluzije u školama relevantna je tema za pedagoški i društveni kontekst jer podrazumijeva prihvatanje i uvažavanje različitosti među djecom, na koju treba gledati kao na poticaj, a ne prepreku u procesu učenja i poučavanja (Karamatić Brčić, 2012). Kako bi implementacija odgojno-obrazovne inkluzije u sustavu redovnih škola bila uspješna, ona zahtjeva promjene u cjelokupnoj školskoj praksi. Dakle, odgojno-obrazovna inkluzija je proces u kojem se radi na povećanju sudjelovanja svih učenika u svrhu smanjivanja njihove isključenosti iz školskog kurikulumu, kulture te šire društvene zajednice (Booth 1999; prema Karamatić Brčić, 2012). U tom procesu učenici, nastavnici, stručni suradnici te roditelji trebaju prihvatiti dijete s teškoćama u razvoju u redovnom sustavu odgoja i obrazovanja, pri čemu je nužno osigurati potrebne ljudske, materijalne te organizacijske resurse. Unatoč tome što je ovakav suvremeni pristup ugrađen i u hrvatsko zakonodavstvo obvezujućim dokumentima, sam proces implementacije ponekad je otežan nizom različitih izazova koji se javljaju.

U ovom radu ću govoriti o izazovima inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive pedagoga, koji su dio stručne službe u školama. Često su pedagozi i jedini stručni suradnici u nekoj školi. Budući da su se dosada uglavnom ispitivala promišljanja učitelja o inkluzivnom obrazovanju, provođenjem istraživanja pokušat ću doći do saznanja sa kojim se sve izazovima inkluzivnog obrazovanja, iz perspektive pedagoga, susreću u osnovnoškolskim ustanovama Osječko-baranjske županije.

U teorijskom dijelu rada prvo ću navesti određenja temeljnih pojmova, potom povijesni razvoj obrazovanja djece s teškoćama u razvoju, a onda i zakonski okvir inkluzije u kojem ću istaknuti najvažnije međunarodne i nacionalne dokumente. Na kraju teorijskog dijela bit će riječi o izazovima koji se, na temelju rezultata dosada provedenih istraživanja, navode kao najčešći prilikom ostvarivanja inkluzije. U drugom dijelu rada biti će prikazani rezultati empirijskog istraživanja provedenog među populacijom osnovnoškolskih pedagoga Osječko-baranjske županije o najčešćim izazovima u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja iz njihove perspektive.

2. Inkluzivno obrazovanje djece s teškoćama u razvoju

Ne tako davno obrazovanje djece s teškoćama provodilo se smještanjem djece u posebne ustanove, poput nekadašnjih „specijalnih škola“, ili u posebna odjeljenja ukoliko se radilo o blažim oblicima teškoća. Pojedine teškoće nisu niti detektirane kao poteškoće već se smatralo da su djeca neposlušna, lijena te nezainteresirana za školu (Zrilić, 2013). „Specijalne škole“ djecu su osposobljavale samo za život sa sebi sličnima što ne samo da je imalo negativne posljedice na djecu s teškoćama u razvoju već je negativno utjecalo i na djecu bez teškoća. Djeca bez teškoća u razvoju, odrastajući među grupama sebi sličnih, nemaju priliku naučiti uvažavati različitosti niti mogu prepoznati vrijednosti osoba s teškoćama u razvoju, što uglavnom rezultira stvaranjem predrasuda (Zrilić, 2013). Isto tako smještanjem djece s teškoćama u segregirane ustanove pokazalo se u većini slučajeva negativnim i to zbog arhitektonske neprilagođenosti, neosjetljivosti kulture škole na potrebe učenika s teškoćama, neprilagođenih metoda koje nisu bile u skladu s razinom njihovih mogućnosti, itd. što je onemogućavalo ostvarivanje punog potencijala djece i u konačnici dovodilo u pitanje uspješnost realizacije njihova prava na obrazovanje.

Škola kao institucija jedno je od najvažnijih mjesta gdje se susreću sličnosti i razlike te stoga treba pravilno prezentirati svijet koji nas okružuje, a to je svijet različitosti. Školska situacija podrazumijeva uključivanje djece različitih osobina i sposobnosti. Ukoliko sagledamo dosadašnje pokušaje provođenja inkluzivnog obrazovanja djece s teškoćama i dalje se uočava kako je škola kao institucija orijentirana ka ostvarivanju potencijala onih učenika za koje se smatra da su prosječnih sposobnosti u odnosu na djecu koja se po nečemu razlikuju, bilo da se radi o teškoćama ili darovitosti. Rezultat takvog pristupa jest da se te razlike više smatraju problemom nego posebnosti i tada nailazimo na izazove koji otežavaju ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja (Kiš-Glavaš i Fulgosi-Masnjak, 2002).

U ovom poglavlju definirat ću temeljne pojmove koji se vežu uz inkluzivno obrazovanje, dok ću u sljedećem pružiti kratak pregled povijesti razvoja inkluzivnog obrazovanja. Nakon toga, slijedi poglavlje u kojem ću govoriti o međunarodnim i

nacionalnim pravnim dokumentima koji su doneseni u svrhu poboljšanja kvalitete života ljudi s invaliditetom te o programima inkluzivnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. U glavnom dijelu ovoga rada govorit ću o izazovima koji i dalje onemogućavaju ostvarivanje inkluzije u pravom smislu.

U nastavku slijedi definiranje temeljnih pojmova od kojih polazimo u raspravi o inkluzivnom obrazovanju, a među kojima je potrebno odmah na početku napraviti distinkciju. Pojmove koje ću definirati su: *djeca s posebnim potrebama*, *teškoće u razvoju*, *djeca s teškoćama u razvoju*, *integracija* te *inkluzija*.

2.1. Određenje temeljnih pojmova

Djeca s posebnim potrebama

Kada govorimo o sintagmi *djece s posebnim potrebama* mislimo na djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama koja imaju teškoće u učenju koje su znatno veće od teškoća koje imaju njihovi vršnjaci, što iziskuje posebnu odgojno-obrazovnu podršku. No isto tako ovoj skupini pripadaju i darovita djeca koja postižu natprosječne rezultate koji proizlaze od visokog stupnja razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i izvanjskim poticajem u jednom ili nekoliko područja te im je potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška (Zrilić, 2013).

Teškoće u razvoju

Potrebno je dotaknuti se i pojma *teškoće u razvoju*. Naime, one pripadaju onim pojavama društvene zbilje koje se različito označavaju i kojima se pridaju različita značenja. U stručno-znanstvenoj, zakonodavnoj i svakodnevnoj upotrebi susrećemo i druge termine od kojih su neki vrlo stigmatizirajući i diskriminirajući, poput abnormalnosti, asocijalnosti, insuficijentnosti, devijantnosti, smetnji u razvoju, psihofizičkoga oštećenja i drugih (Biondić, 1993). Pojam *teškoće u razvoju* biva sve više prihvaćen te postupno zamjenjuje sve ostale. Biondić (1993) navodi i razloge tome. Kao prvi razlog se navodi njegova međunarodna upotreba (engl. developmental disability) što omogućuje lakše sporazumijevanje. Također ima i interdisciplinarnu konotaciju, budući da je svojom oznakom „razvoj“ uključena u različite discipline poput biologije, medicine, psihologije i dr. Kao još jedan od razloga jest to da ima

destigmatizirajuće značenje jer se odnosi na problem, a ne na osobe. „Zbog svega toga, pojam *teškoće u razvoju* kao generički i izlazni pojam ima normativnu narav i njegov je sadržaj sveobuhvatan. Kao takav, on osigurava interdisciplinarno sporazumijevanje i zajedničko djelovanje, bez čega je nezamisliva svekolika pomoć tim osobama“ (Biondić, 1993, 16).

Djeca s teškoćama u razvoju

Prema Zrilić (2013) među *djecu s teškoćama* ubrajamo djecu sa sniženim intelektualnim sposobnostima, djecu s autizmom, djecu s oštećenjima vida i sluha, djecu s poremećajima i kroničnim bolestima, djecu sa smetnjama u ponašanju, s poremećajem pažnje te djecu sa specifičnim teškoćama u učenju. Prema orijentacijskoj Listi vrsta teškoća u razvoju (Pravilnik o osnovnoškolskome i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015) navodi se sedam skupina teškoća, a to su:

1. Oštećenje vida
2. Oštećenje sluha
3. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. Oštećenja organa i organskih sustava
5. Intelektualne teškoće
6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

Integracija

Integracija 60.-ih i 70.-ih godina prošlog stoljeća postaje zakonskom regulativom u svijetu kojoj je cilj bio uključiti dijete s teškoćama u razvoju u sustav redovnog obrazovanja. Zadaće integracije su bile isticanje prava na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju, uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne škole te cjelokupna reorganizacija sustava specijalnih škola (Visile, 2003; prema Karamatić Brčić, 2011).

Prema postojećoj zakonskoj regulativi, razlikujemo potpunu i djelomičnu integraciju. Prema članku 4.,5.,6. i 11. *Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i*

obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, potpuna integracija podrazumijeva uključivanje učenika s teškoćama u redoviti razredni odjel u kojem usvaja nastavne sadržaje po redovitom ili prilagođenom programu, uz koji je propisan i broj učenika u razredu. Prema članku 7., 8. i 10. *Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, djelomična integracija podrazumijeva da učenik pohađa dio nastave u redovitom razrednom odjelu s vršnjacima, a dio u posebnom razrednom odjelu uz edukacijskog rehabilitatora (Karamatić Brčić, 2011).

Inkluzija

Inkluzija predstavlja puno širi i obuhvatniji pojam uključenosti svih aktera u odgoj i obrazovanje, dakle naglasak se stavlja na cjelokupni školski sustav i odgojno-obrazovni proces. Karamatić Brčić (2013) govori o inkluziji u širem i užem smislu pa tako navodi da „[u]širem smislu obrazovna inkluzija odnosi se na uključivanje djece i odraslih koji su zbog socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih, etničkih i drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi. U užem je smislu obrazovna inkluzija zahtjev kojim se naglašava da se svako dijete obrazuje u skladu s individualnim mogućnostima u školi kao odgojno-obrazovnoj instituciji“ (Karamatić Brčić, 2013, 68-69). Inkluzija podrazumijeva pomicanje fokusa s djeteta na obrazovne institucije i njihovu odgovornost. Pa tako Sebba i Sachdev (1997; prema NCSE, 2010) u svojem opisu inkluzije navode kako je to proces u kojem se odvijaju promjene u organizaciji škola, školskog kurikulumu te obrazovnih strategija u svrhu prilagodbe obrazovnog sustava različitim potrebama učenika. U većini definicija inkluzije naglašava se važnost obrazovnih institucija, njezinih djelatnika pa tako i svih sudionika obrazovnog procesa. „Inkluzivna škola je mjesto gdje svako pripada, svako je prihvaćen, podržava i biva podržavan od strane svojih vršnjaka i drugih članova školske zajednice kako bi se izašlo u susret njegovim obrazovnim potrebama“ (Stainback i Stainback, 1990; prema Cerić, 2004). Inkluzija je proces koji zahtijeva aktivnu participaciju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, što ukazuje i sljedeća definicija: „Uspješna inkluzija podrazumijeva da su sva djeca aktivno uključena, imaju pristup mjestima za igru i rad, i imaju opcije koje mogu osobno birati. Inkluzija je proces, a ne mjesto. Jedna osoba ne može biti odgovorna za funkcioniranje inkluzije; ona zahtijeva grupni napor. Proces

inkluzije mora biti prilagođen kako bi se izašlo u susret potrebama svakog djeteta kao i zahtjevima [obrazovnog-H.C.] programa“ (Quick Notes, Inclusion Resources for Early Childhood Professionals, 1997; prema Cerić, 2004, 3). Inkluzija najčešće podrazumijeva uključivanje koje je još poznato i kao „mainstreaming“ (Romstein, 2010). Romstein navodi kako „...inkluzija pretpostavlja aktivnu participaciju, sudjelovanje u socijalnim tekovinama, a ne pasivno „pridruživanje“ pojedinca društvu“ (Romstein, 2010, 85). Kroz proučavanje različite literature dolazimo do zaključka da ne postoji jedinstvena definicija inkluzije, a kao jedan od glavnih razloga tome jest postojanje različitih organizacijskih formi inkluzije (Odom i Buysse, 2006; prema Romstein, 2010).

Budući da ne postoji jedna univerzalna definicija koja određuje inkluziju, izdvojila bih 6 ključnih elemenata inkluzije koje navode Giangreco i sur. (2010), a to su: 1.svi učenici su dobrodošli u sustav redovnog obrazovanja, 2.teškoće su prepoznate kao oblik ljudske posebnosti, 3.odgovarajuća podrška treba biti pružena svim učenicima, neovisno o teškoći, 4. učenici pohađaju nastavu u kojoj je omjer učenika s teškoćama manji u odnosu na učenike bez teškoća, 5.učenici bez obzira na stupanj kognitivnih sposobnosti pohađaju razred predviđen za tu dobnu skupinu i 6.učenici s teškoćama u razvoju kao i učenici bez teškoća participiraju u svim zajedničkim aktivnostima dok se istodobno radi na njihovim individualnim ishodima učenja, uz pružanje odgovarajuće podrške. Evans i Lunt (2002) navode kako je inkluzija često shvaćena i kao idealistička ili nerealna vizija. Ovu tvrdnju temelje na tekstu iz *Salamanca Izjave* (1994) u kojoj stoji kako su škole orijentirane prema inkluziji najučinkovitije u borbi protiv diskriminacijskih stavova, stvaranju podržavajuće okoline, izgradnji inkluzivnog društva te ostvarivanja obrazovanja dostupnog svima. Evans i Lunt (2002) smatraju da je navedeno pomalo nerealno i teško ostvarivo i stoga idealističko, budući da za ostvarivanje inkluzije nije dovoljno samo uključiti dijete, već je potrebno osigurati kadrovske, materijalne i tehničke uvjete kako bi ono moglo sudjelovati u sustavu koji se temelji na poštivanju individualnih različitosti i potreba svih učenika. U takvom sustavu, sukladno s teškoćom u razvoju koju učenik ima, određuje se program obrazovanja.

U ovom poglavlju iznijela sam pojmove koji su danas općeprihvaćeni, a rezultat su povijesne borbe za prava djece s teškoćama u razvoju. U nastavku ćemo pobliže prikazati povijesni razvoj inkluzije koji nije uvijek tekao linearno.

3. Pregled povijesti razvoja inkluzivnog obrazovanja

Sagledavajući povijesni razvoj inkluzivnog obrazovanja, vidljivo je kako se društveni položaj djece s teškoćama u razvoju mijenjao. Pristupi njihovom obrazovanju su bili podložni čestim promjenama, od diskriminirajućega pristupa prema pristupu temeljenome na samilosti, preko pristupa temeljenoga na priznavanju njihova prava na obrazovanje, ali isključivo u segregirajućem sustavu (Sunko, 2016). Sunko (2016) navodi kako su naposljetku promjene dovele i do pristupa koji se temelji na poštivanju ljudskih prava i sloboda. Promjene u odnosu prema osobama s invaliditetom su proizlazile iz karakteristika određenog vremenskog razdoblja. Sukladno razvoju industrije, znanosti, filozofije stvarao se i humaniji odnos prema osobama s invaliditetom i djeci s teškoćama u razvoju (Sunko, 2016).

Prvi pisani tragovi o djeci s teškoćama u razvoju pronađeni su u Egiptu za vrijeme vladavine Thebesa, 1500. godine pr.n.e. U pronađenom dokumentu teškoće su definirane kao invaliditet uma i oštećenje mozga (Ahuya i Reedy, 2007; prema Sunko, 2016). U antičko doba je prevladavao negativan stav spram djece s teškoćama u razvoju te se smatralo da se takvo dijete rodilo zbog bijesa bogova (Harris 2006, Harobur i Maulik, 2010; sve prema Sunko, 2016). Prve ustanove za osobe s intelektualnim teškoćama izgrađene su Bagdadu, Fezu i Kairu u 8. stoljeću i u Damasku i Aleppu u 13. stoljeću. U razdoblju nakon Antike pa sve do kraja 18. stoljeća skrb o djeci s teškoćama u razvoju temeljila se na etičkim shvaćanjima kršćanstva, što je dovelo do otvaranja različitih azila, manastira te samostana vođenih od strane različitih crkvenih redova (Sunko, 2016). Tijekom doba reformacije djeca s teškoćama u razvoju kao i njihove obitelji bile su demonizirane te su često bili izloženi mučenjima i zatvaranju u tamnice ne bi li priznali svoju povezanost sa demonima (Sunko, 2016).

Osobe s invaliditetom u doba humanizma i renesanse postaju predmetom interesa pojedinaca pa tako i društva. Sunko (2016) navodi kako su prvi radovi na temu osoba s teškoćama sadržani u djelima Paracelzusa (1493.-1541.) koji je u svojim radovima govorio o prirodi mentalne nedovoljne razvijenosti s posebnim osvrtom na genetske faktore (Zovko 1974; prema Sunko, 2016). Jedan od važnih osoba koji je začetnik obrazovanja za sve je češki pedagog Jan Amos Komenski (1592.-1670.) koji u svojoj knjizi Velika didaktika klasificira darovitost djece na oštroumnu, tupu, mlitavu i lijenu. Naglašavao je kako svu djecu treba poučavati svemu te da sva djeca trebaju biti uključena u obrazovanje (Sunko, 2016). Sljedeći kojeg valja spomenuti je engleski filozof i pedagog John Locke (1632.-1704.) koji u uzrocima

teškoća u razvoju, osim fizičkih teškoća nastalih zbog oštećenja organa, prepoznaje i siromaštvo, nepismenost i loše uvjete života (Sunko, 2016). Još jedna važna osoba u razvoju obrazovanja djece s teškoćama u razvoju jest Charles Michel de l' Eppee (1712.- 1789.) koji je osnovao prvi zavod za gluha djecu u Parizu te je začetnik škole koja umjesto govorne primjenjuje gestovnu metodu koja i danas čini temelj gestovnog govora (Sunko, 2016).

Sunko (2016) navodi kako se prve posebne ili „specijalne“ škole osnivaju u 18. stoljeću. Po primjeru Pariza, u kojem je 1770. godine osnovana škola za gluhe, a 1778. godine je osnovana i škola za slijepe, uslijedilo je otvaranje škola i u drugim europskim gradovima (Leipzig 1778., Rim 1784., Berlin 1788. itd.)(Sunko, 2016). Sunko (2016) navodi kako su ideje Francuske revolucije imale snažan utjecaj na poboljšanje odnosa društva prema osobama s teškoćama u razvoju. Postupno jača moralna svijest društva te ideja o jednakosti među ljudima pa tako i uvjerenje da je djeci s teškoćama u razvoju potrebno omogućiti obrazovanje koje će ih osposobiti za život (Bosanac, 1968, Zovko, 1974; sve prema Sunko, 2016). U kontekstu prvog pokušaja odgoja djece s teškoćama u razvoju spominje se francuski liječnik Jean Marc Itard (1774.- 1838.) (Daniels i Stafford, 2003). Jean Marc Itard započeo je 1799. godine njegovati, odgajati i obrazovati „divljeg dječaka“ kojeg je nazvao Viktor. Unatoč njegovim metodama odgoja i obrazovanja dječak nikad nije sustigao ostalu djecu, no uspio se priviknuti na ljudsko društvo te steći pojedine korisne navike. Djelomično je naučio čitati i pisati, ali nikad nije usvojio sposobnost tečnog spontanog govora (Sunko, 2016). Naime Itard nije bio zadovoljan njegovim konačnim rezultatima rada, no stručna prezentacija metoda Itardovog rada otvorila je nove vidike u odgoju, obrazovanju i rehabilitaciji djece s teškoćama u razvoju (Sunko, 2016). Važna osoba u pogledu razvoja obrazovanja djece s teškoćama u razvoju jest Marija Montessori, koja je najpoznatija po svojem zagovaranju upotrebe didaktičkog materijala, koji potiču djecu na samorazvoj i samostalnu aktivnost.

Druga polovina 19. stoljeća te 20. stoljeće je razdoblje novih promjena i znanstvenih otkrića. Došlo je do promjena i u načinu života pa tako imamo sve veće migracije iz sela u gradove, a novi industrijski napredak dovodi i do promjena u medicinskim tretmanima djece s teškoćama u razvoju. „Ovakvi medicinski tretmani utjecali su na pedagošku teoriju i praksu oblikovanja Heil pedagogije (liječevna pedagogija), s kojom započinje prvo znanstveno osvještavanje osoba s invaliditetom“ (Sunko, 2016, 608). Dolazi do stvaranja „protetičke defektološke tehnologije“ pomoću koje se počinju ublažavati prisutne motoričke poteškoće pomoću proteza, naočale se upotrebljavaju kod osoba s vidnim teškoćama te nagluhe osobe dobivaju slušne lijevke. Otvaraju se „specijalne“ škole u kojima su djeca s teškoćama u

razvoju odvojena od ostale djece te su kategorizirana prema stupnju teškoće. Pojavom takvih institucija dolazi i do oduševljenja te se napokon smatralo da su na taj način omogućili odgoj svim članovima društva (Sunko, 2016). Takve škole su se nazivale „školama za defektne“ te unatoč dobroj reakciji okoline pojedini roditelji i dalje nisu bili spremni uključiti djecu u takve ustanove zbog straha da će djeca biti označena kao „defektna“ (Sunko, 2016).

Eduard Seguin, jedan od Itardovih učenika, 1837. godine je pokrenuo program za obrazovanje „slaboumnih“ koji je obuhvaćao integraciju živčanih, mišićnih, imitativnih i refleksnih fizioloških funkcija (Zovko, 1974., Zovko, 1996., Kovačević i sur. 1998, Šarenac, 1999., Ibralić i Smajić, 2007., Zrilić, 2011., Igrić, 2015; sve prema Sunko, 2016). Itard 1848. godine odlazi u SAD gdje započinje dijeliti svoja znanja i iskustva o poučavanju osoba s posebnim potrebama. Godine 1864. objavljuje knjigu „Moralni odgoj, higijena i obrazovanje idiota i druge zaostale djece“ u kojoj opisuje primjenu fizioloških metoda u radu s djecom koja imaju intelektualne teškoće (Sunko, 2016). Smatrao je da učitelj treba razvijati mišićni sustav djece te da se djeca trebaju obrazovati kroz različite aktivnosti u svrhu zadovoljavanja osobnih potreba prema mogućnostima djece s teškoćama u razvoju. Sunko (2016) navodi kako se metode sanacije, koje su danas poznate pod nazivom fiziološke metode, uz određene tehnološke i medicinske prilagodbe i promjene, mogu upotrebljavati i danas.

Novo razdoblje, prema Sunko (2016), koje nepovoljno djeluje na položaj djece s teškoćama u razvoju u društvu je razdoblje od 1860. do 1890. godine. Naime, stavovi tog vremena koji su temeljeni na tvrdnjama da se osobe s intelektualnim i nekim višestrukim teškoćama ne mogu izliječiti, naveli su društvo da u potpunosti od njih odustane. Sunko (2016) navodi kako su osobe s teškoćama smatrane opasnim za društvo te opterećenjem za škole, stoga su bile segregirane u „posebne“ ustanove ili pak ostavljene u potpunosti bez obrazovanja. Vremenski period od kraja 19. stoljeća pa sve do 60.-ih i 70.-ih godina 20. stoljeća odnosi se na segregirani odgoj i obrazovanje. U Europi se tada pojavljuju testovi kognitivnih sposobnosti, točnije Binet-Simonov test koji se koristio kao osnova za proglašenje osoba s intelektualnim teškoćama (Sunko, 2016). Budući da se o „specijalnom“ obrazovanju razmišljalo kao o zasebnoj disciplini, specijalna pedagogija koja se do tada vezivala uz opću pedagogiju, postaje samostalnom disciplinom unutar područja društvenih znanosti (Sunko, 2016).

Vrijeme koje je označilo početak integracijskih procesa povezuje se s modelom deficita, koji obuhvaća razdoblja 70.-tih i 80.-tih godina 20. stoljeća. Naime, to je model koji

predstavlja kvalitetno pozitivniji pristup u odnosu na medicinski model koji karakterizira usmjerenost na poteškoću, nesposobnost, patologiju (Sunko, 2016). Međutim, integraciju karakterizira procjena djetetovih sposobnosti te ukoliko ne zadovoljava prethodno postavljene kriterije ono se isključuje iz redovnog obrazovanja. „Integracija je vezana uz model normalizacije jer se djetetu s teškoćama nastoji „normalizirati“ njegova potreba, odnosno dijete najprije mora doseći neku određenu razinu, stupanj prosječnosti da bi se smjestilo u redovnu sredinu. Ukoliko se teškoća ne može smanjiti ili ukloniti, osoba ostaje, izvan prirodne sredine, segregirana“ (Sunko, 2016, 616). Daniels i Stafford (2013) objašnjavaju kako s vremenom, u Europi, SAD-u i Kanadi povećava se broj roditelja koji svoju djecu s teškoćama u razvoju uključuju u redovnu nastavu. Iako su bili svjesni toga da programi redovne nastave možda nisu u najboljem interesu njihove djece, namjera im je bila smanjiti stigmatiziranje i etiketiranje zbog razvojnog nedostatka (Daniels i Stafford, 2013). Zahvaljujući upornim roditeljima djece s teškoćama u razvoju, počinje proces zakonskog priznavanja prava na obrazovanje u redovnim uvjetima i ostvarivanje mogućnosti jednakog pristupa u obrazovanju. Taj proces je najprije započeo u gospodarski razvijenim zemljama, poput Skandinavije te Sjedinjenih Američkih Država, nakon čega se pokret proširio i na ostale Europske zemlje.

Iz svega gore navedenog možemo zaključiti kako obrazovanje djece s teškoćama u razvoju nije išlo uzlaznom putanjom već je doživljavalo stalne promjene sukladno promjenama u svijetu, a ono što je zasigurno doprinijelo razvoju inkluzije su pravni međunarodni dokumenti o kojima ćemo govoriti u sljedećem poglavlju.

4.Pravo na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju

4.1. Međunarodni dokumenti koji štite pravo na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju

Pravo na obrazovanje usko je povezano s drugim ljudskim pravima na način da obrazovanje pojedincu omogućava uživanje svih drugih prava i sloboda, dok njegovo uskraćivanje onemogućava isto. Kroz obrazovanje ostvarujemo participaciju u svim sferama društva. Osobe s teškoćama u razvoju susreću se sa specifičnim izazovima prilikom traženja vlastitih prava u području obrazovanja. Taj izazov se javlja kod samog pristupa općem obrazovanju, stoga se javlja potreba za specifičnim propisima koji će promicati prava osoba s teškoćama u obrazovanju te ohrabrivati sve zemlje da usvoje inkluzivnu politiku obrazovanja za sve (UNESCO, 2015). Izdvojila sam nekoliko temeljnih međunarodnih dokumenata koji jamče pravo na obrazovanje svima pa tako i djeci s teškoćama u razvoju, a to su: *Opća deklaracija o ljudskim pravima*, *Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju*, *Konvencija o pravima djeteta*. Osim prethodno navedenih, navest ću i dva međunarodna dokumenta koji su fokusirani izričito na osiguranje prava djece s teškoćama u razvoju, a to su *Izjava i okvir iz Salamanke* te *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom*.

Prvi dokument koji se bavi problematikom obrazovanja je *Opća deklaracija o ljudskim pravima* iz 1948. godine u kojoj u članku 26. stoji da „1.Svatko ima pravo na obrazovanje. Obrazovanje mora biti besplatno, barem na osnovnom i temeljnim stupnjevima. Osnovno obrazovanje mora biti obvezno. Tehničko i stručno obrazovanje mora biti opće dostupno, a visoko obrazovanje mora biti jednako dostupno svima na osnovi uspjeha“ (*Opća deklaracija o ljudskim pravima*, 1948). Sljedeći dokument o kojem ću govoriti jest *Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju* usvojena na 11. zasjedanju Opće konferencije UNESCO-a 14. prosinca 1960. godine, u kojem je u članku 1. navedeno da „1.U svrhu ove Konvencije, izraz “diskriminacija” obuhvaća svako razlikovanje, isključivanje, ograničavanje ili davanje prednosti temeljeno na rasi, boji kože, spolu, vjeri, političkom ili nekom drugom uvjerenju, nacionalnom ili socijalnom podrijetlu, ekonomskom statusu ili rođenju, sa svrhom osporavanja ili ugrožavanja prava na jednakost u odgoju i obrazovanju, osobito:

- a) osporavanje bilo kojoj osobi ili grupi pristupa bilo kojoj vrsti ili stupnju odgoja i obrazovanja;
- b) ograničavanje bilo koje osobe ili grupe na niži odgojno-obrazovni standard;

- c) osnivanje ili održavanje odvojenih odgojno-obrazovnih sustava ili ustanova za osobe ili grupe, izuzimajući slučajeve predviđene odredbama članka 2. ove Konvencije,
- d) dovođenje bilo koje osobe ili grupe u položaj koji je nespojiv s ljudskim dostojanstvom.“ (UNESCO, 2015).

U navedena dva dokumenta osobe s teškoćama se ne spominju eksplicitno, ali su važni i za njih, jer kao što je gore naglašeno, određuju obrazovanje kao temeljno pravo svih ljudi.

Kao najvažniji međunarodni dokument izdvojila bih *Konvenciju o pravima djeteta* kojom se osigurava pravo na obrazovanje sve djece bez obzira na različitosti te je to ujedno dokument koji je ratificirao najveći broj država. Usvojen je na glavnoj skupštini Ujedinjenih naroda 20. studenog 1989. godine, a izdvojila bih članak 23. koji se odnosi na djecu s teškoćama u razvoju, u kojem stoji da „1. Države stranke priznaju da dijete s teškoćama u duševnom i tjelesnom razvoju treba voditi ispunjen i pristojan život u uvjetima koji jamče dostojanstvo, jačaju djetetovo oslanjanje na vlastite snage i olakšavaju njegovo djelatno sudjelovanje u zajednici“ (Konvencija o pravima djeteta, 1989). U članku 23. se navodi pravo na posebnu skrb te sukladno tome stoji da će država „2. ...ovisno o raspoloživim sredstvima, poticati i osiguravati svakom takvom djetetu kao i onima koji su odgovorni za njegovu skrb, pružanje pomoći koju zatraže i koja je primjerena stanju djeteta i uvjetima u kojima žive njegovi roditelji ili drugi koji skrbe za njega“ (Konvencija o pravima djeteta, 1989). Nadalje, u stavku 3. ovog članka stoji kako će pružanje pomoći biti „besplatno kad god je to moguće, uz uvažavanje materijalnih mogućnosti djetetovih roditelja ili drugih osoba koje o njemu skrbe, te će biti organizirano tako da djetetu s teškoćama u razvoju osigura djelotvoran pristup obrazovanju, stručnoj izobrazbi, zdravstvenim službama, rehabilitacijskim službama, pripremi za zapošljavanje i mogućnostima razvoja, što mu omogućuju puno uključivanje u zajednicu i osobni razvoj, uključujući njegov kulturni i duhovni napredak“ (Konvencija o pravima djeteta, 1989). Nadalje, u stavku 4. istog članka navodi se da države stranke trebaju kroz međusobnu suradnju „...promicati razmjenu najvažnijih obavijesti iz područja preventivne zdravstvene zaštite te medicinskog, psihološkog i funkcionalnog tretmana djece s teškoćama u razvoju, uključujući širenje i pristup obavijestima o metodama rehabilitacije, obrazovanja i izbora zanimanja, kako bi unaprijedile sposobnosti i vještine te proširile domaća iskustva u tim područjima. U svezi s tim, osobita pozornost posvetit će se potrebama zemalja u razvoju“ (Konvencija o pravima djeteta, 1989).

Jedan od ključnih dokumenata na međunarodnoj razini u kojem su istaknuti principi inkluzivnog obrazovanja jest *Izjava i okvir iz Salamance* koja je donesena na UNESCO-voj Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama održanoj 1994. godine. Ovim dokumentom se promiče pravo svakog djeteta da, neovisno o njegovom fizičkom, intelektualnom, emocionalnom ili nekom drugom stanju, bude uključeno u redovne odgojno-obrazovne sustave (Karamatić Brčić, 2011).

Dokument koji eksplicitno govori o zaštiti prava djece s teškoćama jest *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom* koja je usvojena u New Yorku 13. prosinca 2006. godine. Navedena *Konvencija* ne predviđa nova ljudska prava, već pojašnjava koje su to obveze država s obzirom na postojeća prava za koja je uočeno da se učestalo krše ili uskraćuju osobama s invaliditetom (Korać Graovac i Čulo, 2010). Svrha *Konvencije o pravima osoba s invaliditetom* prema odredbi članka 1. je „promicanje, zaštita i osiguravanje punog i ravnopravnog uživanja svih ljudskih prava i temeljnih sloboda svih osoba s invaliditetom i promicanje poštivanja njihovog urođenog dostojanstva.“ (Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, 2006). Izdvojila bih posebno članak 24. u kojem se navodi kako države potpisnice priznaju pravo osoba s invaliditetom na obrazovanje te kako im trebaju osigurati sveobuhvatno obrazovanje na svim razinama, a koje će biti usmjereno na: „(a) puni razvoj ljudskog potencijala i osjećaja dostojanstva i vlastite vrijednosti, osnaživanja poštivanja ljudskih prava, temeljnih sloboda i ljudske raznolikosti; (b) razvoj osobnosti osoba s invaliditetom, kao i njihovih talenata i kreativnosti, te mentalnih i tjelesnih sposobnosti, u njihovom punom potencijalu; (c) omogućavanje djelotvornog sudjelovanja osoba s invaliditetom u slobodnom društvu.“ (Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, 2006, 14). Nadalje, u članku 24. pod točkom 2. stoji kako će države potpisnice osigurati: „(a) da osobe s invaliditetom ne budu isključene iz općeg obrazovnog sustava na osnovi svog invaliditeta, te da djeca s teškoćama u razvoju ne budu isključena iz besplatnog i obveznog osnovnog ili srednjeg obrazovanja na osnovi teškoća u razvoju; (b) da osobe s invaliditetom mogu imati pristup kvalitetnom i besplatnom osnovnom i srednjem obrazovanju, na ravnopravnoj osnovi s drugima, u zajednicama u kojima žive; (c) razumnu prilagodbu individualnim potrebama; (d) da osobe s invaliditetom dobiju potrebnu pomoć unutar općeg obrazovnog sustava, kako bi se olakšalo njihovo djelotvorno obrazovanje; (e) pružanje učinkovitih individualiziranih mjera potpore u okruženjima koja najviše pridonose akademskom i socijalnom razvoju, u skladu s ciljem potpunog uključivanja“ (Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, 2006, 14). U članku 24. pod točkom 4. navodi se kako će države potpisnice, u svrhu ostvarivanja

prava na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju, „poduzeti odgovarajuće mjere za zapošljavanje nastavnika, uključujući nastavnike s invaliditetom, koji znaju znakovni jezik i Braillovo pismo i obučavanje stručnjaka i osoblja koje radi na svim razinama obrazovanja. Takva obuka će uključivati svijest o invaliditetu i korištenje odgovarajućih augmentativnih i alternativnih načina, sredstava i oblika komunikacije, obrazovnih tehnika i materijala za potporu osobama s invaliditetom“ (Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, 2006, 15).

4.2. Nacionalni dokumenti koji štite pravo na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju

Republika Hrvatska je ratificirala prethodno navedene dokumente te kao punopravna članica Europske unije od 2013. godine nastavila kreirati politiku u svrhu poboljšanja položaja osoba s invaliditetom. Nacionalni dokument koji je važno spomenuti je *Ustav Republike Hrvatske* koji u članku 66. navodi kako je obrazovanje u Republici Hrvatskoj svakom dostupno, pod jednakim uvjetima, u skladu s njegovim sposobnostima te kako je obvezno obrazovanje besplatno (*Ustav Republike Hrvatske*, 2014). Osim *Ustava Republike Hrvatske* drugi važan nacionalni dokument fokusiran na osobe s teškoćama je *Zakon o suzbijanju diskriminacije* u kojem se jasno govori o oblicima diskriminacije. Tako bih izdvojila članak 4. u kojem stoji: „(2) Diskriminacijom u smislu ovoga Zakona smatrat će se i propust da se osobama s invaliditetom, sukladno njihovim specifičnim potrebama, omogući:

- korištenje javno dostupnih resursa,
- sudjelovanje u javnom i društvenom životu,
- pristup radnom mjestu i odgovarajući uvjeti rada,
- prilagodbom infrastrukture i prostora, korištenjem opreme i na drugi način koji nije nerazmjeran teret za onoga tko je to dužan omogućiti.“ (*Zakon o suzbijanju diskriminacije*, 2008)

Važni su još i *Zakon o izmjenama i dopunama zakona o suzbijanju diskriminacije* te *Zakon o zaštiti osoba s duševnim smetnjama* kojim je pojačan nadzor nad procesom prisilnog smještaja u psihijatrijske ustanove osoba s mentalnim oštećenjem te su ojačane ovlasti pravobranitelja za osobe s invaliditetom u procesu opće zaštite prava osoba s duševnim smetnjama. Nadalje, važno je navesti i *Nacionalnu strategiju izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine*, koju je donijela Vlada Republike Hrvatske na sjednici održanoj 20. travnja 2017. godine, a koja se smatra provedbenim dokumentom *Konvencije o pravima osoba s invaliditetom*. *Nacionalna strategija izjednačavanja*

moгуćnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine za cilj ima „učiniti hrvatsko društvo što osjetljivijim i prilagođenijim za nužne promjene u korist izjednačavanja mogućnosti osoba s invaliditetom, odnosno stvoriti uvjete za njihovo aktivno uključivanje i ravnopravno sudjelovanje u društvu kroz sprečavanje bilo kakve diskriminacije i snaženje svih oblika društvene solidarnosti“ (Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine, 2017).

U području odgoja i obrazovanja doneseni su i podzakonski akti, kao što je *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, u svrhu veće dostupnosti redovnog obrazovanja djeci s teškoćama u razvoju te je također uveden i značajniji broj pomoćnika u nastavi. Konačno, kako bi učenici po završetku školovanja doista mogli participirati u društvu donesena je i *Strategija cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja i razvoja karijere u Republici Hrvatskoj za razdoblje 2016. – 2020.*, kojom se između ostaloga, nastoji unaprijediti sustav profesionalnog usmjeravanja za učenike s teškoćama i osobe s invaliditetom. U nastavku rada govorit ćemo o dokumentu koji, dakle, uvelike utječe na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju, a to je *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*.

4.2.1. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju

U ovome dijelu rada govorit ću o *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* koji konkretno razrađuje prava djece s teškoćama u odgoju i obrazovanju. Kako bismo razumjeli zašto nailazimo na izazove u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja, dotaknut ćemo se najvažnijih odredbi u *Pravilniku* koji nalažu što je potrebno za omogućavanje školovanja djece s teškoćama u redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama. Najvažnije odredbe ovog pravilnika su programska potpora, primjereni programi osnovnog i srednjeg odgoja i obrazovanja, dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi, pedagoško-didaktička prilagodba, ustrojavanje posebnih razrednih odjela i posebnih odgojno-obrazovnih skupina, privremeni oblici odgoja i obrazovanja te profesionalna potpora. Započet ću najprije sa člankom 3. *Pravilnika* u kojem se govori se o programskoj potpori koja „obuhvaća različite vrste primjerenih programa odgoja i obrazovanja, dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe te privremene oblike odgoja i obrazovanja koji se provode u školama i drugim javnim ustanovama koje provode djelatnost odgoja i obrazovanja, a sukladno Mreži školskih ustanova ili uz suglasnost

ministarstva nadležnog za obrazovanje“ (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015). Nadalje stoji kako primjerene programe odgoja i obrazovanja, dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe utvrđuje Stručno povjerenstvo Ureda u postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta/učenika.

Primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika koji se navode u članku 3. Pravilnika su:

- *redoviti program uz individualizirane postupke* određuje se učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće mogu svladavati redoviti nastavni plan i program bez sadržajnog ograničavanja, ali je potrebno individualizirati postupke u radu zbog specifičnosti u funkcioniranju učenika
- *redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke*, određuje se učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu svladavati nastavni plan i program bez sadržajnog ograničavanja stoga im je potreban individualizirani pristup u radu i prilagodba sadržaja
- *posebni program uz individualizirane postupke* određuje se učenicima koji s obzirom na njihovo funkcioniranje uvjetovano vrstom teškoće i/ili postojanje više vrsta teškoća ne mogu svladavati redoviti program uz individualizirane postupke, a ovakav pristup se može koristiti u svim ili samo pojedinim školskim predmetima
- *posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke* se provodi u odgojno-obrazovnoj skupini kao obvezno osnovno obrazovanje koje za cilj ima osposobiti učenika za najjednostavnije aktivnosti svakodnevnoga života i rada, a provodi se od 6. do 21. godine života (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

Kao dio primjerenih programa pravilnik propisuje i dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe, a to su:

- *program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka* koji se sastoji od posebnih edukacijsko-rehabilitacijskih sadržaja koji se putem različitih postupaka provode u svrhu uspješnijeg usvajanja nastavnih sadržaja, a provodi ga rehabilitator u manjim skupinama učenika

- *program produženoga stručnog postupka* sastoji se od pomoći u učenju, edukacijsko-rehabilitacijskih programa, strukturiranih slobodnih aktivnosti, kreativnih radionica i izvannastavnih aktivnosti, a organizira se u odgojno-obrazovnim skupinama, a provodi ga edukacijski rehabilitator, logoped ili socijalni pedagog
- *rehabilitacijski programi* obuhvaćaju postupke i aktivnosti koje uspostavljaju, obnavljaju, modificiraju učenikove osjetilne, motoričke, komunikacijske, kognitivne, psihološke i interakcijske sposobnosti te vještine potrebne za izvedbu svakodnevnog života, a provode ga edukacijski rehabilitator, logoped ili socijalni pedagog te stručnjaci drugih profila, a u skladu s potrebama učenika (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

Sljedeća odredba *Pravilnika* je pedagoško-didaktička prilagodba koja prema članku 13. *Pravilnika* podrazumijeva „prilagođenu informatičku opremu, specifična didaktička sredstva i pomagala, udžbenike prilagođene posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika (u jeziku, pismu i mediju), elektroakustičku opremu, prilagođene oblike komuniciranja i dr.“(Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

Osim pedagoško-didaktičke prilagodbe ključnu ulogu u cjelokupnom procesu ima profesionalna potpora učenicima s teškoćama u razvoju koja se navodi u članku 18. *Pravilnika*, a čine ju „učitelji/nastavnici osposobljeni i educirani 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, stručnjaci iz civilnoga sektora, uz odobrenje nadležnog Ministarstva“ (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

Na temelju svega dosad navedenog, počevši od međunarodnih dokumenata koji predstavljaju međunarodni standard kao okvir za daljnji napredak u obrazovanju djece s

teškoćama, potom nacionalnih dokumenata kao što su *Ustav Republike Hrvatske, Zakon o suzbijanju diskriminacije, Zakon o izmjenama i dopunama zakona o suzbijanju diskriminacije, Zakon o zaštiti osoba s duševnim smetnjama, Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine* te *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* koji su usmjereni na konkretniju razradu prava djece s teškoćama u razvoju u obrazovanju, možemo reći kako je poprilično jasno što sve obrazovanje učenika s teškoćama u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama podrazumijeva, na koji način bi se ono trebalo provesti te koji je konačni cilj inkluzivnog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju. Unatoč sveobuhvatnim i dobro reguliranim propisima u Republici Hrvatskoj i dalje nailazimo na teškoće prilikom uključivanja djece s razvojnim teškoćama u redovne odgojno-obrazovne sustave. Suočavamo se s nedostatnim financijskim sredstvima za obrazovanje kao i neprilagođenim prostornim i materijalnim uvjetima u našim školama. Kao problem se javlja i nedovoljna osposobljenost stručnog kadra, a nikako ne treba zaboraviti negativne stavove koji su i dalje u velikoj mjeri prisutni (Ivančić i Stančić, 2013). U sljedećem poglavlju posvetit ću se razlozima nastanka navedenih problema, iz čega oni proizlaze te koja su moguća rješenja za njihovo otklanjanje.

5. Izazovi inkluzije djece s teškoćama u redovitim osnovnoškolskim ustanovama

U nastavku rada navest ću nekoliko kategorija izazova koji se odnose na različite aspekte inkluzivnog obrazovanja, a koji su još uvijek pred našim odgojno-obrazovnim sustavom. Naglasila bih kako je fokus rada sužen na najčešće navedene izazove inkluzije u redovitim osnovnoškolskim ustanovama budući da različite razine obrazovanja podrazumijevaju znatno drugačije pristupe i u tom se smislu suočavaju i s različitim izazovima. Izazovi o kojima ćemo govoriti odnose se na neprilagođenu arhitekturu osnovnoškolskih ustanova te nefleksibilnost kurikulumu, koji je i dalje većinom zatvorenog tipa. Nadalje, imamo kulturu škole, pod kojom kao izazove inkluzivnog obrazovanja, ubrajamo negativne stavove odgojno-obrazovnih djelatnika te probleme koji se javljaju u nastojanjima za ostvarivanje suradnje među akterima odgojno-obrazovnog sustava koja je od ključne važnosti za ostvarivanje inkluzije.

5.1. Struktura osnovnoškolskih ustanova

Organizacija osnovnoškolskih ustanova određena je političkim i ekonomskim faktorima koji uglavnom iziskuju prilagodbu učenika postojećem obrazovnom sustavu. Florian i Rouse (2010) ukazuju na to kako unatoč velikoj potpori inkluzije na filozofskoj i ideološkoj razini i dalje nailazimo na teškoće u njezinoj implementaciji, a to je iz razloga što inkluzivna politika nije u suglasju s ostalim obrazovnim politikama. Navode primjer zahtjeva za višim standardima koji određuju tko obrazovanje može primiti u redovnim odgojno-obrazovnim institucijama i tko bi trebao biti odgovoran za obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama. Naime, učenici su ti koji se prilagođavaju sustavu, a ne obratno. Već sama ova činjenica predstavlja izazov u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja koje se temelji na tome da je nužno odgojno-obrazovni sustav mijenjati te prilagođavati učenikovim potrebama, a ne učenika mijenjati sukladno karakteristikama škole. U nastavku ću pobliže objasniti prethodno navedene najvažnije aspekte strukture škole koji predstavljaju izazov u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja.

5.1.1. Neprilagođenost osnovnoškolskih objekata potrebama djece s teškoćama u razvoju

Jedan od zasigurno najčešće isticanih izazova inkluzije su arhitektonske prepreke koje ograničavaju pristup djeci s teškoćama u razvoju ustanovama redovnog obrazovanja. U

istraživanju Genove (2015), koja se bavila izazovima inkluzivnog obrazovanja u Španjolskoj, Litvi i Grčkoj, svi sudionici istraživanja, članovi lokalnih organizacija i udruga osoba s invaliditetom, kao najveći izazov u ostvarivanju inkluzije istaknuli su neprilagođenost odgojno-obrazovnih ustanova. Kao neke od problema ispitanici su naveli neprilagođene prilaze ustanovama koji onemogućavaju ulazak u ustanovu te ograničeno kretanje unutar ustanove zbog nedostatka lifta (Genova, 2015). Jedan od ispitanika je naglasio kako u mnogim slučajevima teškoća koja se osobi pridaje ne proizlazi iz same osobe već iz neprilagođene okoline koja osobi stvara teškoću slobodnog kretanja i funkcioniranja (Genova, 2015). Karamatić Brčić (2011) navodi kako je od ključne važnosti za provedbu inkluzije osiguravanje materijalnih resursa koji se odnose na uklanjanje prethodno spomenutih arhitektonskih barijera, potrebnu didaktičku i metodičku opremu te pomagala u nastavi koja su nužna za djecu s većim teškoćama u razvoju (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011; prema Karamatić Brčić, 2011). Pearce i Forlin (2005) također tvrde da je neprilagođenost obrazovnih ustanova glavni izazov u provedbi inkluzije, a kao razlog tome navode to što tradicionalna arhitektura ustanove diktira organizaciju nastave.

Nadalje, okruženje u kojem borave učenici s teškoćama u razvoju prije svega treba biti sigurno i dostupno svim učenicima, a pod dostupno se misli prvenstveno na fizičke karakteristike koje takvim učenicima omogućuju slobodno i sigurno kretanje. The National Council for Special Education, američko vijeće osnovano 2005. godine radi poboljšanja pružanja obrazovnih usluga osobama s posebnim obrazovnim potrebama, s posebnim naglaskom na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju, u izvještaju iz 2010. godine navelo je neke fizičke karakteristike koje bi svaka inkluzivna škola trebala osigurati. Prije svega to je siguran pristup zgradi, učionicama i drugim prostorijama neophodnima za normalno funkcioniranje, poput toaleta, kao i sigurno kretanje navedenim prostorijama (pokretne rampe ili lift). Ulazi u učionice trebaju biti dovoljno široki kako bi invalidska kolica mogla proći te u učionicama treba biti dovoljno prostora za neometano upravljanje invalidskim kolicima. Potrebno je osigurati dobro osvjetljenje učionica koje je važno učenicima sa ADHD-om, autizmom te fotosenzibilnom epilepsijom kojima zbog preslabog ili prejakog svjetla uključenost u obrazovni proces može biti otežan. Treba se osigurati akustičnost učionice te kontrola buke nastale zbog previše bučne opreme (primjerice klima ili drugi ventilacijski sustavi). U takvim slučajevima se kao moguće rješenje navodi korištenje slušalica ili drugih pomagala koja će umanjiti ometajuću buku za određene učenike (NCSE, 2010).

Osiguravanje strukturiranog i predvidljivog školskog okruženja može biti korisno za one učenike koji imaju poteškoće u organizaciji. To se ponajviše odnosi na učenike s autizmom kojima je struktura ključna za neometan proces učenja. Za učenike s autizmom veliku važnost predstavlja razredna rutina koja umanjuje anksioznost, dok im točno određena mjesta za školske materijale dodatno olakšava učenje i boravak u razredu (NCSE, 2010). Raspored sjedenja u razredu također može doprinijeti inkluzivnom obrazovanju, tako da svim učenicima omogući neometano učenje. NCSE (2010) navodi kako je to bitno i za učenike s poremećajem u ponašanju pa tako, ukoliko učenik ima potrebu za kretanjem, mogu mu se u učionici dodijeliti dva mjesta koja može izmjenjivati tijekom nastave i na taj način zadovoljiti potrebu za kretanjem. Kao drugi primjer se navodi prostor za osamu u učionici, što često u našim redovnim osnovnoškolskim ustanovama nedostaje.

Sve gore navedene stavke se uz dostatna financijska ulaganja mogu osigurati, no često države nisu u mogućnosti osigurati tu istu financijsku potporu pa su škole i njihovo osoblje prepušteni samostalnim improvizacijama. Osim nedostatne financijske potpore, improvizacije iziskuju i dodatno vrijeme i zalaganje koje je ponekad teško ostvarivo zbog nefleksibilnog kurikulumu. U nastavku ću obrazložiti koji izazovi proizlaze iz nefleksibilnosti kurikulumu.

5.1.2. Nefleksibilnost kurikulumu

Kurikulum kao pojam se razvijao tijekom vremena te su se njegova određenja mijenjala i nadograđivala. Za razliku od tradicijskih određenja koja kurikulum poistovjećuju s nastavnim planom i programom, suvremeno shvaćanje kurikulumu određuje ga kao širi pojam od plana i programa, te on uključuje ciljeve, sadržaje i uvjete u kojima se ostvaruju poučavanje, učenje i vrednovanje (Pastuović 1999; prema Jukić, 2010). U Republici Hrvatskoj dokument obveznog obrazovanja od kojeg se polazi jest Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje koji se bazira na razvojnim odgojno-obrazovnim tendencijama u Europi i svijetu te odgojno-obrazovnim dokumentima Republike Hrvatske (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017). Svrha Nacionalnog kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje jest stvaranje uvjeta u kojima će svi učenici moći razviti svoje potencijale, biti spremni za cjeloživotno učenje, surađivati s drugima te aktivno participirati u sklopu svoje zajednice (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017). Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje propisuje pristup obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju koji se temelji na vrijednostima jednakih prava na obrazovanje svakog djeteta. Kako bi djeca s teškoćama u

razvoju imala jednake mogućnosti za ostvarivanje svojeg punog potencijala potrebno je provesti prilagodbe u sastavnicama kurikuluma, a to se odnosi na prilagodbe po pitanju postupaka, sredstava i oblika podrške koji se u odgojno-obrazovnome procesu primjenjuju kako bi se osigurale jednake prilike u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017). Promjene u kurikulumu se odnose na modifikacije u sadržajnom dijelu kurikuluma, odnosno to je bilo kakva promjena u okruženju, načinu poučavanja ili materijalu korištenom u procesu poučavanja koji će poboljšati učenikovu izvedbu ili omogućiti mu djelomičnu participaciju u školskim aktivnostima (Villa i Thousand, 1995; prema Deng, 2010). Unatoč tome što kurikulum daje jasno do znanja što te prilagodbe podrazumijevaju i dalje nailazimo na izazove u ostvarivanju istih.

Naime, kurikulum predstavlja izazov inkluzivnom obrazovanju jer ne predviđa dovoljno vremena za izradu posebnog nastavnog plana i programa za djete s teškoćama u razvoju, a organizacijske pretpostavke za uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovna razredna odjeljenja podrazumijevaju više aktivnosti. Pri tome se misli na primjerenu izobrazbu nastavnika za provođenje inkluzije, pripremu razrednog okruženja potrebama djeteta s teškoćama u razvoju, kvalitetnu suradnju nastavnika i ostalog školskog osoblja, realizaciju nastavnog plana i programa te u konačnici njegovo praćenje i vrednovanje (Suzić, 2008; prema Karamatić Brčić, 2012). Dakle, „[k]ada se u redovitom nastavnom procesu nalaze učenici s posebnim potrebama, najčešće dolazi do nesklada između njihovih razvojnih sposobnosti, te sadržaja i didaktičko-metodičkih formi rada koje su uglavnom primjerene većini ostalih „prosječnih“ učenika“ (Ivančić, Stančić, 2003; prema Karamatić Brčić, 2012). Pearce i Forlin (2005) navode kako je jedan od izazova i to što učitelji često ne znaju kako provesti prilagodbe kurikuluma, što može imati negativan učinak na krajnji ishod obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju. Daljnji izazovi koji se odnose na nefleksibilnost kurikuluma jesu praćenje i vrednovanje. Prema izvještaju NCSE¹-a iz 2010. godine donošenje odluka po pitanju praćenja i vrednovanja može biti kompleksno, jer zahtijeva određivanje prioriteta po pitanju toga koja znanja i sposobnosti će se vrednovati. Tako se navodi primjer učenika s intelektualnim teškoćama kod kojeg će prioritet biti vrednovanje postignutih vještina potrebnih za svakodnevno funkcioniranje u odnosu na usvajanje propisanog sadržaja (NCSE, 2010). Navedeni izazovi odraz su škole koja i dalje naglasak stavlja na krajnji rezultat i reprodukciju znanja, čime se učenicima uskraćuje prostor za individualne potrebe i

¹ The Nation Council for Special Education

samoostvarenje. Kurikulum i dalje polazi od krajnje svrhe i konačnog proizvoda odgojno-obrazovnog procesa koji će odgovarati trenutnim zahtjevima vremena, (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010; prema Grgić, 2015) zanemarujući odgoj i socijalizaciju učenika (Previšić, 2007; prema Grgić, 2015).

Unatoč nastojanju da se kurikulum prilagodi individualnim potrebama učenika, u odgojno-obrazovnoj praksi i dalje prevladava kurikulum zatvorenog tipa koji učiteljima ne ostavlja previše prostora za improvizaciju te zadovoljenje individualnih potreba učenika, već se u njemu očituje tradicionalni pristup obrazovanju u kojem imamo unaprijed propisan i programiran nastavni tijek i sredstva kojeg se nastavnici moraju strogo pridržavati (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010; prema Grgić 2015). Osim krutog i nefleksibilnog kurikuluma, kao izazov se javlja spremnost školskog sustava na promjene u svrhu ostvarivanja kvalitetne odgojno-obrazovne prakse. Da bismo to postigli potrebno je potaknuti promjenu u normama, vrijednostima, stavovima i međusobnim odnosima, što zajedno sačinjava kulturu škole koja se spominje kao drugi najveći izazov u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja. U slijedećem dijelu rada objasniti ću što to kultura škole objedinjuje te kako aspekti kulture škole mogu postati svojevrsnim izazovom inkluzivnog obrazovanja.

5.2. Kultura škole

Kada govorimo o kulturi škole, najprije trebamo znati što ona obuhvaća te zašto je od velike važnosti za ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja. Postoje različiti pristupi u definiranju same kulture škole. Jedna od definicija govori kako „je riječ o složenom fenomenu koji objedinjuje velik broj aktivnosti, njihov okoliš, prevladavajuće raspoloženje, društvene odnose i njihove posljedice, iskustva i norme te „ono što organizaciju čini jedinstvenom“ (Allder, 1993; prema Spajić-Vrkaš i sur. 2015, 67). Nadalje, središnja obilježja školske kulture, osim spomenute jedinstvenosti, su još i „konstruktivnost (gradi se i razvija kroz odnose među njezinim akterima), kohezivnost (ujedinjuje sve koji joj pripadaju), formativnost (oblikuje ponašanje i utječe na uspjeh svakog aktera) i promjenjivost (mijenja se kontinuirano i sporo)“ (Purkey i Parker, 1986; prema Spajić-Vrkaš i sur., 2015, 67). Unatoč tome što postoje razlike u definiranju, gotovo svi istraživači se slažu oko toga da je kultura škole možda najvažniji dio cjelokupnog školskog iskustva svakog učenika. Dakle, kultura određuje identitet škole te isto tako određuje i identitet učenika (Spajić-Vrkaš i sur., 2015).

Kultura škole sastoji se od različitih komponenti, a to su:

- „*stavovi i vjerovanja* (sklop više ili manje eksplicitnih pretpostavki školskih aktera o svrsi, temeljnim zadaćama i učinkovitosti škole te mogućnostima njezine promjene; očituju se u iskazima kao što su: „Obrazovanje je trošak, a ne investicija“, „Učitelj raspolaže znanjima koja treba prenijeti učenicima“, „Sposobnost učenja velikim je dijelom urođena“, „Disciplina je najvažnija pretpostavka školskog uspjeha“, „Školska administracija je kočnica svim promjenama“ i slično)
- *kulturne norme škole* (pisana i nepisana pravila koja određuju što je prihvatljivo, uobičajeno ili očekivano ponašanje)
- *odnosi među svim školskim akterima* (verbalna i neverbalna komunikacija u različitim situacijama i na različitim razinama)“ (Deal i Peterson, 1999; 2002; prema Spajić-Vrkaš i sur., 2015, 67).

U kontekstu ovoga rada naglasak je na stvaranju inkluzivne kulture škole. Vican (2013) navodi kako su pristupi u stvaranju kulture škole koja je inkluzivna različiti. Pa tako jedan od pristupa polazi od toga da se inkluzivna kultura izgrađuje na inkluzivnim vrijednostima i praksi te stoga ona čini etos koji nastaje prevladavanjem barijera za pristup, participaciju i postignuće svih učenika (Ekins i Grimes, 2009; prema Vican, 2013). Kao ciljevi inkluzivne školske kulture navode se: prilagodba kurikulumu, u školi se svi trebaju osjećati dobrodošlima, prepoznavanje i slavlje različitosti te doprinos stvaranju suradnje i zajedništva od strane školskog osoblja. Kada govorimo o školskom osoblju, 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 (Bauer i Brown, 2001; prema Pearce i Forlin, 2005). Ekins i Grimes (2009; prema Vican, 2013) pak stavljaju poseban naglasak na stvaranje partnerskih odnosa s roditeljima i lokalnom zajednicom te suradnju sa ustanovama i stručnjacima koji podržavaju potrebe svakog djeteta. Kada govorimo o vodstvu odgojno-obrazovne ustanove, prvenstveno se misli na ravnatelja. U kontekstu inkluzivne kulture jedna od uloga ravnatelja bi bila i zalaganje za provođenje vrednovanja i samovrednovanja inkluzivnih procesa u školi kako bi se ukazalo koje su jake, a koje slabe strane u uključivanju učenika s teškoćama te kako bi se dobile smjernice za daljnji razvojni plan (Ivančić i Stančić, 2013). Osim toga navodi se i kako ravnatelji mogu stvoriti inkluzivnu kulturu tako što će učiteljima dati vremena za organiziranje, pripremu, suradnju te refleksiju vlastitog rada. Kako bi se to ostvarilo, predlaže se angažiranje volontera, lokalnih udruga, kreativnih radionica koje će učiteljima omogućiti to

slobodno vrijeme (Thousand i sur., 1997; prema Pearce i Forlin, 2005). U procesu ostvarivanja inkluzivnog obrazovanja nezaobilazna je i uloga pedagoga, koji su odgovorni za koordiniranje timskog rada, iniciranje individualnog rada s učenicima i roditeljima, organiziranje radionica na roditeljskim sastancima i u razrednim odjelima, izradu individualiziranog odgojno-obrazovnog programa itd. (Zrilić, 2012; prema Habulin, 2018). Osim stručne službe, od velike važnosti za izgradnju inkluzivne kulture jest i djelovanje učitelja. Tako Vican (2013) navodi kako je inkluzivna kultura ona u kojoj se i rad učitelja temelji na suradničkim akcijskim istraživanjima, a školska i razredna organizacija je slobodna kao i kurikulum. U takvoj kulturi se veća važnost pridaje učenju u odnosu na vrednovanje i ocjenjivanje nastavnih predmeta (Howes, Davies i Fox, 2009; prema Vican, 2013). „Ako se obrazovna inkluzija temelji na pravu na ljudsko dostojanstvo, pravu pripadanja, jednakosti i pravednosti, onda je inkluzivna kultura škole proces humanizacije odnosa između svih različitosti koje učenici donose sa sobom u školu“ (Vican, 2013, 22).

Također, u ostvarivanju inkluzivne kulture pomažu i različiti instrumenti za utvrđivanje inkluzivnosti, koji mogu ukazati na potencijalne izazove za koje je potrebno iznaći rješenje. Kao jedan od najpoznatijih instrumenata za utvrđivanje inkluzivnosti škola jest Indeks za inkluziju (*Indeks for Inclusion*). „Ključni pojmovi Indeksa za inkluziju su „inkluzija“, „prepreke za učenje i sudjelovanje“, „resursi za potporu učenju i sudjelovanju“ i „potpora različitima“.“ (Ivančić i Stančić, 2013, 148). Navedene pojmove sagledavamo kroz tri dimenzije, a to su *stvaranje inkluzivne kulture*, *kreiranje inkluzivne politike* te *razvijanje inkluzivne prakse*. Dimenzija A, odnosno stvaranje inkluzivne kulture, odnosi se na izgradnju zajednice i uspostavljanje inkluzivnih vrijednosti (okolina koja je suradnička i podržavajuća gdje svi djelatnici škole dijele zajedničke inkluzivne vrijednosti koje utječu na njihov rad i odlučivanje). Dimenzija B, kreiranje inkluzivne politike, odnosi se na stvaranje škole za sve te organizaciju podrške različitostima (odnosi se na školsku politiku koja je usmjerena na uključivanje svih učenika i pružanje najprikladnijeg oblika podrške sukladno različitostima učenika). Konačno, dimenzija C, razvoj inkluzivne prakse, odnosi se na organizaciju učenja i mobilizaciju resursa (razlikovno provođenje nastave, identificiranje materijalnih resursa škole i lokalne zajednice u svrhu njihovog korištenja kao podrške u učenju i sudjelovanju) (Ivančić i Stančić, 2013).

Kao jedan od izazova u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja zasigurno su stavovi i vjerovanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa budući da oni uvelike određuju smjer djelovanja svake osobe. U nastavku rada govorit ću o stavovima školskog osoblja spram

osoba i djece s teškoćama u razvoju koji, ukoliko su negativni, mogu predstavljati izazov inkluzivnom obrazovanju.

5.2.1. Negativni stavovi školskog osoblja

Stavovi su važan dio čovjekove osobnosti jer utječu na događanja u ljudskom društvu te su isto tako i pod utjecajem društva. Stavovi nisu nešto s čime se rađamo već se stječu i mijenjaju u skladu s razvojem pojedinca (Jonjić, 2017). Naime, stavovi se formiraju na temelju različitih životnih iskustava. Pa tako će stavovi djelovati na opažanje, mišljenje, pamćenje te na kraju i postupke. Stavovi su ti koji mogu poticati ljubav ili mržnju te biti uzrokom različitih sukoba ali isto tako mogu dovesti i do razrješenja sukoba (Rathus, 2000; prema Jonjić, 2017). Stavovi spram djece s teškoćama u razvoju u prošlosti su većinom bili negativni, što je onemogućavalo njihovo ravnopravno sudjelovanje u svim sferama društvenog života. Iako je posljednjih godina vidljiv pomak u promjeni stavova društva spram osoba s invaliditetom, i dalje nailazimo na izazove koji priječe njihovu participaciju, a posljedica su negativnih stavova (Koščak, 2017). Prvi korak u smjeru promjene stavova zasigurno je uključivanje djece u redovni odgojno-obrazovni sustav gdje bi se omogućila i poticala interakcija između osoba bez i s teškoćama u razvoju.

Brojna istraživanja provedena diljem svijeta ukazuju na to da su stavovi ravnatelja škola od velike važnosti za stvaranje inkluzivne kulture, a time i uspješno provođenje inkluzivnog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju (Kiš-Glavaš i sur., 2003). Tako je istraživanje koje su proveli 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. Od ravnatelja se očekuje da ohrabruje svoj školski kolektiv te da podržava uvođenje inovacija koje su nužne za ostvarivanje inkluzije. Možemo reći da je teško zagovarati nešto u što sami ne vjerujemo, pa ukoliko ravnatelj kao predstavnik odgojno-obrazovne institucije nema pozitivne stavove o inkluziji, mogu se javiti teškoće u pogledu prethodno navedenog motiviranja i ohrabrivanja ostalog školskog osoblja u svrhu provedbe inkluzije. U istraživanju koje su proveli Kiš-Glavaš i sur. (2003) u kojem su ispitali stavove srednjoškolskih ravnatelja putem upitnika autorice Kiš-Glavaš (1998; prema Kiš-Glavaš i sur., 2003) kojim se ispitalo mišljenje o integraciji, rezultati su pokazali da uglavnom prevladavaju pozitivni stavovi spram uključivanja učenika s teškoćama u razvoju u redovne sustave odgoja i

obrazovanja. Što se tiče negativnih stavova koji su bili zastupljeni u znatno manjoj mjeri, no i dalje su prisutni, uglavnom su se odnosili na podejnjivanje sposobnosti učenika s teškoćama. Također se navodilo mišljenje kako u nedostatku potpore stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, učenici neće ostvariti pun potencijal i stoga se zalažu za djelomičnu integraciju (Kiš-Glavaš i sur, 2003). Istraživanje koje su proveli Roberts i Pratt (1989; prema Bain i Dolbel, 1991; sve prema Ivančić i Stančić, 2013), u kojem su ispitivali stavove ravnatelja te redovnih i „specijalnih“ učitelja o inkluzivnom obrazovanju ukazuju na to kako ravnatelji uglavnom imaju pozitivan stav prema inkluziji, a u nekim slučajevima su njihovi stavovi pozitivniji od stavova učitelja, no uočene su varijacije. Stavovi se tako mijenjaju ovisno o kojoj teškoći se radi i koliko su te iste teškoće vidljive. Tako neki pozitivan stav iskazuju samo spram uključivanja učenika s lakšim intelektualnim teškoćama, tjelesnim oštećenjima i učenicima s lakšim i umjerenim slušnim i vidnim oštećenjima (Center i sur., 1985; prema Ivančić i Stančić, 2013).

Osim stavova ravnatelja, jedan od ključnih izazova u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja su i stavovi učitelja koji su u znatno većoj mjeri zastupljeni kao tema istraživanja te se pojavljuju još od 1980. godine (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Učitelji su u ovom slučaju izuzetno važni zbog uloge koju imaju u promoviranju participacije i smanjenju segregacije. Mnogi učitelji i dalje ne vide važnost svoje uloge te često odbacuju odgovornost u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja. Važnost uloge učitelja je u tome što djeca u njemu vide model ponašanja, stoga signale koje učitelj upućuje prema učeniku s teškoćama, ostali učenici tijekom vremena najčešće internaliziraju. Nastavnikova osobnost, koju čine njegovi motivi, interesi, sustavi vrijednosti, stavovi, stručnost i drugo, određuje smjer u kojem će ići stvaranje i održavanje inkluzivnog nastavnog ozračja (Meadan i Monda-Amaya, 2008; prema Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). „Njegova je uloga presudna u stvaranju pozitivne socijalno-emocionalne klime u razredu, koja podrazumijeva da se svaki učenik osjeća dobrodošlim, da se međusobne različitosti prihvaćaju i da svatko ima priliku za osobni rast, (Meadan i Monda-Amaya, 2008; prema Kranjčec Mlinarić i sur., 2016, 234). Karamatić Brčić (2013; prema Mittler, 2006) navodi kako neki učitelji i nastavnicivlastite stavove prema radu s djecom, bili oni pozitivni ili negativni te vrijednosti kojima u tom radu teže, smatraju glavnim pokretačima svojih odgojno-obrazovnih aktivnosti.

U provedenim istraživanjima utvrđeno je da nastavnici imaju različite stavove u odnosu na vrste poteškoća u razvoju. Obično imaju manja očekivanja od učenika s teškoćama u razvoju, negativne stereotipe te je ponašanje negativnije prema učenicima s teškoćama u

odnosu na ponašanje prema vršnjacima tipičnog razvoja jer smatraju da djeca s teškoćama u razvoju nemaju jednak kapacitet kao ostala djeca (Leutar i Frantal, 2006; prema Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Često ih se smatra dodatnom obvezom te smetnjom, jer učitelji navode kako nisu dovoljno osposobljeni niti upoznati s metodama rada s djecom s teškoćama, pa iz tog straha od nepoznatoga mogu proizići stereotipi i predrasude koje na koncu predstavljaju barijeru u ostvarivanju inkluzije. Iz ovakvih stavova o djeci s teškoćama u razvoju proizlaze i negativni stavovi o samom procesu njihovog obrazovanja, odnosno procesu inkluzije.

Istraživanja su pokazala kako učitelji u redovitim školama uglavnom podupiru primjenu inkluzivnog odgoja i obrazovanja, ali izražavaju sumnje po pitanju uspjeha implementacije inkluzije u njihovoj školi (Farrell, 1997; Jenkinson, 1997; sve prema Karamatić Brčić, 2013). U Velikoj Britaniji provedeno je istraživanje o primjeni obrazovne inkluzije u osnovnoj školi, u kojem je intervjuirano više od 300 učitelja i nastavnika. Istraživanje se odnosilo na ulogu učiteljske percepcije inkluzivnosti i stavova prema primjeni inkluzije na osnovnoškolskoj razini. Na temelju dobivenih rezultata zaključak je bio da upravo percepcija te stav učitelja prema primjeni novih metoda i oblika rada su ključni čimbenici za uspješnost određene inovacije u odgojno-obrazovnoj praksi. (Croll i Moses, 2000; prema Karamatić Brčić, 2013). Unatoč tome što su stavovi učitelja uglavnom pozitivni te naglašavaju da su svjesni svih dobrobiti inkluzije za učenike i dalje postoje oni negativni. Naime, učitelji ističu kako na inkluziju gledaju kao dodatno opterećenje te obvezu za koju nisu u potpunosti spremni. Za nespremnost krive neprimjerenost inicijalnog obrazovanja nastavnika. Stainback i Stainback (1990; prema Karamatić Brčić, 2013) i Kaikkonen (2010) navode kako jedna od najvećih prepreka uspješne provedbe inkluzije jest upravo nedostatak primjerene izobrazbe nastavnika na razini visokoškolskog obrazovanja što implicira i izostanak kompetencija za primjenu same inkluzije. Kaikkonen (2010) još napominje i kako se pitanja vezana uz upoznavanje individualnih potreba učenika nalaze pri dnu ljestvice prioriteta učitelja te su oni više usredotočeni na uspješnost vlastite izvedbu nastave te na činjenicu jesu li dovoljno stručni u svojem području.

Ono što se pokazalo značajnim u pogledu stavova nastavnika prema inkluziji je prethodno privatno iskustvo sa osobama s teškoćama u razvoju. Privatno iskustvo se u različitim istraživanjima (D. Stanimirović, 1986; Leyser, Kapperman, Keller, 1994; Strohmer et al., 1984; Askamitet al., 1987, Parasuram, 2006; sve prema Rajović i Jovanović, 2010) pokazalo kao važan faktor koji utječe na formiranje pozitivnih stavova prema osobama s posebnim potrebama. Rajović i Jovanović (2010) pretpostavljaju kako neformalno iskustvo

rada s djecom s teškoćama u razvoju, za razliku od profesionalnog, ima utjecaj na stav prema inkluziji jer su to iskustva u kojima nije prisutan strah od profesionalnog neuspjeha, odnosno pritiska da se moraju zadovoljiti određeni uvjeti. Ukoliko učitelji kroz svoj rad iskazuju negativne stavove, tome su izloženi i učenici bez teškoća koji tijekom procesa obrazovanja mogu internalizirati te iste stavove.

Za svu djecu pa tako i djecu s teškoćama važno je što o njima misle njihovi vršnjaci. Kao posljedica negativnih stavova učenici s teškoćama u razvoju mogu biti odbačeni iz skupine vršnjaka jer se percipiraju drugačijima od ostalih, a to je ponajviše zbog njihovih tjelesnih teškoća koje su vidljive ili potreba koje te teškoće zahtijevaju (Bouillet, 2010; prema Burušić, 2017). Djeca uglavnom ističu slične razloge odbijanja druženja s djecom koja imaju tjelesne i druge poteškoće i onom koja ih nemaju, ali ipak statistički podaci ukazuju kako djeca s teškoćama u razvoju gotovo četiri puta češće imaju priliku iskusiti odbijanje svojih vršnjaka od djece bez teškoća (Igrić i sur., 2015; prema Burušić, 2017).

Odnosi učenika bez teškoća prema učenicima s teškoćama variraju od negativnih preko neutralnih do pozitivnih. Na te odnose utječu različiti parametri poput dobi, spola, razina kompetentnosti percipirana od strane vršnjaka ili učitelja, trajanje integracije te učestalost interakcija (Ivančić i Stančić, 2013; prema Dalić-Pavelić, 2001). Ono što također utječe na neprihvatanje učenika s teškoćama od strane vršnjaka je i sama vrsta teškoće, pa tako istraživanja u svijetu ukazuju na negativne stavove spram djece s usporenim kognitivnim razvojem i djeci s ADHD-om (Ivančić i Stančić, 2013). U svojem istraživanju iz 1980. godine Voeltz (Igrić i sur., 2015; prema Burušić, 2017) je zaključio kako su stajališta o učenicima s teškoćama u razvoju pozitivnija kod učenika viših razreda osnovne škole, jer su imali više prilika biti u kontaktu s takvim učenicima. No pojedini učenici unatoč volji za uspostavljanjem kontakta često naglašavaju da ne znaju kako pristupiti i ostvariti komunikaciju s učenicima s teškoćama. Hendrickson je 1996. godine (Igrić i sur., 2015; prema Burušić, 2017) u svojem istraživanju došao do rezultata u kojima su učenici ukazivali na to da trebaju više informacija o njihovim vršnjacima s teškoćama u razvoju kako bi znali na koji način im pristupiti i ostvariti komunikaciju s njima. U istraživanju koje je provela Stanković-Đorđević (2008) sudjelovali su učenici 4. i učenici 8. razreda OŠ „Sv. Sava“ u Pirotu. Rezultati istraživanja pokazuju postojanje povezanosti između uzrasta i stava prema djeci s teškoćama u razvoju, pa tako učenici 8. razreda imaju pozitivniji stav u odnosu na učenike 4. razreda. Izdvojila bih nekoliko negativnih stavova koje su iznijeli učenici 4. razreda, a to su stavovi poput mogućnosti zaraze onime što imaju „takvi“ učenici, potom kako

se oni ne mogu igrati isto kao „mi“ itd., iz čega je vidljivo da djeca manjeg uzrasta u ovom istraživanju percipiraju učenike s teškoćama drugačijima i zbog toga učenici s teškoćama u razvoju najčešće bivaju odbačeni od vršnjaka. Još jedno istraživanje na ovu temu (Leutar i Štambuk, 2005; prema Burušić, 2017) koje je za cilj imalo istražiti razlike u stavovima prema osobama s tjelesnim teškoćama kod učenika osmoga razreda i kod studenata 3. i 4. godina studija, potvrdilo je kako se mišljenja različitih dobnih skupina značajno razlikuju. Naime, studenti su se izjasnili kako osobe s teškoćama smatraju sebi ravnopravnijima i stoga ih češće pozivaju u svoje društvo, dok su učenici osmih razreda pokazali nešto negativnije stavove spram učenika s teškoćama. Ovim istraživanjem ukazuje se i na postojanje veze između stavova prema osobama s tjelesnim teškoćama te učestalosti i kvalitete razgovora s istima. Ovi podaci upućuju na to kako trebamo poraditi na ostvarivanju bolje komunikacije među vršnjacima, a ta komunikacija se najčešće ostvaruje upravo u odgojno-obrazovnim ustanovama. Stoga se važna uloga pridaje upravo školama. „Ako želimo da proces inkluzije zaživi u svim segmentima društva, škola treba da bude značajan izvor informacija i pozitivnih stavova o djeci sa smetnjama u razvoju“ (Stanković-Dorđević, 2008, 298).

Dosadašnja istraživanja su pokazala da i nadalje, iako u manjoj mjeri, prevladavaju negativni stavovi prema uključivanju djece s teškoćama u redovne odgojno-obrazovne sustave. Negativni stavovi često izgrađuju zid među akterima odgojno-obrazovnog sustava koji potom onemogućuje ostvarivanje suradnje, koja je ključna za ostvarivanje punog potencijala djeteta s teškoćama u razvoju. U nastavku rada govoriti ću zašto se izostanak suradnje među akterima odgojno-obrazovnog sustava smatra izazovom u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja.

5.2.2. Izazovi u ostvarivanju suradnje među akterima odgojno-obrazovnog procesa

Za uspješnu provedbu inkluzije naglašava se važnost svih aktera (učenici, nastavnici, ravnatelji, stručni suradnici i roditelji) i različitih čimbenika poput lokalne uprave, ostalih institucija koje surađuju sa školom te obrazovna politika zemlje, koji nisu postavljeni kao hijerarhija već je riječ o kontinuiranoj suradnji (Karamatić Brčić, 2011; Karamatić Brčić, 2012). Kada govorimo o suradnji, naglašava se ona između učitelja redovne nastave i edukacijskog rehabilitatora koji je dio stručne službe u osnovnoškolskim ustanovama. Meyer (2001; prema Pearce i Forlin, 2005) objašnjava kako edukacijski rehabilitatori u suradnji s učiteljima redovne nastave mogu potaknuti stvaranje pozitivnih stavova, olakšati stvaranje individualiziranih obrazovnih planova za učenike s teškoćama u razvoju te mogu asistirati u

osmišljavanju najučinkovitijih strategija učenja za učenike s teškoćama u razvoju. Giangreco i sur. (2010) navode kako inkluzivno orijentirani stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila surađuju s učiteljima redovne nastave kako bi prilagodili kurikulum koji omogućava participaciju učenika s teškoćama u razvoju u svakodnevnim nastavnim aktivnostima. Izostanak suradnje između prethodno navedenih aktera može značiti izazov za ostvarivanje inkluzije, jer učitelji često naglašavaju nedostatno znanje o inkluziji i nespremnost za poučavanje djece s teškoćama u razvoju te im je potrebna podrška stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila (Rajović i Jovanović, 2010; prema Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). U tom slučaju kod učitelja se može pojaviti osjećaj nekompetentnosti i straha od nepoznatog što dovodi do negativnih stavova koji u konačnici onemogućuju ostvarivanje inkluzije. Osim negativnih stavova, ukoliko učitelj uistinu nije kompetentan u odabiru primjerene metode poučavanja, to može rezultirati postavljanjem nereálnih zahtjeva pred učenika koje on ne može zadovoljiti te će doživjeti osjećaj neuspjeha, a time njegove osnovne potrebe (uvažavanje, druženje, razvoj pozitivne slike o sebi) neće biti zadovoljene (Karamatić Brčić, 2012). Osim suradnje učitelja i stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, važno je da i svi ostali zaposlenici odgojno-obrazovne ustanove surađuju jer svatko svojim znanjem i zalaganjem može doprinijeti inkluzivnom obrazovanju.

Osim suradnje među zaposlenicima odgojno-obrazovne ustanove, važno je napomenuti i važnost suradnje odgojno-obrazovne ustanove i roditelja, koji svojim poznavanjem djetetovih potreba mogu doprinijeti razvoju inkluzije. Istraživanja u Hrvatskoj su pokazala da roditelji djece s teškoćama u razvoju imaju veću potrebu za pomoći stručnjaka te pozitivnije stavove prema takvoj vrsti pomoći (Dobrotić, Pećnik i Baran, 2015; prema Burušić, 2017). Odgojno-obrazovni djelatnici koji rade u uspješnim inkluzivnim programima razumiju da uspostavljanjem suradničkih odnosa s roditeljima učenika, stvaranjem mogućnosti za njihovim sudjelovanjem u raznim edukacijama te njihovim uključivanjem u donošenje odluka po pitanju obrazovanja vlastite djece, omogućuju veću potporu i mogućnost uspjeha učenika s teškoćama u razvoju (Epstein, 2009; prema Warren, 2017). Ono što može stvarati izazov u ostvarivanju suradnje među navedenim akterima jest komunikacija koja je nije razumljiva i jasna. Ukoliko je ta komunikacija ispunjena stručnim terminima koji su nerazumljivi laicima, to može rezultirati osjećajem zbunjenosti te osjećajem usamljenosti kod roditelja (Gershwin Muller i sur., 2009; prema Warren, 2017). Pavlović i Šarić (2012) u istraživanju koje su proveli krajem 2009. i početkom 2010. godine, nastojali su ispitati stavove roditelja o implementaciji inkluzivnog obrazovanja u Federaciji Bosne i Hercegovine

i Hercegovačko-neretvanskom kantonu, a posebnu pažnju su pridali partnerstvu škole i roditelja kao bitnog aspekta inkluzije. U istraživanju je sudjelovao 571 roditelj iz Federacije Bosne i Hercegovine i 145 roditelja iz Hercegovačko-neretvanskog kantona. Istraživanje je pokazalo kako se 50.6% roditelja djelomično ili potpuno slaže da komunikacija s učiteljima nije zadovoljavajuća u pogledu inkluzivnog obrazovanja (Pavlović i Šarić, 2012). Također gotovo polovica roditelja iz HNK², točnije 47.58%, smatra da su nedovoljno informirani o samom inkluzivnom obrazovanju. Čak 59.9% roditelja iz HNK informacije o inkluzivnom obrazovanju je dobilo putem televizije, stoga autori postavljaju pitanje gdje se u tome očituje partnerstvo? U istraživanju se pokazalo i kako skoro dvije trećine roditelja upravo nastavnika smatraju odgovornom osobom za informiranje o tome što inkluzivno obrazovanje podrazumijeva (Pavlović i Šarić, 2012). Na temelju dobivenih rezultata istraživanja autori navode kako upravo izostanak suradnje među navedenim akterima predstavlja „Gordijski čvor“ kako inkluzivnog obrazovanja, tako i same implementacije reforme osnovne škole u FBiH³. Izostanak suradnje među navedenim akterima uglavnom dovodi do negativnih stavova roditelja spram inkluzije te je bitno uvidjeti važnost ostvarivanja ovakvog oblika suradnje (Pavlović i Šarić, 2012). Roditelj će možda zbog straha od akademskog neuspjeha te mogućeg izlaganja vršnjačkom nasilju ili pak neinformiranosti vlastito dijete radije upisati u „specijalnu školu“ u kojoj su zaposleni stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila (Igrić i sur., 2015; prema Burušić, 2017). Kao još jedan izazov se javlja nezainteresiranost roditelja za suradnju, jer da bi se suradnja ostvarila trebamo jednaki angažman s obje strane. Kako bi se osiguralo optimalno učešće roditelja u obrazovanju njihove djece, škole trebaju imati svojevrсни model ostvarivanja suradnje. Teorijski model koje je ponudio Hornby (2000; prema Hornby, 2010) sadrži dvije piramide koje su udružene svojim bazama, jedna piramida predstavlja hijerarhiju roditeljskih potreba, dok druga predstavlja hijerarhiju načina na koji roditelji mogu doprinijeti inkluziji.

Najprije ću izložiti koji su to doprinosi od strane roditelja koji mogu pospješiti proces inkluzivnog obrazovanja učenika s razvojnim teškoćama. Kao prvi mogući način doprinosa jest dijeljenje dragocjenih informacija o djetetu, dakle tu se radi o informacijama poput jakih i slabih djetetovih strana te važnim informacijama iz područja medicine. Korištenje informacija koje nam pružaju roditelji doprinose boljem obnašanju uloge učitelja, ali isto tako čini da se roditelji osjećaju uvažanima te da škola poduzima sve u svrhu dobrobiti njihova djeteta

² Hercegovačko-neretvanski kanton

³ Federacija Bosne i Hercegovine

(Hornby, 2010). Hornby (2010) navodi i kako roditelji mogu ponuditi svoje vrijeme za volonterski rad u učionici, za pripremanje materijala ili prikupljanje financijskih sredstava. Pojedini mogu svojim vještinama, koje pripadaju određenom području kurikuluma, dati doprinos u nastavi. Isto tako roditelji mogu uspostaviti komunikaciju s ostalim roditeljima, primjerice kroz osnivanje grupa podrške ili kroz sudjelovanje u Roditeljskom vijeću.

Druga piramida, kao što smo već rekli, predstavlja potrebe roditelja. Svi roditelji iskazuju potrebu za učinkovitim komunikacijskim kanalima s učiteljima njihove djece. Roditelji žele biti upoznati s organizacijom i zahtjevima škole. Roditelje treba upoznati s njihovim pravima i odgovornostima. Škola treba osigurati različite načine na koje roditelj može kontaktirati i saznati sve što ga zanima u vezi njegova djeteta (primjerice telefon, mail, individualni razgovor, bilježnica za komuniciranje itd.). Drugi zahtjev koji roditelji često imaju jest partnerstvo s učiteljima, kako bi mogli kontinuirano pratiti djetetova postignuća ili eventualne poteškoće. Učitelji i u ovom slučaju trebaju ponuditi različite načine održavanja partnerskog odnosa, na način da potrebe većine roditelja budu zadovoljene. Mnogi roditelji su zainteresirani i za daljnje obrazovanje kroz seminarska predavanja ili radionice na kojima će roditelji moći izraziti svoje brige te će time proširiti spoznaje o potrebama vlastitog djeteta (Hornby, 2010). I posljednje, koje se možda ne pojavljuje u velikoj mjeri, ali i dalje je korisno, je pružanje potpore roditeljima. Svaki roditelj u nekom trenutku treba potporu, posebice ukoliko se radi o roditelju djeteta s razvojnim teškoćama, no takvi roditelji možda neće uvijek sami zatražiti potporu pa je zato nužno da učitelj nastoji izgraditi suradnički odnos. Učitelj bi trebao biti upoznat barem s osnovama savjetodavnog rada kako bi mogao biti dobar u saslušavanju ali i nuđenju mogućih rješenja svakodnevnih problema s kojima se susreću roditelji (Hornby, 2010).

Jedan od izazova inkluzije može biti i otežano ostvarivanje suradnje između pomoćnika u nastavi te ostalih aktera odgojno-obrazovnog sustava. Uloga pomoćnika u nastavi je od izuzetne važnosti prilikom održavanja nastave jer je njihovim uključivanjem učenicima s teškoćama omogućeno ravnopravno sudjelovanje u nastavi, uspješno obavljanje izvannastavnih aktivnosti te uspješnije ostvarivanje prijateljskih odnosa s vršnjacima. Uključivanjem pomoćnika u nastavi olakšava se i rad nastavnika, „...kvalitetnom suradnjom s pomoćnikom učitelju se pruža mogućnost ravnopravnoga uključivanja svih učenika u nastavni proces, ali i pravovremena i kontinuirana razmjena informacija koje su nužne za učenikov napredak“ (Ćurić, 2018, 37). Osim s učiteljem, pomoćnik u nastavi surađuje i sa skrbnicima djeteta, stručnom službom i ostalim zaposlenicima škole, a sve to u svrhu uspješne inkluzije

učenika s teškoćama u razvoju u redovne osnovnoškolske ustanove. Ta suradnja ponekad može biti otežana zbog nejasnoće uloge pomoćnika, jer se pomoćnici mogu osjećati inferiornima zbog nejednakosti u statusu. Također pomoćnici u nastavi mogu imati neadekvatno obrazovanje za rad s učenicima s razvojnim teškoćama, što se može negativno odraziti na akademski uspjeh tih učenika (O'Neill, 2010), a time se otežava i uspostavljanje suradničkog odnosa sa samim učenikom koja je od ključne važnosti za cjelokupni proces inkluzije. Istraživanje koje su provele Romstein i Velki (2017), kojemu je glavni cilj bila identifikacija problema s kojima se susreću pomoćnici u nastavi, pokazalo se kako gotovo polovina sudionika navodi problem po pitanju interpersonalnih odnosa sa učiteljima, ali isto tako i sa nenastavnim osobljem. U istraživanju je sudjelovalo 20 pomoćnika u nastavi koji su kroz opis podijelili svoja radna iskustva. Kao glavni problem ističu isključivanje od strane kolektiva (57.70%) te problem podjele odgovornosti (42.30%). Što se tiče problema isključivanja od strane kolektiva, pomoćnici navode kako ne smiju ulaziti u zbornicu te kako pojedini nastavnici ne žele prisutnost pomoćnika na nastavi. Po pitanju problema podjele odgovornosti, pomoćnici ističu kako učitelji/nastavnici i oni nisu ujednačeni u postupcima spram učenika te da izostaje razmjena informacija o aktivnostima koje se provode s učenikom (Romstein i Velki, 2017).

Nadalje, Marinić i sur. (2019) također su se u svojem istraživanju bavili problematikom ostvarivanja komunikacije između pomoćnika u nastavi te ostalih aktera odgojno-obrazovnog sustava te time koji su to izazovi koji se javljaju u ostvarivanju iste. Sudionici istraživanja su bili pomoćnici u nastavi te učitelji razredne i predmetne nastave sedam osnovnih škola. Sudjelovalo je ukupno 69 sudionika, od toga 40 učitelja i 29 pomoćnika u nastavi iz triju gradova u Republici Hrvatskoj. Istraživanje je provedeno na način da su ispitanici prvo ispunjavali Opći upitnik za pomoćnike u nastavi i Opći upitnik za učitelje, a potom je ispitivanje nastavljeno kroz osam fokus grupa, od kojih su tri grupe činili pomoćnici u nastavi te pet grupa koje su činili učitelji. Istraživanje je pokazalo kako do izazova u suradnji učitelja predmetne nastave i pomoćnika dolazi zbog načina organizacije predmetne nastave. Navodi se kako pomoćnici uglavnom naglašavaju problem nedostatka vremena u danu koje bi odvojili za dogovaranje i planiranje podrške s učiteljima predmetne nastave. Također se došlo do zaključka kako učitelj treba spoznati da pomoćnik nije jedini izvor podrške i informacija o funkcioniranju učenika, već treba i on pružiti podršku pomoćniku (Marinić i sur., 2019). Ono što autori posebno naglašavaju jest zajedničko planiranje nastavnog procesa učitelja i pomoćnika te dijeljenje odgovornosti u podučavanju,

koje ponekad izostaje što onemogućuje suradnju (Marinić i sur., 2019). Ukoliko ranije spomenuta suradnja izostaje, obrazovni proces može biti otežan, što u konačnici može naštetiti djetetu. Ukoliko se pomoćnici u nastavi ne konzultiraju te ne surađuju s učiteljima i stručnom službom odgojno-obrazovne ustanove, u nedostatku stručnog znanja, mogu pretpostaviti da znaju što je za učenika najbolje te donijeti krive odluke što može dovesti do nastanka izazova u ostvarivanja inkluzije (O'Neill, 2010). Od velike je važnosti da pomoćnici u nastavi svoje odluke donose u suradnji sa nastavnikom te stručnom službom kako bi se izbjegle potencijalne pogreške u radu s učenicima s teškoćama.

Na temelju prikazane analize odgojno-obrazovne inkluzije i istraživanja provedenih na zadanu temu, uviđamo koje su to ključne komponente u ostvarivanju inkluzije te što može dovesti do izazova koji će onemogućiti njezinu provedbu. Kao što je već spomenuto, inkluzija je proces koji zahtijeva djelovanje svih aktera odgojno-obrazovnog procesa sukladno njihovim područjima sposobnosti. Budući da se istraživanja na temu inkluzije bave uglavnom promišljanjima učitelja, u ovome radu bavit ću se promišljanjima pedagoga kao najšire profiliranog stručnog suradnika. Neupitna je važnost njegove uloge u odgojno-obrazovnom procesu, stoga kroz istraživanje ovoga rada želim steći uvid u izazove na koje nailaze pedagozi osnovnoškolskih ustanova u procesu provedbe inkluzivnog obrazovanja. U nastavku rada prikazat ću rezultate istraživanja provedenog sa školskim pedagozima zaposlenima u osnovnim školama na području Osječko-baranjske županije o izazovima inkluzije djece s teškoćama.

6. Empirijski dio rada

6.1. Problem i cilj istraživanja

Do danas su provedena brojna istraživanja diljem svijeta na temu inkluzivnog obrazovanja djece s teškoćama. Budući da inkluzivno obrazovanje još uvijek nije u potpunosti zaživjelo, istraživanjima se nastojalo utvrditi što onemogućuje takvo obrazovanje. Izazovi na koje nailazimo najčešće proizlaze iz toga što inkluzivna politika nije u suglasju s ranije postavljenim obrazovnim politikama koje nalažu kako je učenik dužan prilagoditi se odgojno-obrazovnom sustavu, a ne obratno (Florain i Rouse, 2010). Upravo zbog takve politike, obrazovanje u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama ne mogu dobiti svi učenici, već bivaju segregirani u specijalne ustanove. Najčešći izazov u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanju su arhitektonske prepreke koje onemogućavaju pristup ustanovama te kretanje učenika s teškoćama unutar odgojno-obrazovne ustanove. Istraživanje provedeno u Španjolskoj, Litvi i Grčkoj pokazalo je kako je navedeni izazov ujedno i glavni u onemogućavanju inkluzivnog obrazovanja. Ispitanici su najčešće naglašavali problem neprilagođenih prilaza te onemogućeno kretanje unutar ustanove zbog nepostojanja liftova te pokretnih rampi. U hrvatskom kontekstu se također spominje problem arhitektonskih barijera u smislu ograničenog pristupa ustanovama, ali i nedostatak didaktičke i metodičke opreme za rad s učenicima s teškoćama (Karamatić Brčić, 2011).

Kao slijedeći izazov u istraživanjima se spominje nefleksibilnost kurikuluma, jer se pokazalo kako sadržaji i didaktičko-metodičke forme rada uglavnom nisu prilagođene sposobnostima učenika s teškoćama u razvoju (Ivančić, Stančić, 2003; prema Karamatić Brčić, 2012). Također, istraživanja koja se bave ispitivanjem stavova učitelja pokazala su kako se isti često osjećaju nekompetentnima za provođenje prilagodbe kurikuluma, što u konačnici može naštetiti samom obrazovanju učenika s teškoćama (Pearce i Forlin, 2005). Naime, učiteljima najveći izazov predstavlja nedostatak vremena za prilagodbu sadržaja, stoga su najčešće prepušteni improvizacijama koje im u konačnici stvaraju stres (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010; prema Grgić 2015).

Nadalje, izazov u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja je zasigurno nepostojanje inkluzivne kulture škole. Većina istraživača se slaže oko toga da je kultura škole najvažniji dio cjelokupnog školskog iskustva nekog učenika (Spajić-Vrkaš i sur., 2015), a na stvaranje inkluzivne kulture škole uvelike utječu stavovi i mišljenja njezinih zaposlenika. Unatoč tome što je vidljiv pomak u mijenjanju stavova o učenicima s teškoćama i dalje nailazimo na one negativne koji predstavljaju izazov u provođenju inkluzije. Budući da se napominje važnost snažnog vodstva za stvaranje inkluzivne kulture, u svijetu su provedena brojna istraživanja koja se bave ovom tematikom. Istraživanje koje su proveli Larivee i Cook 1979. godine, pokazalo je kako upravo ravnatelj škole svojim pozitivnim stavovima o učenicima s teškoćama u razvoju može utjecati na promjenu negativnih stavova ostalih zaposlenika (Kiš-Glavaš i sur., 2003). Istraživanje provedeno u Hrvatskoj u kojem su Kiš-Glavaš i sur. (2003) ispitivali stavove srednjoškolskih ravnatelja, došlo se do zaključka kako ravnatelji uglavnom imaju pozitivne stavove, no oni negativni su se odnosili na podcjenjivanje akademskih sposobnosti učenika s teškoćama u razvoju zbog čega im je često uskraćen pristup redovnom odgojno-obrazovnom sustavu.

Po pitanju istraživanja koja se bave stavovima, najbrojnija su ona koja se bave stavovima učitelja. Istraživanja provedena u Hrvatskoj ukazuju na to kako učitelji i dalje imaju manja očekivanja od učenika s teškoćama u razvoju pod pretpostavkom nejednakog kapaciteta za usvajanje gradiva u odnosu na njihove vršnjake (Leutar i Frantal, 2006; prema Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). U istraživanju provedenom u Velikoj Britaniji učitelji su naveli kako su im takvi učenici dodatna obveza, a ponekad i smetnja s kojom se ne znaju nositi zbog nedovoljne osposobljenosti, što je rezultiralo time da im inkluzija predstavlja opterećenje za koje nisu spremni (Stainback i Stainback, 1990; prema Karamatić Brčić, 2013). Osim stavova zaposlenika odgojno-obrazovne ustanove ispitivalo se i koji su to negativni stavovi vršnjaka. U istraživanju koje je provela Stanković-Đorđević (2008), ispitujući stavove učenika 4. i 8. razreda OŠ „Sv. Sava“ u Pirotu, došla je do zaključka kako učenici 8. razreda imaju pozitivniji stav u odnosu na učenike 4. razreda. Pa tako neki od negativnih stavova koje su iznijeli mlađi učenici su strah od moguće zaraze istom „bolesti“ te stavovi o tome kako su oni „drugačiji“ te se zbog toga ne mogu igrati zajedno.

Istraživanja su nadalje pokazala da izazov inkluziji predstavlja i nepostojanje suradnje među svim akterima odgojno-obrazovnog procesa. Jedno od istraživanja provedeno u Hrvatskoj bavilo se izazovima inkluzije kao rezultatom neostvarene suradnje između učitelja/nastavnika i pomoćnika u nastavi. Istraživanje su provele Romstein i Velki 2017. godine s ciljem identifikacije problema u ostvarivanju takve suradnje. Kao najveći problem istaknuli su se interpersonalni odnosi na relaciji pomoćnik u nastavi - učitelj. Pomoćnici u nastavi naglašavaju kako su uglavnom isključeni od strane kolektiva, na način da im nije dopušten ulazak u zbornicu te pojedini nastavnici im zabranjuju prisutnost na njihovom satu (Romstein i Velki, 2017). Navode još i kako se pojavljuje problem oko podjele odgovornosti, gdje izostaje ujednačenost u postupcima te nepostojeća razmjena informacija o aktivnostima koje se provode s učenicima s teškoćama (Romstein i Velki, 2017).

Neupitna je važnost suradnje među zaposlenicima odgojno-obrazovne ustanove, no isto tako istraživanja su pokazala kako nailazimo na izazov prilikom suradnje roditelja i učitelja. Jedno od istraživanja koje je provedeno u Federaciji Bosne i Hercegovine u kojoj je sudjelovalo 571 roditelj te Hercegovačko-neretvanskog kantona iz kojeg je sudjelovalo 145 roditelja, pokazalo je kako čak 50.6% roditelja smatra kako komunikacija po pitanju inkluzivnog obrazovanja s učiteljima nije zadovoljavajuća. Roditelji su istaknuli kako su nedovoljno informirani od strane škole te kako većinu informacija prime putem medija, pa su postavili pitanje gdje je u tome partnerstvo? Izostanak suradnje među navedenim akterima može dovesti do negativnih stavova roditelja o inkluziji, što uglavnom utječe na odluku da dijete upisuju u „specijalne škole“.

Unatoč velikom broju istraživanja koja se bave izazovima koji onemogućavaju provedbu inkluzivnog obrazovanja, važno je naglasiti kako i dalje imamo relativno mali broj istraživanja koji se bave izazovima inkluzije iz perspektive pedagoga. Stoga je cilj ovog istraživanja ispitati iskustva pedagoga u provođenju inkluzije djece s teškoćama u školama Osječko-baranjske županije, s posebnim naglaskom na izazove s kojim se susreću prilikom ostvarivanja inkluzije. Na temelju navedenoga problema i cilja istraživanja formulirana su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Jesu li zgrada i prostori škole prilagođeni djeci s teškoćama u razvoju, osobito djeci s fizičkim invaliditetom?
2. Kako pedagozi procjenjuju inkluzivnost kulture njihove škole?
3. Kako procjenjuju prilagođenost kurikuluma inkluzivnom obrazovanju?
4. Koji stavovi o djeci s teškoćama u razvoju te inkluziji, prema procjeni pedagoga, prevladavaju u njihovoj školi?
5. Koji su izazovi, iz perspektive pedagoga, u pružanju podrške u nastavi djeci s teškoćama u razvoju?
6. Kako pedagozi procjenjuju suradnju s roditeljima djece s teškoćama u razvoju?
7. Kako pedagozi procjenjuju suradnju s lokalnom zajednicom u kontekstu inkluzivnog obrazovanja?

6.2. Način provođenja istraživanja

Istraživanje se provodilo u rujnu i listopadu 2020. godine na području Osječko-baranjske županije, a temeljilo se na provođenju intervjua s pedagozima u osnovnim školama. U prosjeku jedan intervju je trajao između 20 i 40 minuta. Ispitanicima je prvo upućena *Zamolba* (Prilog br.1) za sudjelovanje u istraživanju koja je sadržavala osnovne upute za sudjelovanje. Ispitanicima je uz *Zamolbu* priložena i *Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju* (Prilog br.2). Potpisivanjem *Suglasnosti* potvrdili su svoje sudjelovanje u istraživanju.

6.3. Etički aspekti istraživanja

Po pitanju etičnosti samog istraživačkog postupka bilo je potrebno pomno razraditi niz koraka karakterističnih za kvalitativna istraživanja, poput pripreme istraživanja i prikupljanja određenih podataka, samu provedbu i prikupljanje podataka te u konačnici izvještavanje o rezultatima koji su proizašli iz prikupljenih podataka (Čorkalo Biruški, 2014). Prije negoli sam krenula sa samim istraživanjem pregledala sam svu relevantnu literaturu vezanu uz zadanu problematiku izazova inkluzivnog obrazovanja te u skladu s istom sastavila protokol s pitanjima koja su korištena u intervjuima s pedagozima. Prije početka intervjua bilo je potrebno sudionike upoznati s ciljem i svrhom istraživanja. Sudionicima je naglašeno kako će njihov identitet biti

poznat samo istraživačici, dakle da će se nastojati poštivati pravo na anonimnost svih sudionika. Svakom od sudionika prvo je uručena zamolba u kojoj je jasno stajalo objašnjenje postupka provedbe istraživanja te kako je njihovo sudjelovanje u potpunosti dobrovoljno. U skladu s tim sudionicima je omogućeno da ukoliko žele, mogu odustati od sudjelovanja u istraživanju u bilo kojem trenutku njegova provođenja. Nadalje, naglašeno im je da će u istraživanju biti osigurana povjerljivost prikupljenih podataka na način da će pristup transkribiranim odgovorima snimljenim pomoću diktafona imati samo istraživačica i da će isti biti pohranjeni samo na osobnom računalu istraživačice najduže u razdoblju od 5 godina nakon obrane diplomskog rada. Sudionici istraživanja upoznati su s time da se mogu u bilo kojem trenutku obratiti istraživačici ukoliko imaju dodatnih pitanja vezanih za samo istraživanje, njegovo provođenje te dobivene rezultate.

Kada govorimo o pisanju izvještaja dobivenih rezultata u provedenom istraživanju posebno treba voditi računa o tome tko je sve u njemu sudjelovao. Kako navodi Čorkalo Biruški (2014) potrebno je voditi računa i o neizravnim sudionicima te o zajednici u kojoj je istraživanje provedeno. Dakle, u izvještaju dobivenih rezultata potrebno je obratiti pažnju i na očuvanje anonimnosti i reputacije neizravnih sudionika kao što su članovi obitelji, suradnici, osobe iz neposrednog okruženja koje su spomenute u narativu sudionika. Dakle, prilikom pisanja izvještaja treba obratiti pozornost pri korištenju opisa sudionika, odnosno njihovi odgovori moraju biti pročišćeni od elemenata koji omogućuju bilo kakvo povezivanje opisa s identitetom sudionika. Također, važan segment u pisanju izvještaja na temelju dobivenih rezultata jest točnost interpretacije izgovorenog, odnosno jesmo li točno interpretirali ono što su sugovornici izrekli (Čorkalo Biruški, 2014). Sukladno navedenom u svojem istraživanju sam posebno obratila pažnju prilikom korištenja iskaza ispitanika u kojem su se navodili imena ili bilo koja informacija koja je otkrivala identitet drugih stručnih suradnika ili učenika ukoliko se o njima govorilo. Također, prilikom korištenja izjava sudionika obratila sam pažnju i na to da se bilo kakav naziv udruge ili stručnjaka, koji se koristio prilikom opisa suradnje s lokalnom zajednicom, u potpunosti izostavi kako bi se zaštitio njihov ali i identitet ispitanika.

6.4.Uzorak

Kao prvi segment istraživanja bilo je potrebno pronaći sudionike. Uzorak u ovom istraživanju je neprobabilistički i prigodan, a čini ga deset pedagoga/pedagoginja iz osnovnih škola Osječko-baranjske županije u kojima su uključena djeca s teškoćama u razvoju. Od deset odabranih škola, četiri se nalaze na području grada Osijeka, a ostalih šest je iz okolnih mjesta. Sudionicima su upiti za sudjelovanje u istraživanju prvo poslani elektroničkom poštom, a po potrebi su kontaktirani i telefonskim putem. Sudionicima su upućene zamolbe u kojima su navedene sve potrebne osnovne informacije kako bi stekli uvid u cilj i svrhu istraživanja te koji instrument će se koristiti u njegovom provođenju. U istraživanju je sudjelovalo 9 pedagoginja i 1 pedagog, od toga njih devetero ima višegodišnje iskustvo rada kao pedagog/pedagoginja, a samo je jedna pedagoginja tek nedavno dobila poziciju stručne suradnice u jednoj od osnovnih škola iz okolice grada Osijeka. Za podatke o dobi i duljini radnog staža ispitanika je odlučeno da ostanu nepoznati kako bi identitet ostao anoniman i u potpunosti zaštićen. Od ukupno deset ispitanika njih četvero je navelo kako su oni jedini stručni suradnici, potom drugih četvero je navelo kako osim njih kao stručni suradnik je zaposlen i psiholog/psihologinja te samo dvoje ispitanika je navelo kako imaju kompletan stručni tim, dakle u školi su zaposleni, osim pedagoga, i psiholog te stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila.

6.5.Postupci i instrumenti istraživanja

Kao instrument u istraživanju sam koristila polustrukturirani intervju koji se sastojao od samostalno sastavljena 43 pitanja, raspoređena u osam kategorija izazova proizašlih na temelju proučene relevantne literature, a to su: neprilagođenost školskih objekata, inkluzivna kultura škole, nefleksibilnost školskog kurikulumu, stavovi školskog osoblja, pružanje podrške učenicima s teškoćama u nastavi, suradnja s roditeljima, suradnja s lokalnom zajednicom te osobna promišljanja. Polustrukturirani intervju je sadržavao određenu temu i pitanja, no prilikom provođenja istog vodilo se računa i o slijeđenju logike razgovora i slobodi izražavanja ispitanika. Ispitanike se poticalo na spontano izražavanje mišljenja te stavova u vezi s predstavljanim problemom istraživanja. Tijek intervjuu se modificirao ovisno o odgovorima ispitanika te ukoliko je bilo potrebno postavljala bih dodatna pitanja u svrhu dobivanja bogatijih

objašnjenja i odgovora. Prije samog intervjua sudionici su morali pročitati te potpisati Suglasnost i time dati pristanak na sudjelovanje.

6.5.1. *Postupak analize podataka*

Prilikom obrade prikupljenih podataka koristila sam se kvalitativnom analizom sadržaja koja je jedna od mnogobrojnih istraživačkih metoda za analizu tekstualnih podataka. Takva vrsta analize sadržaja nam daje mogućnost klasificiranja veće količine teksta u kategorije koje predstavljaju bliska značenja (Weber, 1990; prema Hsieh i Shannon, 2005). Analiza sadržaja za cilj ima pružanje znanja i razumijevanja istraživnog fenomena (Downe-Wamboldt, 1992; prema Hsieh i Shannon, 2005). Obradu podataka sam započela postupkom koji je uključivao preslušavanje audio zapisa, transkribiranjem te nakon toga je uslijedilo pomno iščitavanje transkribiranih iskaza ispitanika kako bi se upoznala s prikupljenim podacima. Nakon toga sam provela postupak grupiranja, dakle iskaze ispitanika sam svela na srodne riječi, rečenice ili ideje koje sam potom organizirala prema unaprijed postavljenim istraživačkim pitanjima, odnosno unaprijed postavljenim istraživačkim temama, što ukazuje da sam u analizi i kodiranju koristila deduktivni pristup (Patton, 1990, prema Braun i Clarke, 2006). Potom su tražene teme koje nisu u skladu s unaprijed postavljenim temama iz protokola za istraživanje, no nije se pojavila niti jedna nova tema.

U nastavku rada slijedi analiza prikupljenih podataka prema unaprijed postavljenim istraživačkim pitanjima. Također, dobivene podatke usporedila sam sa spoznajama dobivenim kroz prijašnja istraživanja.

6.6. *Analiza rezultata*

6.6.1. *Prilagođenost zgrada i prostora škole potrebama djece s teškoćama*

Prvo postavljeno istraživačko pitanje glasi *Jesu li zgrada i prostori škole prilagođeni djeci s teškoćama u razvoju, osobito djeci s fizičkim invaliditetom?* Jedan od najčešćih izazova inkluzivnog obrazovanja jesu arhitektonske prepreke odgojno-obrazovnih ustanova koje već u startu ograničavaju sam pristup ustanovi, ali i kretanje unutar škole. Jedno od istraživanja koje se bavilo aspektom neprilagođenosti odgojno-

obrazovnih ustanova je provela Genova (2015), koja se bavila izazovima inkluzivnog obrazovanja u Španjolskoj, Litvi i Grčkoj. Sudionici istraživanja koji su bili članovi lokalnih organizacija i udruga osoba s invaliditetom, kao najveći izazov u ostvarivanju inkluzije istaknuli su upravo neprilagođenost odgojno-obrazovnih ustanova. Kao najčešći problemi navedeni su neprilagođeni prilazi ustanovama koji onemogućavaju ulazak te ograničeno kretanje unutar ustanove zbog nedostatka lifta (Genova, 2015). The National Council for Special Education, američko vijeće osnovano 2005. godine radi poboljšanja pružanja obrazovnih usluga osobama s posebnim obrazovnim potrebama u izvještaju iz 2010. godine navelo je neke fizičke karakteristike koje bi svaka inkluzivna škola trebala osigurati. U izvještaju stoji kako treba osigurati siguran pristup zgradi, učionicama i drugim prostorijama neophodnima za normalno funkcioniranje, poput toaleta, kao i sigurno kretanje navedenim prostorijama (pokretne rampe ili lift). Ulazi u učionice trebaju biti dovoljno široki kako bi invalidska kolica mogla proći te u učionicama treba biti dovoljno prostora za neometano upravljanje invalidskim kolicima. Budući da su sve škole u kojima rade sudionici mojeg istraživanja starije gradnje, neke veće promjene u svrhu prilagodbi prostora nisu učinjene jer većina ih navodi kako je prostor njihove škole dovoljno prilagođen učenicima koji trenutno pohađaju nastavu u njihovoj školi, no neki navode kako te promjene često iziskuju veću financijsku potporu koja je uglavnom nedostupna. Dakle kao što navode Pearce i Forlin (2005) tradicionalna arhitektura ustanova i dalje diktira organizaciju nastave što zasigurno predstavlja izazov inkluzivnom obrazovanju.

Osim arhitektonskih karakteristika, ono što ometa inkluziju jest i nedostatak didaktičke i metodičke opreme te raznih pomagala koja su potrebna za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Odgovor na prvo istraživačko pitanje nastojala sam saznati u intervjuu kroz kategoriju pitanja pod nazivom *Neprilagođenost školskih objekata*. Navedena kategorija sadržavala je nekoliko pitanja na koja su pedagozi trebali odgovoriti, a to su: *kako bi opisali prilagođenost zgrade i prostora škole potrebama djece s teškoćama u razvoju, imaju li u školi prostor za osamu učenika te kako procjenjuju opremljenost škole materijalima za rad s učenicima s teškoćama*.

Devet pedagoga je u svojim odgovorima navelo kako je prostor njihove škole dobro prilagođen potrebama učenika koji ju trenutno pohađaju i da ni jedan od njihovih

učenika nema nikakvih problema u kretanju. Naglasili su kako trenutno nemaju učenike s većim tjelesnim invaliditetom i one kojima je potreban nekakav poseban sustav kretanja, a u skladu s tim, njihova procjena je da je prostor škole prilagođen potrebama njihovih učenika. Jedna pedagoginja napominje kako u njezinoj škola je omogućen samo prilaz za invalidska kolica dok prostor unutar škole nije prilagođen potrebama učenika s teškoćama, posebice učenicima s tjelesnim invaliditetom.

Za djecu s teškoćama u razvoju imamo dobre uvjete, imamo i rampu dakle za djecu s tjelesnim oštećenjima, lift nemamo, ali za potrebe djece koja nemaju neki tjelesni invaliditet mislim da je okej opremljeno. (P3)

Zgrada je prilagođena dobro s obzirom na učenike koje imamo, dakle svi učenici se mogu neometano kretati. Dakle, rekla bih kako je škola apsolutno u skladu s potrebama učenika koje imamo trenutno. (P6)

Unatoč njihovoj procjeni da su s obzirom na trenutnu situaciju dobro opremljeni, u dvjema školama nema osiguran nikakav sustav koji bi omogućio učenicima s invaliditetom neometano kretanje (primjerice rampa, dizalo, prilagođeni sanitarni čvor itd). Jedna pedagoginja je izrazila zabrinutost po tom pitanju jer im se pojedine učionice nalaze na gornjem katu i ako bi se u školi pojavio učenik s invaliditetom ne bi mu mogli osigurati uvjete za neometano kretanje.

...osim kad bi imali dijete u invalidskim kolicima ili sa nekim većim teškoćama u kretanju bio bi problem jer nam je integrirani odjel, gdje su baš djeca s teškoćama, na prvom katu. I tu bi onda morali vidjeti kako to prilagoditi, ali evo kažem za sada nemamo nekih problema. (P9)

Od devet pedagoga koji su prilagođenost škole potrebama učenika s teškoćama procijenili dobrom, njih pet navelo je kako imaju dizalo. Jedna pedagoginja je istaknula kako je dizalo za njihove učenike s invaliditetom neophodno jer bez njega ne bi mogli pristupiti učionici informatike koja se nalazi u potkrovlju. Druge dvije pedagoginje navode kako u njihovoj školi postoji dizalo, ali ga rijetko koriste jer trenutno nemaju učenike kojima je ono potrebno. Također, dva pedagoga su pojasnila kako lift imaju, ali se često kvari pa je i njegova korist upitna.

...prije nekoliko godina je ugrađen lift koji je omogućio učenicima odlazak na nastavu i na prvom i na drugom katu, recimo sve ostalo se može prilagoditi ali nastava informatike kojoj je kabinet ovdje gore u potkrovlju dostupan je tim učenicima samo putem lifta. (P4)

U školi imao lift koji trenutno malo radi malo ne radi ali lift je tamo i mi zapravo u školi nemamo, tj imamo samo jednu skupinu teškoća, a to je ona treća skupina specifičnih teškoća u učenju i zapravo nemamo učenike koji su u kolicima, ali trenutno imamo učenika koji je imao nekakvu operaciju i koristi štake te on sada koristi to dizalo dok ono radi...(P10)

Nadalje, u intervjuu sam nastojala saznati ima li odgojno-obrazovna ustanova prostor za osamu učenika i smatraju li da je takav prostor potreban za kvalitetno obrazovanje učenika s teškoćama. Prostor za osamu je jedna od važnih stavki inkluzivnog obrazovanja (NCSE, 2010) kojeg bi svaka škola trebala osigurati za potrebe svojih učenika s teškoćama u razvoju. Postavljeno pitanje je kod pedagoga izazvalo zbunjenost te je bilo potrebno dodatno pojasniti. Osmero pedagoga je u intervjuu tražilo dodatno objašnjenje što bi taj prostor za osamu predstavljao jer do sada nisu razmišljali o tome. Nakon dodatnog objašnjenja za što bih se takav prostor koristio mnogi su se složili da bi on trebao postojati u svakoj školi i da bi ukoliko se ukaže potreba za istim, oni taj prostor i osigurali.

Pretpostavljam da mislite na prostor za učenike s teškoćama iz autističnog spektra, ali mi trenutno nemamo takav prostor iako imamo sada jednu prostoriju koja nam je trenutno slobodna jer je bila predškola tu. U biti ta ideja mi je zanimljiva pa bih mogla predložiti ravnatelju.(P4)

Pa mi u školi bi si mogli organizirati takav prostor, ne sada u ovim epidemijskim uvjetima kada smo svi maksimalno raštrkani i svaki se razred striktno drži svoje učionice, ali da radimo u normalnim uvjetima mi bismo mogli organizirati takav prostor. (P5)

Dvije pedagoginje su navele kako nemaju zaseban prostor koji je isključivo namijenjen za osamu učenika, no u tu svrhu koriste prostor knjižnice koja dozvoljava učenicima, ukoliko imaju potrebu za osamom, da borave u njoj. Jedna pedagoginja je

navela kako, budući da imaju dva zasebna odjela, imaju osiguranu i učionicu kojoj je svrha upravo mogućnost osame učenika.

Za osamu učenika imamo dosta dobar prostor knjižnice, multimedijalni prostor, to su sada obnovili...Takav prostor trenutno nemamo..., da je namijenjen baš za osamu, ali knjižnica nam je na dvije etaže. Dakle imamo prostor gdje su knjige i kao mali dnevni boravak, a gore su nam još i stolovi pa bih ja možda to protumačila kao nekakav prostor za osamu, hajmo reći, jer tu ima taj nekakav prostor gdje se može smiriti i biti sam.(P10)

Pa smatram da je potrebno jer imamo slučajeve učenika koji trebaju odmak od druge djece, konkretno imamo učenika koji ima poremećaj iz autističnog spektra i oni moraju u nekom trenutku izaći iz učionice, prošetati i napraviti nešto za sebe. Jedna učenica je primjerice koristila prostor knjižnice i knjige, pa je recimo zamolila knjižničarku da joj pusti glazbu jer ju je to opuštalo.(P3)

Također, pedagoginja koja radi u školi u kojoj postoji integrirani odjel naglašava kako se već duže vrijeme nastoje izboriti za sredstva koja bi im omogućila da osiguraju takav prostor koji je njihovim učenicima prijeko potreban. Unatoč nastojanju da osiguraju ta sredstva, nažalost ne nailaze na suradnju od strane grada koji bi trebao osigurati financijska sredstva za provedbu nadogradnje prostora škole.

Znači mislim da mora postajati takav nekakav prostor, mislim nije to samo... okej možda to je ponajviše za djecu s autizmom, ali ovako općenito postoje neki određeni problemi na nastavi koji mogu biti uzrokovani kojekakvim teškoćama i u tom slučaju pomaže i neko malo vrijeme provedeno u izdvojenom prostoru. No to je nadogradnja prostora, to su financije i to je uvijek onako negdje po strani...mislim oba djeteta imaju baš točno ta ponašanja koja su za njih podržavajuća i ponavljajuća i gdje bi ima baš trebao taj prostor za osamu, ali ne nailazimo na sluh od strane grada za to, jednostavno ne postoji.(P9)

Osim samih fizičkih karakteristika zgrade, bilo je potrebno procijeniti kolika je opremljenost škole svim potrebnim materijalima za održavanje nastave. Važno je bilo doći do informacija je li škola opremljena udžbenicima, projektorima te različitim didaktičkim materijalima koji su potrebni za rad s učenicima s teškoćama. Svi pedagozi

su naveli kako su dobro opremljeni materijalima za rad s učenicima s teškoćama koji trenutno pohađaju njihovu školu te ukoliko bi se ukazala potreba za dodatnim materijalima oni bi ih nastojali osigurati kao što su to činili i do sada.

Znači svaka učionica je opremljena pametnom pločom i pripadajućim projektorom tako da bilo kakve igrice ili aplikacije mogu ići preko te ploče i to je njima jako zanimljivo, osim toga svake godine ulažemo u neke nove didaktičke materijale, čak smo i mi kao stručna služba, doduše ja sam na zamjeni trenutno ali pedagoginja prije mene psihologinja ali i ja volimo izrađivati i nekakve kartice i neke drvene materijale koje smo im napravili sa šarafima, dakle ponekad i mi same znamo izrađivati didaktičke materijale koji im mogu pomoći kod motorike. Nismo imali nikada učenike koji su slijepi ili slabovidni tako da nemamo takve materijale ali ravnatelj uvijek nastoji opremiti školu, tako da ako bi se i javila potreba mi bismo nabavili i takve materijale bez problema.(P4)

Imamo različita pomagala, ovaj...djevojčica jedna čita brajicu pa ima taj tablet sa brajicom, a ovaj dječak ima povećalo pomoću kojeg si je na računalu povećavao s ploče dnevni red i isto tako wordove dokument. Imali smo, tj. još uvijek imamo i zvučne lopte za njih, košarkašku, odbojkašku i rukometašku i tako, a učitelji se služe sa svim tim digitalnim materijalima kojih ima dosta i na internetu. Ima jako zgodnih stvari za njih, no to je sve poprilično skupo, pa ovisno o tome koliko i kada škola ima novaca tako se naruči, ali vodi se svakako računa da im se omogući što kvalitetnije obrazovanje pošto smo redovna škola, dakle nismo specijalizirana.(P8)

U sklopu pitanja koja se odnose na opremljenost škola materijalima, jedna sudionica je napomenula kako ponekad nailaze na poteškoće u komunikaciji s roditeljima koji ne žele da njihova djeca rade po udžbenicima za prilagođeni program jer ne žele da se njihovo dijete razlikuje od ostalih vršnjaka, što stvara dodatne probleme učiteljima koji navedene udžbenike moraju „skrivati“ od roditelja.

Budući da u školi imamo uglavnom učenike koji idu po prilagođenom programu, za njih su osigurani udžbenici, koje ponekad učitelji „skrivaju“ od roditelja jer

roditelji ponekad teško prihvaćaju i ne žele da njihova djeca uče iz različitih udžbenika ili da pišu testove koji se po nečem razlikuju od onih koje pišu ostali učenici.(P7)

Dakle, s obzirom na dobivene odgovore na istraživačko pitanje *Jesu li zgrada i prostori škole prilagođeni djeci s teškoćama u razvoju, osobito djeci s fizičkim invaliditetom?* možemo zaključiti da su prostori škola u kojima rade pedagozi sudionici istraživanja dobro prilagođeni učenicima koji ih trenutno pohađaju, s tim da treba napomenuti kako pojedine škole građene na više etaža trenutno nemaju osigurane uvjete za kretanje učenika s tjelesnim invaliditetom, no pedagozi smatraju da ukoliko bi se pojavila potreba za osiguravanjem uvjeta za kretanje učenika s nekim oblikom invaliditeta, postoji mogućnost za njihovu realizaciju. Što se tiče procjene opremljenosti materijalima za održavanje nastave pedagozi su naveli kako je ona jako dobra, pa tako navode veliki izbor udžbenika za učenike koji pohađaju nastavu po prilagođenom programu te kako je većina učionica opremljena pametnim pločama i projektorima. Po pitanju razine opremljenosti didaktičkim materijalima pedagozi napominju kako je ona također zadovoljavajuća s obzirom na trenutnu situaciju i učenike koji pohađaju njihovu školu. Ono što nedostaje gotovo svim navedenim školama jest prostor za osamu, za kojeg su pojedini pedagozi tek sada čuli, no pokazali su interes za osiguravanje istog ukoliko se ukaže da je njihovim učenicima to potrebno. Zabrinjavajući su, međutim, iskazi koji sugeriraju da postoje problemi u suradnji s roditeljima djece s teškoćama glede korištenja specijaliziranih udžbenika.

6.6.2. Inkluzivna kultura škole

Drugo istraživačko pitanje glasi *Kako pedagozi procjenjuju inkluzivnost kulture njihove škole?* U teorijskom dijelu rada naveli smo i što to kultura škole obuhvaća, dakle jedna od definicija navodi kako kulturu škole sačinjavaju stavovi i vjerovanja, kulturne norme škole te odnosi među svim školskim akterima (Deal i Peterson, 1999, 2002, prema Spajić-Vrkaš i sur., 2016). U kontekstu ovog rada naglasak je stavljen na stvaranje inkluzivne kulture škole pa tako u sklopu intervjua imamo i istoimenu kategoriju kojom se kroz intervjuiranje pedagoga, kroz njihovo promišljanje o navedenoj temi, nastojalo dobiti odgovor na postavljeno istraživačko pitanje. Navedena

kategorija intervjuja sastojala se od devet pitanja. Pedagozi su trebali odgovoriti na pitanje *kako oni definiraju inkluzivnu kulturu škole, koje članove školskog osoblja smatraju važnima za kreiranje takve kulture te sačinjava li školsko osoblje barem jedan stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila*. Po pitanju suradnje kao važnog čimbenika ostvarivanja inkluzivne kulture, trebali su objasniti *na koje sve načine u njihovoj školi tu suradnju potiču*. Iduće pitanje se odnosilo na njihovu procjenu o *dostatnosti inicijalnog obrazovanja učitelja za inkluzivne učionice te osiguravaju li njihovu dodatnu naobrazbu i na koje načine*. Ono što je svakako važno jest unutarnje vrednovanje, stoga se pedagozima postavilo pitanje o tome *provode li samovrednovanje s fokusom na inkluziju te jesu li ikada tijekom svojeg rada koristili instrumente predviđene baš za utvrđivanje inkluzivnosti škole, primjerice Indeks za inkluziju*.

Na pitanje o definiciji inkluzivne kulture škole, odnosno koje elemente takva kultura škole podrazumijeva, svi pedagozi su naveli kako je prije svega potrebno raditi na senzibilizaciji svih aktera odgojno-obrazovnog sustava. Nadalje, jedna pedagoginja je napomenula kako inkluzivna kultura škole podrazumijeva i osiguravanje jednakih prava na obrazovanje svih učenika. Petero pedagoga je navelo kako je potrebno dodatno educirati, prije svega učitelje koji su u svakodnevnom kontaktu s učenicima, ali i cjelokupno školsko osoblje. Naveli su kako je koncept edukacija potrebno mijenjati, jer samo teoretiziranje nije dovoljno, potrebno je više stvarnih primjera iz prakse te njihovih mogućih rješenja.

...pa uključivanje djece s teškoćama, rad s djecom s teškoćama, rad s ostalom djecom vezano za prihvaćanje takve djece unutar razrednih skupina, educiranje učitelja o različitim teškoćama djece na načinu rada s tom djecom te senzibiliziranje cjelokupne zajednice škole. (P3)

Mislim da bi inkluzivna kultura škole treba podrazumijevati to da svi učenici imaju jednaka prava na obrazovanje, odnosno školovanje, trebamo učiti učenike da prihvaćaju različitosti i moramo ih poticati da pomažu jedni drugima, da oni bolji pomažu slabijima. (P4)

Rekla bih kako to podrazumijeva kulturu u kojoj svi zaposlenici prihvaćaju djecu s teškoćama te nastoje im pomoći u tome da ostvare svoje pune potencijale, dakle da postignu ono što najbolje mogu.(P7)

Osim potrebe za educiranjem, troje pedagoga je istaknulo kako je nužno osigurati cijeli stručni tim kojeg sačinjavaju pedagog, psiholog te barem jedan stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Od deset intervjuiranih pedagoga samo njih dvoje je navelo kako dio stručnog tima sačinjava i edukacijski rehabilitator, ostali pedagozi su ukazali na taj nedostatak stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila kao veliki problem u osiguravanju inkluzivnog obrazovanja. Šestero pedagoga je navelo kako su stručni timovi ujedno predvodnici u kreiranju inkluzivne kulture škole i u tome glavnu ulogu pridaju upravo edukacijskom rehabilitatoru. Tijekom provođenja intervjua gotovo svi pedagozi su u nekoliko navrata napomenuli problem nedostatka stručnjaka i nepotpunog stručnog tima, koji je od velike važnosti za ostvarivanje inkluzivne kulture te na kraju i inkluzivnog obrazovanja. Pedagozi napominju kako u nedostatku stručnjaka često su prepušteni sami sebi te improviziranju, a ne smatraju se dovoljno kompetentnima za osiguravanje kvalitetnog obrazovanja učenika s teškoćama.

Nama je generalno problem što mi nemamo stručnih suradnika i osjećamo kako nismo dovoljno educirani za to jer sam ja ovdje jedini stručni suradnik. Dakle nemam niti psihologa, nemam niti edukacijskog rehabilitatora, niti logopeda, a imam dijete koje mora imati te ljude i tu je onda veliki problem. Dakle taj stručni kadar je vrlo važan element za ostvarivanje inkluzivne kulture. (P6)

Nakon njih, prema mišljenju pedagoga, sljedeći odgovorni su učitelji. U svezi s tim dvoje pedagoga je navelo kako je možda uloga učitelja i važnija u odnosu na stručni tim jer su ipak oni svakodnevno u neposrednom kontaktu s učenicima.

Po meni su najvažniji učitelji koji su u neposrednom radu s takvim učenicima te je za cjelokupni proces inkluzije i stvaranje inkluzivne kulture najvažnije imati kvalitetnog učitelja, a onda i stručnu službu koja služi kao podrška tim učiteljima. (P7)

Možda čak prije pedagoga bih rekla nastavnike, zato što su nastavnici svaki dan u učionici s tom djecom i mislim da su oni ti koji trebaju promicati implicitne

vrijednosti koje će podrazumijevati inkluziju i prihvaćanje, a naravno pedagozi su tu, stručni suradnici općenito da predlažu, da educiraju, da prate, da opserviraju nastavu i da predlažu nekakve promjene na bolje... (P10)

Jedna pedagoginja, osim učitelja i stručnog tima, ističe važnost ravnatelja kao vodeće uloge u kreiranju inkluzivne kulture jer je upravo on taj koji osigurava radne uvjete i materijale, a s ovom tvrdnjom se slažu i rezultati istraživanja koje su proveli Larivee i Cook (1979; prema Kiš-Glavaš i sur., 2003). Naime istraživanje je 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.

Svi pedagozi su se složili kako je suradnja školskog osoblja od velike važnosti za kreiranje inkluzivne kulture te da se najčešće ta suradnja potiče i ostvaruje kroz održavanje školskih aktivna, učiteljskih vijeća te raznih sastanaka i razgovora na dnevnoj bazi. Jedna pedagoginja je napomenula kako se u njihovoj školi suradnja ostvaruje i kroz sudjelovanja u različitim projektima, a druga pedagoginja kako ostvarivanju suradnje pridonosi to što su manja sredina te se susreću i izvan odgojno-obrazovne ustanove, zbog čega se smatraju „jednom obitelji“ u kojoj su svi jednako važni.

Mi smo mala škola i mi smo kao jedna obitelj i svi jako lijepo surađujemo, nama su dakle svi jednako važni, od spremačice, kuharice, mene ili učitelja, tu nema nikakve razlike. Rekla bih kao doista imamo izvrsnu suradnju među svim članovima školskog osoblja. (P6)

...imamo dakle jako puno projekata u kojim su svi uključeni i naša škola je poznata baš po tome da se provodi i puno tih erasmus+ projekata pa je tako baš i jedan od tih projekata bio i na temu „specialneeds“, dakle tijekom godine je bilo i jako puno radionica u kojima su sudjelovali i bili nositelji sama djeca posebnog odjela koji su potom prenosili te sadržaje i na ostale učenike. (P9)

Na pitanje o dostatnosti inicijalnog obrazovanja učitelja za inkluzivne učionice svi pedagozi su se složili kako ono zasigurno ne priprema učitelje na ono što ih u takvim učionicama očekuje te da su učiteljima zasigurno potrebne dodatne edukacije.

Na pitanje o tome osigurava li njihova škola dodatne edukacije na temu inkluzivnog obrazovanju, svi pedagozi su naveli kako se na razini škole organiziraju uglavnom predavanja od strane stručnog tima. Osim toga, troje pedagoga je navelo kako ponekad dogovaraju predavanja sa stručnjacima iz različitih udruga, pri čemu je jedna pedagoginja napomenula kako je bitno procijeniti i stručnost predavača iz različitih udruga. Druga pedagoginja je navela kako im je od velike koristi bilo predavanje mobilnog tima AZOO-a te je izrazila kako bi bilo dobro da ima više takvih timova koji bi češće posjećivali odgojno-obrazovne ustanove. Pedagoginja koja je govorila o tome da se često kao škola priključuju različitim projektima, napomenula je kako nakon sudjelovanja ti učitelji dijele iskustva i nove spoznaje sa svojim kolegama u školi i kako je to od velike važnosti jer može koristiti i onima koji nisu bili u mogućnosti sudjelovati u provedenim projektima.

Znači edukacijski rehabilitator surađuje redovito na školskim aktivima, na školskim i učiteljskim vijeću, na raznim sastancima. Mi imamo sastanke, recimo, kod prelaska iz 4. u 5. razred sa učiteljicama, baš za djecu sa teškoćama, a onda i kod prelaska u odjel isto tako. ...Na razrednim vijećima, znači ukoliko ima nekakav..., najčešće kada novo dijete dobije rješenje, onda se sastane razredno vijeće gdje rehabilitatorica onda da detaljnije upute, jer svatko je specifičan, odnosno što tom djetetu treba...(P1)

Pa osim tih edukacija koje su obvezne mi još ponekad omogućimo učiteljima da poslušaju predavanja i stručnjaka iz različitih udruga, no prilikom takvih predavanja treba biti i oprezan jer je važno da su ta predavanja znanstveno utemeljena...(P7)

Pa dakle imamo te razne projekte ali imamo...tu je zapravo jako važno i ja se zapravo nekako trudim da zažive dakle imamo te stručne aktive na kojima se zapravo dijele ta iskustva vezana za rad s djecom s teškoćama ukoliko je netko od učitelja prošao pa da podijeli svoja iskustva, što je dosta važno za nekog učitelja matematike ili fizike kojima je to stvarno možda znanstvena fantastika...(P9)

Na pitanje koje se odnosilo na provedbu samovrednovanja s fokusom na inkluziju, svi pedagozi su odgovorili potvrdno u kontekstu provođenja općeg samovrednovanja koje ima potkategoriju inkluzivnog obrazovanja, no nitko od njih nije provodio samovrednovanja koja su izričito usmjerena na procjenu inkluzivnosti škole. U skladu s tim, nisu upoznati sa instrumentima koji se bave procjenama inkluzivnosti poput *Indeksa za inkluziju*.

Kao odgovor na istraživačko pitanje *Kako pedagozi procjenjuju inkluzivnost kulture njihove škole?* možemo reći, prema onome što su pedagozi naveli kao elemente koji sačinjavaju inkluzivnu kulturu, kako većina škola u kojima rade intervjuirani pedagozi, nemaju u potpunosti ostvarenu inkluzivnu kulturu škole. Kao razlog zašto inkluzivna kultura nije u potpunosti zaživjela, naveli su nedostatak stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila za koje većina smatra da su pokretači inkluzije. S ovim iskazima se slažu i rezultati istraživanja koje su proveli Kiš-Glavaš i sur. (2003) u kojem su ispitali stavove srednjoškolskih ravnatelja, gdje su ravnatelji naveli kako u nedostatku potpore stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, učenici neće ostvariti pun potencijal i stoga se većinom zalažu za djelomičnu integraciju (Kiš-Glavaš i sur, 2003). Uloga stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila je od velike važnosti za inkluziju jer je jedna od njihovih uloga pružanje podrške u obliku stručnog znanja iz područja obrazovanja učenika s teškoćama svim akterima odgojno-obrazovnog procesa, a posebice učiteljima. U kreiranju inkluzivnosti škole napominje se i važna uloga učitelja za koje svi pedagozi smatraju da su nespremni za inkluzivne učionice zbog manjkavog inicijalnog obrazovanja, što također onemogućava da inkluzivna kultura u potpunosti zaživi. Unatoč tome što svi pedagozi prepoznaju važnost samovrednovanja, navode kako nisu upoznati sa instrumentima koji se bave isključivo procjenom inkluzivnosti škole što dovodi u pitanje njihovu mogućnost uočavanja i prepoznavanja elemenata inkluzivnosti škole koji nedostaju te u konačnici adresiranja tih nedostataka kako bi inkluzivna kultura škole postojala u pravom smislu riječi.

6.6.3. Nefleksibilnost kurikuluma

Treće istraživačko pitanje koje je postavljeno glasi *Kako procjenjuju prilagođenost kurikuluma inkluzivnom obrazovanju?* Uvid u ovo pitanje pruža nam

kategorija pod nazivom *nefleksibilnost kurikuluma* koja je sadržavala dva pitanja. Prvo pitanje se odnosilo na to *smatraju li pedagozi da inkluzivno obrazovanje zahtjeva promjenu postojećeg kurikuluma*, na što su jednoglasno svi pedagozi naveli kako je to zasigurno u nekom aspektu potrebno. Jedan pedagog je naveo kako postojeći kurikulum ne daje dovoljno jasne upute za rad s učenicima s teškoćama pa često „tapka u mraku“ tražeći smjernice od stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila i napominje kako se bez njihove pomoći ne bi snašao u radu s učenicima s teškoćama. Nadalje, jedna pedagoginja je ukazala na nužnost prilagodbe kurikuluma jer učenici s teškoćama, koji pohađaju njihovu školu, bez te prilagodbe ne bi savladali gradivo i prošli razred, no naglašava kako postojeći kurikulum uvelike olakšava rad učitelja u odnosu na prijašnje godine. Druga pedagoginja je govorila o tome kako je potrebno kurikulum mijenjati općenito, a ne zbog učenika s teškoćama i njihovih potreba, no naglašava kako postojeći kurikulum, u kontekstu njihove škole i učenika s teškoćama koji ju trenutno pohađaju, nije potrebno mijenjati. Četvrta pedagoginja smatra kako je zasigurno potrebna prilagodba sukladno njegovim mogućnostima, no isto tako napominje kako bi postojanje nekog „univerzalnog“ kurikuluma za rad s učenicima s teškoćama zapravo bilo loše jer nemaju sve teškoće istu težinu, već ovise o individualnim karakteristikama svakog učenika.

Pa mislim da bi trebalo to, mislim da zahtjeva promjenu zato što mislim da se nas tu pušta dosta da plivamo sami i da se snalazimo na način da okolo zivkamo brojeve, a i puno brojeva na koje nas se uputi opet dobijemo samo upute za to koga dalje trebamo nazvati. Recimo ja sam najmlađi od moje stručne službe i da sam ja u došao sada i nemam podršku psihologinje i defektologinje, dakle da one ne postoje i uz to imam 500 učenika u školi meni bi to bilo izuzetno teško i mislim da mi nikakav kurikulum koji bi ja pročitao ne bi pomogao u koracima koje ja moram odraditi da bi ishodio program ili poseban odjel ili preseljenje u drugu ustanovu. Mislim ja bih to s vremenom naučio ali bi to bila metoda pokušaja i pogreške, dakle tapkanje u mraku kao što se i mnogim kolegama koje znam dogodi. Ali eto ja nigdje nisam pronašao kako raditi s kojim djetetom i zašto tako... i nisu mi te stvari najjasnije definirane. (P5)

Sad razmišljam kako odgovoriti na to pitanje...Pa zapravo svaka nakladnička kuća recimo nudi svoje programe za prilagođene i smatram da to nije baš dobro... mislim da postojeći kurikulum nije dovoljno prilagođen inkluzivnom obrazovanju, u smislu sadržaja, dakle ne postoji univerzalni kurikulum koji vrijedi za sve individualizacije jer je svako dijete individua za sebe. Dakle nekome ćemo pojedini ishod spustiti na najnižu razinu dok nekom učeniku za kojeg vidimo da nije potrebna tolika prilagodba, podići razinu...tako da smatram da nekakav gotov univerzalni kurikulum ne bi bio dobar.(P10)

Jedna pedagoginja koja je tek nedavno zaposlena te ima najmanje radnog staža od svih ispitanika, navela je problem vezan uz kreiranje programa za učenike s teškoćama u razvoju. Budući da kurikulum ne daje konkretne smjernice za osmišljavanje rada s učenicima s teškoćama, pedagozi i učitelji često su prepušteni improviziranju prilikom osmišljavanja programa. Pedagoginja navodi kako se svi prilagođeni i individualizirani programi pišu po principu kopiranja, dakle imaju primjere koje dobiju od učitelja i samo tu šablonu primjenjuju na sve učenike. Ovakav pristup, napominje, nikako nije za dobrobit učenika jer se program ne planira u skladu s njegovim mogućnostima već se za sve učenike primjenjuje isti pristup. Kao drugi problem navodi predugo trajanje postupka utvrđivanja primjerenog oblika školovanja, te navodi kako je to ometajući faktor u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja.

Pa recimo ja se susrećem s problemom vezanim uz dokumentaciju, dakle po pitanju pisanja prilagođenih i individualiziranih programa za prilagođene gdje su to uglavnom copy paste dokumenti koje dobijemo od nastavnika i onda se tu opet vidi da se ne radi prema potrebama učenika i onda je to zapravo bez veze, dakle dokumentacija postoji, ali nije odgovarajuća. Isto tako što se tiče postupka za utvrđivanje primjerenog oblika školovanja to jako sporo ide, dakle kada se pošalje rješenje ono se jako dugo čeka, ajme dugo. Znači sada imamo učenika koji je u osmom razredu i dakle dokumentacija je poslana no ne dolazi, i on je krenuo u osmi razred po redovnom, a trebao bi po prilagođenom i zvala sam ured i pitala jeli njegovo pitanje riješeno, na što su mi odgovorili da je, ali nije poslano. Dakle odobren je, ali se čeka na dokumentaciju i on će to rješenje dočekati tek možda u drugom polugodištu nažalost. (P10)

U sklopu kategorije *Nefleksibilnosti kurikuluma*, postavljeno je pitanje o tome koje metode koriste u radu s učenicima s teškoćama te koje su se pokazale kao najučinkovitije. Dakle njih šestero je navelo kako je najučinkovitija metoda rada „jedan na jedan“ jer u takvom radu se najviše postigne s učenicima s teškoćama, no napominju da je takav rad učiteljima teško provoditi na nastavi stoga ga provode stručni suradnici u njihovom uredu. Jedna pedagoginja je navela kako je kod njih i u učionicama moguće provoditi rad „jedan na jedan“ jer su razredi manji. Druga pedagoginja napominje kako osim individualnog rada s učenicima, dobro funkcioniraju i metode koje podrazumijevaju više ponavljanja sadržaja i demonstracija.

Nekako se uvijek pokazalo kao najbolje individualni rad, dakle kad ih se izdvoji iz razredne sredine ako ima tolike poteškoće da je to jednostavno prije ko potrebno napraviti. To je najčešće na početku procesa, jer kada dijete stekne tu nekakvu rutinu i pronađe način kako se uklopiti i funkcionirati unutar razredne skupine tada nije potrebno ga izdvajati, no ukoliko se radi o djetetu s poremećajem iz autističnog spektra, najčešće kada se dogodi i manja promjena u razrednoj sredini onda opet nailazimo na prepreke. (P5)

Pa s obzirom da su naši razredi poprilično mali tu je omogućen i rad jedan na jedan, pridržavamo se uputa psihologa koje dijete dobije nakon testiranja Mi imamo i dopunsku nastavu za takvu djecu gdje su manje opet skupine. Ja isto dosta radim s takvom djecom individualno, eventualno s dvoje djece... držimo se tih preporuka, to je recimo omogućavanje više vremena za pismeni, ili usmena provjera znanja kod određenih učenika itd. (P6)

Ostali pedagozi su ukazali na to kako ne postoji neka univerzalna metoda koju upotrebljavaju u radu s učenicima s teškoćama, već to ovisi o karakteristikama samih učenika. Jedna pedagoginja je govorila o tome kako svako dijete s teškoćama ima drugačije potrebe, pa čak i ako se radi o istoj teškoći ono može zahtijevati sasvim drugačiji pristup. Druga pedagoginja je spominjala metode poput glazbenog ili likovnog izričaja gdje se učenici mogu izraziti kroz umjetnost. Dodaje još i važnost art terapije te iskustvenog učenja, no naglašava kako treba prepoznati koja metoda odgovara kojem učeniku, ovisno o njegovim karakteristikama. Treća pedagoginja je govorila o tome kako učenici s teškoćama koji pohađaju njihovu školu, dobro reagiraju na projektne

aktivnosti, no također naglašava da i prilikom takvih aktivnosti treba procijeniti kakve projektne zadatke dodijeliti određenom učeniku.

Po meni nema određene metode koja bi bila uspješna za sve učenike, nego baš i ono što sam maloprije rekla, jednostavno svaki učenik je poseban i potrebno je baš za tog učenika pronaći nekakve metode koje će njemu odgovarati. Baš imamo situaciju u kojoj ima dva učenika s istim teškoćama, idu u isti razred, ali baš smo imali nedavno sastanak i raspravljali smo o tome kako neke metode odgovaraju jednom učeniku dok drugome ne. (P4)

Pa metode u kojima imamo više to izražavanje pokreta, plesa, glume nekog likovnog izraza ili art terapija...dakle ne samo metode razgovora već više to nekakvo iskustveno učenje i na to djeca jako dobro reagiraju, naravno to je opet individualno, dakle neki autisti jako vole glazbu dok neki ne...Mislim da im se u tom radu s njima treba omogućiti da oni budu nešto drugo, da se užive u neku drugu ulogu ili kroz glazbu ili likovni izraz. (P9)

Dakle na istraživačko pitanje *Kako procjenjuju prilagođenost kurikuluma inkluzivnom obrazovanju?* možemo zaključiti da, prema mišljenju pedagoga, postojeći kurikulum nije dovoljno prilagođen inkluzivnom obrazovanju niti potrebama učenika s teškoćama. Potrebno ga je dodatno prilagoditi jer učenici s teškoćama imaju specifične potrebe koje ponekad zahtijevaju i specifične metode rada. Pa tako promjene u kurikulumu se odnose na modifikacije u sadržajnom dijelu kurikuluma, odnosno to je bilo kakva promjena u okruženju, načinu poučavanja ili materijalu korištenom u procesu poučavanja koji će poboljšati učenikovu izvedbu ili omogućiti mu djelomičnu participaciju u školskim aktivnostima (Villa i Thousand, 1995; prema Deng, 2010). Kao najučinkovitiju metodu, pedagozi i dalje navode individualni rad s učenicima što u većini slučajeva podrazumijeva izdvajanje učenika s teškoćama iz razredne sredine ukoliko isti nemaju pomoćnika u nastavi koji će provoditi istu metodu na nastavi. Budući da su razredi veliki, učitelj nažalost nije u mogućnosti takvu metodu primijeniti na nastavi, no u slučajevima kada se radi o manjem razredu, postoji i ta mogućnost.

6.6.4. Stavovi školskog osoblja

Četvrto istraživačko pitanje glasi *Koji stavovi o djeci s teškoćama u razvoju te inkluziji, prema procjeni pedagoga, prevladavaju u njihovoj školi?* Stavovi su važan dio čovjekove ličnosti te se oni formiraju na temelju različitih životnih iskustava. Stavovi su od velike važnosti jer upravo oni utječu na opažanje, mišljenje, pamćenje te krajnje postupke (Rathus, 2000; prema Jonjić, 2017). Unatoč vidljivom pomaku u promjeni negativnih stavova spram djece s teškoćama, takvi su stavovi još uvijek prisutni u odgojno-obrazovnim ustanovama što onemogućava ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja. Pojašnjenje ovog istraživačkog pitanja daje nam kategorija pod nazivom *Stavovi školskog osoblja* koja se sastojala od pet pitanja. Pedagozi su trebali odgovoriti na pitanje *što je po njima definicija inkluzije, koji je njihov stav spram djece s teškoćama te inkluziji*. Također su trebali procijeniti *kakvi stavovi učitelja spram inkluzivnog obrazovanja dominiraju u njihovoj školi* te objasniti *moгуće razloge negativnih stavova učitelja* ako procjenjuju da su oni i dalje prisutni.

Budući da ne postoji univerzalna definicija inkluzije, tako ni u ovom slučaju nisu se ni pedagozi usuglasili, no u definiranju su se pojavile nekakve sličnosti i to u samom odabiru riječi. Najčešće riječi kojima su se pedagozi koristili u definiranju inkluzije su *uključivanje, prihvaćanje* te *uvažavanje* učenika s teškoćama, pa je tako troje pedagoga navelo kako inkluzija podrazumijeva *uključivanje* učenika s teškoćama u redovni sustav obrazovanja.

Inkluzija bi bila uključivanje, znači, svih u sve zapravo. (P1)

Uključenost učenika s teškoćama u razrednu sredinu. (P3)

Inkluzija je uključivanje djece s teškoćama u razvoju u razred i razredni odjel i to je moja definicija. (P6)

Nadalje, dvoje pedagoga je u svojoj definiciji navelo kako inkluzija znači *prihvaćanje* djece s teškoćama, misleći pri tome da ih se prihvati sa svim njihovim razlikama te da im se omogući ostvarivanje njihovog punog potencijala.

Znači kada djeca kompletno, ono vidi se da je nešto drugačije rade ali kada nitko to ne doživljava kao nešto neobično, jel... da su prihvaćena u razredu, da im se pomaže, da ih se ne ignorira, po meni je to nekako... (P2)

Prihvaćanje djece s teškoćama koja pohađaju redovnu nastavu te omogućavanje istima ostvarivanje njihovih punih potencijala. (P7)

Dvoje pedagoga je prilikom definiranja inkluzije navelo kako ona podrazumijeva uvažavanje djece s teškoćama kao nekakav temelj kojim bi se osigurale jednake prilike i prava u obrazovanju.

Po meni to je uvažavanje djece s teškoćama i pružanje svim učenicima jednake prilike na obrazovanje. (P4)

Pa definirala bih ju kao mogućnost ravnopravnog sudjelovanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa koja se temelji i na toleranciji i na empatiji i na uvažavanju različitosti. (P9)

Jedan od pedagoga je kao glavnu svrhu inkluzivnog obrazovanja naveo kako je to proces prilagodbe nastavnog sadržaja učenicima s teškoćama kako bi ga isti mogli savladati. Imamo i dvije pedagoginje koje se prilikom definiranja nisu bazirale samo na djecu s teškoćama već su navele kako smatraju da to podrazumijeva suživot i rad svih osoba u školi te jednaka prava na obrazovanje svih učenika.

Pa eto, inkluzija bi bilo odgoj i obrazovanje za sve učenike bez nekakve diferencije, bez činjenja razlika, bez izdvajanja učenika... da jednostavno se omogući za djecu s teškoćama sve ono što se omogućuje za djecu koja se školuju po redovnom programu. (P8)

Inkluzija bi bila zajednički suživot i rad različitih osoba, djece u školi. (P10)

Po pitanju stavova spram djece s teškoćama svi pedagozi su odgovorili kako imaju samo pozitivne stavove navodeći kako su to djeca kao i sva ostala te da ne gledaju na njihove razlike u odnosu na ostalu djecu. Na razlike gledaju kao na obogaćivanje iskustava te smatraju da se svi mi u nečemu razlikujemo i da razlikama ne treba pridavati negativnu konotaciju. Jedna je pedagoginja posebno naglasila kako je

osjetljiva na potrebe učenika s teškoćama, posebice one koji nemaju podršku svoje obitelji.

... ja sam na to jako osjetljiva zato što uvijek nekako vidiš da, pogotovo ako nema nekoga tko stoji iza njih, onda to još više imaš potrebu za njim se zalagati. Ja mislim da apsolutno imaju sva prava kao svi i da smo mi dužni omogućiti im da sve u školi bude lijepo i da budu sretni i da su što manje izloženi bilo kakvom obliku bullyinga ili ne znam ja čega. Svaka škola ima i onu tablu na kojoj stoji da je ovo mjesto nulte tolerancije na nasilje onda ja znam tak djecu izvesti ispred te ploče da ih podsjetim. Mislim da su zaslužili imati ljude u školi koji se brinu o njima koji imaju potpunu edukaciju i da znaju prepoznati teškoće i što im je potrebno za rad s njima. Mislim da su zaslužili tu empatiju od svih aktera u obrazovnoj ustanovi a što i dalje nije tako i mislim da trebamo raditi na toj emocionalnoj pismenosti i inteligenciji jer je to i dalje veliki problem. (P9)

Unatoč tome što svi pedagozi izražavaju svoj pozitivan stav prema djeci s teškoćama, ne možemo reći kako isti taj pozitivan stav imaju i prema inkluzivnom obrazovanju. Većina pedagoga navodi kako imaju uglavnom pozitivan stav prema inkluziji, no to uvelike ovisi o samoj teškoći učenika te koliko je takav oblik obrazovanja uistinu dobar za tog istog učenika. Ipak, jedna pedagoginja je navela kako je u potpunosti za inkluziju te naglasila kako svi sudionici takvog oblika obrazovanja imaju korist.

Pa kao što sam rekla, to naravno ovisi o teškoći i mogućnostima tog djeteta o kojima ovisi hoće li dijete funkcionirati unutar redovnog sustava obrazovanja. Ove godine ja imam dijete s autističnog spektra uz asistenta, znači mišljenje je redovna nastava uz individualizirani pristup uz obvezan angažman asistenta, dakle dijete ne može funkcionirati bez asistenta. Ja mislim da njemu ipak tu nije mjesto, ja sam protiv takve inkluzije dakle za djecu s takvim poteškoćama, naime ja sam bila u razredu i njega promatrala. On je nesretan, ja sam bila i gledajući ga može se vidjeti kako je njegova pažnja izrazito kratka i on ne može izdržati taj broj sati u redovnoj nastavi. On se diže, ometa drugu djecu, on je izrazito topao dječak, no on je usmjeren samo na svoje nekakve osnovne potrebe, a to je kada

treba otići na wc itd... Ja iskreno nisam sigurna hoće li on moći išta od gradiva usvojiti. (P6)

Jedna pedagoginja je navela kako je inkluzija u velikoj mjeri utopijska te kako bi u nekim idealnim uvjetima ona mogla biti ostvariva, no u našoj državi takvi uvjeti još uvijek ne postoje. Druga pedagoginja je napomenula kako se inkluzija ponekad forsira iako nije u najboljem interesu djeteta i da se na taj način onemogućuje ostvarivanje potencijala učenika. S time se slaže još jedan od sudionika istraživanja te dodaje kako je potrebno jasnije definirati nekakve okvire u kojim slučajevima inkluzija nema smisla jer govori o tome kako pojedina djeca nakon određenog vremena više ne mogu pratiti takav oblik obrazovanja, a onda dolaze i do zapreke kao što je neostvarivanje suradnje s roditeljima koji odbijaju prihvatiti da možda nije u najboljem interesu njihova djeteta da i dalje pohađa redovnu školu.

...mislim da je u velikoj mjeri ona utopijska i da ona u konačnici ne postoji, ono baš ful u onom smislu kad netko kaže inkluzija da je to sad ono nešto i da su oni stvarno ravnopravni općenito u društvu i životu...ali mislim da ona treba postojati i da je za njezino postojanje nužan onaj dio edukacije, podizanje razine o tome zašto je ona važna. (P9)

Pa načelno sam za inkluziju. Međutim tu postoji ono da bi trebalo pojasniti malo te okvire kada ta inkluzija ima smisla, a kada nema. Jer dolazimo do velikih teškoća kada se svi složimo da ponekad inkluzija za pojedino dijete nakon nekog vremena više ne funkcionira i tu dolazi do zapreka kao što su roditelji, neke vanjske ustanove koje su prepune i tu su problemi. Dakle jesam za inkluziju ali do neke određene granice. (P5)

Osim iznošenja vlastitih stavova pedagozima je postavljeno pitanje o tome koji stavovi učitelja spram inkluzije prevladavaju u njihovoj školi te koji su mogući razlozi negativnih stavova (ako ih ima) i kako ih prevladati. Pedagozi navode kako uglavnom prevladavaju pozitivni stavovi, no opet sve ovisi o stupnju teškoće s kojom dolazi učenik. Jedna pedagoginja je napomenula kako su stavovi učitelja puno pozitivniji u odnosu na prijašnje godine te dodala kako su učitelji u početku bili negativnih stavova spram uvođenja pomoćnika u nastavi jer su na to gledali kao na dodatni pritisak, a ne

kao na dodatni izvor podrške i pomoći. Danas to zasigurno više ne smatraju pritiskom te pedagoginja dodaje kako su učitelji spoznali vrijednosti takvog oblik podrške.

Učitelji su imali dosta negativne stavove kada su se počeli uvoditi pomoćnici u nastavi kao oblik podrške, jer su učitelji to doživljavali kao pritisak, dakle nije im bilo ugodno zbog stalne prisutnosti još jedne odrasle osobe na satu i stoga se nisu mogli u potpunosti opustiti, no s vremenom su uočili pozitivne strane njihove prisutnosti na satu. (P7)

Tri pedagoginje su navele kako u njihovoj školi postoji nekoliko skupina učitelja. Jedna je skupina onih koji podržavaju takav oblik obrazovanja te se trude zadovoljiti potrebe svih učenika. Potom navode skupinu učitelja koji su pomalo nezainteresirani te prema svojoj djeci imaju jednak pristup i ne trude se previše. Posljednja skupina se odnosi na one koji se takvom obrazovanju protive i koji smatraju da takvoj djeci nije mjesto u ustanovama redovnog obrazovanja jer ometaju nastavni proces i uskraćuju ostaloj djeci pravo na kvalitetno obrazovanje.

Kod nas u školi imamo tri vrste učitelja. Dakle imamo par učitelja koji su baš veliki protivnici inkluzije i stalno nešto prigovaraju, uvijek postavljaju pitanja poput: zašto su oni upisani tu?... i sva sreća da ih ima samo par. Ima učitelja koje je baš briga i njima čim dijete ima nekakvi rješenje to je njima sve isto i uopće se ne pitaju ni kakvo rješenje to dijete ima niti kakve bi metode bi mu odgovarale i oni sa svima rade isto i takvi učitelji su u većini. A manji broj učitelja su oni koji se trude pronaći metode i koji dolaze svaki dan pitati za savjet, pitaju bi li mi htjeli doći na nastavu vidjeti i koje je naše mišljenje i šteta što ih je vrlo malo... (P4)

Ima učitelja koji rade baš neposredno s njima u posebnom odjelu i to je onako jedna velika razina razumijevanja teškoće, a onda su takvi i rezultati tu, onda imamo i određen broj ovih učitelja koji se trude i koji razumiju i htjeli svašta nešto, ali mislim da rezultat nije onakav kakav bi trebao biti, zato što im možda nedostaje puno znanja i onda je tu jednostavno nekakav zid između njih i djece... i onda onaj dio ljudi koji misle da svu tu energiju koju ulažemo u djecu s teškoćama trebamo zapravo ulagati u djecu koja su darovita koji također imaju

posebne obrazovne potrebe i koji će danas sutra voditi naše društvo prema naprijed, a ni upola se ne ulaže u njih koliko se ulaže u djecu s teškoćama. Mislim mogu razumjeti ja i taj dio, npr. oni su dužni raditi prilagodbe u programu za djecu sa teškoćama i planirati dok recimo darovita djeca nose tu jednu stigmu u smislu... Mogu zapravo reći da ni upola svojeg vremena nisam uložila u rad s darovitima koliko sam uložila u rad s djecom s teškoćama. I to je pretužno... (P9)

Kao najčešći razlog negativnih stavova napominju osjećaj nekompetentnosti zbog prethodno spomenutog nedostatnog inicijalnog obrazovanja. Ovaj problem su prepoznali i Stainback i Stainback (1990; prema Karamatić Brčić, 2013) i Kaikkonen (2010) koji navode kako jedna od najvećih prepreka uspješne provedbe inkluzije jest upravo nedostatak primjerene izobrazbe nastavnika na razini visokoškolskog obrazovanja što implicira i izostanak kompetencija za primjenu same inkluzije. Kao rješenje ovog problema smatraju uvođenje više edukacija koje će biti interaktivnog tipa sa više primjera iz prakse, a ne samo slušanje već poznate teorije. Ono što se još navodi kao mogući razlog negativnih stavova je zasigurno nepostojanje stručnjaka na razini škole kojima bi se učitelji mogli obratiti za pomoć i pružanje potrebne podrške. Zbog nedostatka stručnjaka učitelji smatraju da neće znati samostalno pristupiti obrazovanju učenika s teškoćama. Rješenje ovog problema je vrlo jednostavno, a to je zapošljavanje stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila. No to rješenje je često onemogućeno nedostatnim financijskim sredstvima, stoga mnogo škola ostaje bez svih aktera stručnog tima jer im ministarstvo ne odobrava zapošljavanje. Također kao razlog negativnih stavova jedna pedagoginja navodi i već spomenuto forsiranje inkluzije koja se pokazala kako nije uvijek u najbolje interesu djeteta što onda stvara frustracije kod učitelja ali i kod djeteta.

Mislim da je razlog negativnim stavovima najviše taj nedostatak edukacije tijekom fakulteta pa čak i kasnije. Imamo mi na stručnim skupovima nekakve edukacije o djeci s teškoćama, no to je opet ona teorija o djeci s teškoćama koju smo čuli već nebrojeno puta. Recimo u ovih 6 godina do sada sam bila na samo jednom predavanju na kojem su nam predstavljeni konkretni primjeri, gdje smo mi iz njezinog iskustva mogli naučiti i mislim da je tu najveći problem što je to

recimo bilo na skupu za pedagoge ali nije bilo niti na jednom drugom skupu i tu je najveći problem. I svakako nam je problem i to što nemamo stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila jer stvarno nismo, niti ja niti psihologinja, toliko upućene u sve te teškoće koliko bi bio jedan takav stručnjak. Tako da kada bi ga imali u školi mislim da bi i ljudima bilo lakše, možda bi bili i otvoreniji prema tim teškoćama. Teško je pogotovo ukoliko imate samo pedagoga kao stručnog suradnika koji bi se mogao posvetiti problemu obrazovanja učenika s teškoćama uz sve ostale obveze koje ima, jednostavno to nije moguće uz sav trud. (P4)

Pa najčešće zbog tog forsiranja, jer učitelji nekada stvarno više procjene da neko dijete nešto ne može ili da to nije dobro za to dijete, a mora. U prevladavanju možemo više senzibilizirati ljude, mislim nije da oni ne prihvaćaju djecu nego ne prihvaćaju način na koji se neke stvari sile. (P1)

Na istraživačko pitanje *Koji stavovi o djeci s teškoćama u razvoju te inkluziji, prema procjeni pedagoga, prevladavaju u njihovoj školi?* možemo zaključiti da uglavnom prevladavaju pozitivni stavovi, kako od strane pedagoga tako i od strane učitelja. No, iako pedagozi navode da pozitivni stavovi prevladavaju, to i dalje ovisi o stupnju teškoće s kojom dijete dolazi. U teorijskom dijelu rada je također navedeno kako su i prethodna istraživanja pokazala kako školsko osoblje, a posebice učitelji, imaju različite stavove u odnosu na vrste poteškoća u razvoju. Pokazalo se kako učitelji obično imaju manja očekivanja od učenika s teškoćama u razvoju, negativne stereotipe te je ponašanje negativnije prema učenicima s teškoćama u odnosu na ponašanje prema vršnjacima tipičnog razvoja jer smatraju da djeca s teškoćama u razvoju nemaju jednak kapacitet kao ostala djeca (Leutar i Frantal, 2006; prema Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Pojedini pedagozi smatraju da učenicima koji dolaze s dijagnozom težeg oblika autizma nije mjesto u redovnom sustavu obrazovanja. Napominju kako negativni stavovi mogu proizaći iz toga što se inkluzija ponekad forsira iako nije u najboljem interesu djeteta te nadodaju da ukoliko dijete ne može pratiti sadržaje redovne nastave to može rezultirati pojavom frustracije kod učenika, ali i kod učitelja. Kod učitelja negativni stavovi većinom proizlaze zbog osjećaja nekompetentnosti te ukoliko u školi nemaju stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila kojem se mogu obratiti za

pomoć. Često su prepušteni sami sebi i tome koliko truda žele uložiti u vlastito dodatno educiranje te pripremu materijala za inkluzivnu nastavu. No unatoč svemu navedenom, pedagozi napominju kako i dalje u njihovim školama prevladavaju pozitivni stavovi spram djece s teškoćama te inkluzije.

6.6.5. *Pružanje specifične podrške učenicima s teškoćama*

Peto istraživačko pitanje koje sam postavila glasi *Koji su izazovi, iz perspektive pedagoga, u pružanju podrške u nastavi djeci s teškoćama u razvoju?* Kategorija u intervjuu kojom se nastojalo pojasniti ovo pitanje jest *Pružanje podrške učenicima s teškoćama*, a sadržavala je pitanja poput: *koje oblike podrške učenicima s teškoćama škola pruža te jesu li se ikada susreli s teškoćama u osiguravanju navedenih oblika podrške*. Nadalje, pedagozi su trebali navesti *da li imaju osigurane pomoćnike u nastavi kao jedan od oblika podrške te opisati tijek procesa odabira pomoćnika u nastavi*. Vezano za pomoćnike, pedagozi su na temelju dosadašnjeg iskustva trebali *procijeniti njihovu spremnost za rad s učenicima s teškoćama u razvoju te osigurava li škola možda nekakav oblik dodatne naobrazbe za pomoćnike*. Pedagozi su još trebali *opisati i način na koji prate rad pomoćnika u nastavi te koje su pozitivne, a koje negativne strane takvog oblika podrške*. Kao zadnja dva pitanja u ovoj kategoriji od pedagoga se tražilo *da opišu suradnju pomoćnika u nastavi s učiteljima te da navedu jesu li ikada razmatrali pomoć vršnjaka kao oblik podrške učenicima s teškoćama u razvoju*.

Kao odgovor na prvo pitanje o tome *Koje oblike podrške u nastavi škola pruža učenicima s razvojnim teškoćama* svi pedagozi su naveli kako podršku pružaju kroz savjetodavni rad s pedagogom, psihologom ili edukacijskim rehabilitatorom. Dvije pedagoginje su navele kako se pružanje podrške osigurava i kroz održavanje dopunske nastave na kojoj učitelji rade s učenicima na sadržajima koje nisu uspjeli savladati tijekom redovnog nastavnog sata. Prema mišljenju drugih dviju pedagoginja oblik podrške jest i osiguravanje potrebnih materijala za održavanje nastave te stručnjaka za rad s djecom sa specifičnim teškoćama, poput tiflopedagoga. Jedna pedagoginja je istaknula kako su u školi osnovali i grupu volontera koja je zadužena za pružanje pomoći u učenju učenicima s teškoćama. Osim svih navedenih oblika podrške treća pedagoginja dodaje i održavanje radionica koje ona provodi s učenicima.

Imamo asistente u nastavi, imamo znači rehabilitatora koji radi individualno s učenicima i imali smo, sad ove godine nisu još zaživjele, ali obično imamo grupu volontera koji isto znaju učiti s učenicima. Onda, redovito su uključeni u dopunsku nastavu i ostalo. (P1)

E pa sada, opet kažem ovisi od djeteta do djeteta, ali evo ga imamo trenutno četvero asistenata u nastavi, zatim imao savjetodavni rad koji uglavnom provodi psihologinja, a nešto manje ja. Mislim kako za učenike isto tako i za roditelje, naravno. Pa onda ta nekakva razna predavanja na sjednicama...sad ne znam što bih još izdvojila. Pa i sva ta nastavna sredstva i pomagala koja nabavljamo...Pa imamo i odličnu suradnju s tiflopedagogom koji dolazi kao vanjski suradnik u svrhu pružanja podrške učenicima kojima je to potrebno, on pomaže i učiteljima u kreiranju planova i programa, često bi učiteljima pomogao i na način da bi pretipkao na brajicu ispite koji se potom prebacuju pomoću usb-a na taj uređaj... (P8)

Većina pedagoga je navela kako nije imala poteškoće u osiguravanju podrške učenicima s teškoćama, no četiri pedagoginje navele su tri problema s kojima su se susrele. Kao najčešći u osiguravanju svih navedenih oblika podrške koje se pružaju učenicima s teškoćama navode se problemi u osiguravanju pomoćnika u nastavi svim učenicima. Naime, pedagoginje navode kako unatoč njihovim zahtjevima ne dobiju svi učenici pomoćnike već samo oni koji zadovoljavaju sve što stoji u pravilniku prema kojem se odlučuje kojim učenicima se dodjeljuju pomoćnici u nastavi. Tako prema Pravilniku o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima u članku 2. stavka (6) stoji : „Pomoćnik u nastavi pruža potporu učenicima koji svladavaju nastavni plan i program škole koju pohađaju, ali imaju veće teškoće koje ih sprečavaju u samostalnom funkcioniranju te trebaju stalnu ili povremenu potporu pomoćnika u nastavi, odnosno imaju veće:

- teškoće u motoričkom funkcioniranju donjih i/ili gornjih ekstremiteta,
- teškoće u komunikaciji i socijalnim interakcijama te senzornoj integraciji, a povezane su s poremećajima iz autističnoga spektra,
- teškoće u intelektualnom funkcioniranju udružene s drugim utjecajnim teškoćama,

– teškoće proizašle oštećenjem vida,

– teškoće koje se manifestiraju u ponašanju tako da ih ometaju u funkcioniranju i ugrožavaju njihovu fizičku sigurnost i/ili fizičku sigurnost drugih učenika.“ (Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, 2018)

Pedagozi žele ukazati na to kako pomoćnike ne mogu dobiti učenici s lakšim teškoćama, a kojima je možda ipak potrebna podrška tog oblika i stoga smatraju da u takvim slučajevima nailaze na izazove u ostvarivanju inkluzivnog obrazovanja. Osim pravilnika, problem predstavljaju i ograničena financijska sredstva grada koji ima i konačnu odluku o tome koga se zapošljava na mjesto pomoćnika. Valja napomenuti kako pedagoginje navode da problem predstavlja i to što škole ne sudjeluju u odabiru pomoćnika za svoje učenike što ponekad bude kao „lutrija“ jer ne znaju kakav profil osobe dolazi raditi na mjesto pomoćnika u nastavi. Budući da se ne radi nikakav selekcija, nekad se dodijeljeni pomoćnici pokažu dobrima, a nekad ne. O'Neill (2010) također napominje da pomoćnici u nastavi mogu imati neadekvatno obrazovanje za rad s učenicima s razvojnim teškoćama, što se može negativno odraziti na akademski uspjeh tih učenika, a time se otežava i uspostavljanje suradničkog odnosa sa samim učenikom koja je od ključne važnosti za cjelokupni proces inkluzije.

Pa sad...ovisi, ali to sad opet koliko je to do nas, a koliko je to do institucija koje trebaju osigurati, ali recimo da jesmo ponekad imali poteškoća. Recimo možda kada smo tražili asistenta više, ali ga nismo dobili, a smatrali smo da bi za neko dijete trebala podrška asistenta, jer prema njihovoj procijeni tom djetetu nije bio potreban asistent. (P8)

Pa za sada smo za sve učenike za koje smo zatražili potporu asistenta smo i dobili. Možda ima još nekoliko učenika za koje bi zatražili no upozorili su nas da tražimo samo za one koje je baš potrebno i da se na njih fokusiramo jer to ovisi o sredstvima kojima raspolaže grad. (P3)

Imali smo, najčešće je to problem jer ne sudjelujemo mi u odabiru pomoćnika te ne dobiju ni svi učenici pomoćnike iako mi možda smatramo da bi im oni znatno olakšali proces obrazovanja. Mislim da je tu problem zbog izmjena u pravilniku prema kojem samo određene teškoće mogu dobiti pomoćnika, prema tim

točkama se dodjeljuju nekakvi bodovi pa tako naš učenik nije dobio bodove, a recimo znamo da mu je potreban pomoćnik. (P4)

Sam proces odabira pomoćnika u nastavi je u svakoj školi isti i tu valja napomenuti da su svi pedagozi izrazili nezadovoljstvo jer ne sudjeluju u odabiru pomoćnika već samo dobiju ime i prezime osobe koja na to mjesto dolazi. Nezadovoljstvo proizlazi iz toga što o odabiru pomoćnika u nastavi odlučuju osobe koje nisu upoznate s karakteristikama djeteta prema kojima bi se trebala donositi odluka o odgovarajućem pomoćniku u nastavi, no to u praksi nije tako pa su škole u većini slučajeva sretne ako im se pomoćnik u nastavi uopće odobri.

Pa kada mislimo da netko treba dobiti pomoćnika moramo ispuniti cjelokupnu dokumentaciju, koja se potom šalje na povjerenstvo upravnog ureda za obrazovanje u županiji, onda oni donose odluku pa se to šalje u ministarstvo i opet nam županija, dakle osnivač, daje konačni odgovor. Sada imaju dva projekta, 4 pomoćnika u nastavi preko županije i imali smo do prošle godine preko jedne đakovačke udruge pomoćnika, ali dakle niti u jednom trenutku mi ne sudjelujemo u tom procesu već nama pomoćnik samo dođe, bilo preko županije, bilo preko udruge, on samo dođe i nama je rečeno da je eto to pomoćnik. (P4)

Na pitanje o tome kako bi procijenili spremnost pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s teškoćama, naveli su kako su uglavnom zadovoljni dosadašnjim pomoćnicima, ali su dodali kako to uvelike ovisi o karakteristikama te motivaciji pomoćnika. Kao problem se opet javlja taj izostanak selekcije jer se kao pomoćnici mogu zaposliti osobe različitih profila i zanimanja, što možda nije u najboljem interesu djeteta.

Ovisi, budući da su sada uveli mogućnost da to bude osoba koja studira trebalo bi obratiti pažnju na to da se izabiru studenti koji su iz područja humanističkih znanosti. No svakako i takve osobe treba testirati, imali smo naravno i osobu koja je sa ekonomskog fakulteta, no pokazala se odličnom. Ali svakako mislim da se prvo treba izraditi nekakav profil osobe koja se traži i onda odabrati. (P3)

Svi pedagozi su naveli kako škola osigurava kontinuirano praćenje rada pomoćnika u nastavi kroz vođenje evidencije odrađenih sati te kroz pisanje izvještaja ili

dnevnika rada. Dvije pedagoginje su istaknule kako provode i individualne razgovore prilikom kojih steknu najbolji uvid u napredak djeteta te na taj način mogu pomoćnicima dati daljnje smjernice za rad s učenikom.

Na pitanje o tome *što bi izdvojili kao prednosti, a što kao nedostatke ovakvog oblika podrške učenicima s teškoćama* svi pedagozi su se složili kako ovakav oblik podrške definitivno ima više prednosti nego nedostataka. Kao prednosti su naveli kako pomoćnici u nastavi zasigurno olakšavaju nastavni proces prije svega učenicima ali isto tako i učiteljima, pa je tako jedna pedagoginja istaknula kako ih se smatra desnom rukom učitelja. Kao prednost se navodi i to što na taj način stručna služba ali i roditelji imaju bolji uvid u napredak djeteta te sukladno time mogu prilagođavati daljnje postupke u obrazovanju učenika s teškoćama. Jedna pedagoginja je navela kako se učenici s teškoćama koji imaju pomoćnika osjećaju opuštenije i manja je ta anksioznost koja se javlja ukoliko smatraju da nešto od nastavnog sadržaja neće stići prepisati ili popratiti

Pozitivne strane svakako je to što je učiteljima tada puno lakše raditi. Mi naime imamo dosta velike razredne odjele, preko 20 učenika u svakom, dakle razredi su nam po 23,24 i 25 učenika i onda imamo još u dva razreda po dvoje djece s teškoćama a kada imaju pomoćnika onda je puno lakše, a mislim da onda i djeca budu puno opuštenija. Lakše im je jer znaju da tako neće nešto propustiti, jer ponekad kada ne stignu nešto prepisati budu anksiozna pa budu i nervozni ovako uz pomoćnika se osjećaju sigurnije jer uspiju sve napraviti. (P1)

Pa kao prednosti, definitivno bih izdvojila, sad kad ovisi zapravo od posebnosti do posebnosti, recimo za djecu sa ADHD-om je to odlična stvar, zato što njima zapravo vrlo, vrlo malo treba da bi oni uspješno pratili nastavu, dakle treba im samo malo vratiti tu pozornost na sat tako da se tu pomoć asistenta pokazala kao jako dobrom, jer ponekad učitelj zaista ne stigne svakih pet minuta učenikovu pažnju vratiti na sadržaj koji se radi i tu se onda to pokazalo jako dobra stvar, ujedno su oni i desna ruka učiteljima, dakle sve ono što učitelj ne stigne sam s djetetom, odradi asistent. (P8)

Unatoč tome što pedagozi uviđaju više prednosti i dalje se mogu primijetiti nedostaci ovakvog oblika podrške, a kao najčešći nedostatak navodi se neprofesionalnost i manjak intrinzične motivacije kod pomoćnika u nastavi. Naime, pedagozi napominju kako ne postoji selekcija pomoćnika stoga tu ulogu može obnašati bilo tko, što zasigurno nije u najboljem interesu djeteta s teškoćama. Kao drugi nedostatak navodi se problem prevelikog oslanjanja učenika na pomoćnika u nastavi ili slučajevi kada pomoćnik učeniku postane prijatelj što zasigurno nije njegova primarna uloga. Jedna pedagoginja je navela kako je nedostatak i to što se pomoćnici često izmjenjuju što zna biti stresno za djecu s teškoćama koja se često moraju iznova navikavati na novu osobu.

...kao negativnu stranu bi navela možda preveliko oslanjanje, ponekad, djeteta na asistenta, kao u situacijama kada recimo dijete zna da će asistent prepisati za njega te stoga ne mora on prepisivati, no to i ne mora uvijek biti loše. Ponekad je i djetetu potrebna takva vrsta pomoći. (P7)

Nedostaci znaju biti što se znaju često izmjenjivati pomoćnici. Mislim meni je jasno da netko nađe stalni posao ili nešto za veću plaću, no onda tu imate djecu s teškoćama koja su osjetljiva djeca, naviknu se na jednog pomoćnika, a onda im treba neki period da se naviknu na nekog drugog. (P1)

Što se tiče suradnje između učitelja i pomoćnika u nastavi, svi pedagozi su zaključili kako je ta suradnja u njihovoj školi zadovoljavajuća, ali da to opet ovisi o tome kakav je pomoćnik. Generalno, iskustva su pozitivna, no naravno da je bilo slučajeva u kojima ta suradnja nije bila ostvarena, no u takvim situacijama zatražila se promjena pomoćnika ili se nastojalo s pomoćnikom porazgovarati i riješiti problem.

Pa ja bi ju ocijenio uglavnom dobro, zato što pritužbi je jako malo, a kada i bude pritužbi to svi znamo, reagiramo i razgovaramo. Načelno svi asistenti koji dođu se trude odraditi dobar posao. Nastavnici uglavnom nemaju pritužbi, a ako ih i bude to se uglavnom brzo riješi. (P5)

Zadnje pitanje se odnosilo na to jesu li ikada razmatrali vršnjake kao oblik podrške učenicima s teškoćama. Ovakav način angažiranja vršnjaka kao oblika podrške učenicima s teškoćama može doprinijeti i promjeni negativnih stavova vršnjaka spram

učenika s teškoćama. Naime istraživanje koje se bavilo negativnim stavovima vršnjaka spram učenika s teškoćama (Leutar i Štambuk, 2005; prema Burušić, 2017) pokazalo je kako postoji veza između stavova prema osobama s tjelesnim teškoćama te učestalosti i kvalitete razgovora s istima. Ovi podaci upućuju na to kako trebamo poraditi na ostvarivanju bolje komunikacije među vršnjacima, a ta komunikacija se najčešće ostvaruje upravo u odgojno-obrazovnim ustanovama kroz različite oblike interakcije. Jedna od mogućih interakcija zasigurno može biti i angažiranje vršnjaka kao oblika podrške. Sedmero pedagoga je navelo kako su tijekom svojeg rada znali koristiti ovaj oblik podrške i to najčešće u situacijama kada se čekalo na pomoćnika u nastavi. Jedna pedagoginja je napomenula kako to ne smiju prakticirati zbog mogućih loših reakcija roditelja koji mogu biti protiv toga da se njihovo dijete optereti takvom ulogom. Jedna pedagoginja se izjasnila kako ona načelno podržava tu ideju i da su to tražili roditelji koji nisu željeli službenu podršku u obliku pomoćnika u nastavi jer su se bojali da bi to moglo stigmatizirati njihovo dijete. Druga pedagoginja je također napomenula kako takva praksa ponekad može biti „dvosjekli mač“ jer ne treba ni drugo dijete osjećati pritisak da je to nešto što ono mora. Osim navedenih primjera dvoje pedagoga se izjasnilo kako nikada nisu razmatrali tu opciju, no sviđa im se ideja te možda u budućnosti uvedu i takav oblik podrške.

Pa to ne smijemo, zato što ne znamo kako bi roditelji reagirali jer ima svakakvih reakcija, okej je ako učenik pomaže drugom učeniku, no ako tri puta ponese torbu ukoliko nema asistenta onda se može drugi roditelj javiti u smislu zašto moje dijete drugom djetetu nosi torbu ili slično. Dakle ima tu dosta zaštite prava učenika i onda moramo o tom brinuti. Ali općenito učenici unutar razreda su poprilično senzibilizirani tako da si oni međusobno pomažu. (P3)

Pa, zapravo možemo reći da smo i imali, ali ne u nekom službenom obliku. Znalo je to biti recimo za djecu čiji roditelji nisu bili suglasni s tim da ima asistenta u tom nekom službenom vidu, ali recimo da su poželjeli da ako bi mogao vršnjak pomoći, ali pri nekim jednostavnim stvarima, no tu moram naglasiti da je to dvosjekli mač, jer s druge strane ne bi trebalo ni to drugo dijete previše opteretiti, u smislu da njemu to predstavlja nekakvo veće zaduženje od onoga što bi trebao. Dakle da na kraju ne ispade opet da je to teret

za to drugo dijete, ali i dijete s teškoćama se opet može osjećati kao da je nekome na teret, a ideja je inkluzija i da se ne prave razlike...pa mi je cijela ta ideja onako i za i ne...moralo bi se to zapravo dobro razraditi. (P8)

Dakle na postavljeno istraživačko pitanje *Koji su izazovi, iz perspektive pedagoga, u pružanju podrške u nastavi djeci s teškoćama u razvoju?* dobili smo odgovor kako su to nemogućnost osiguravanja pomoćnika u nastavi svim učenicima, a razlog tome najčešće leži u ograničenim financijskim sredstvima te nesuglasju s propisanim pravilnikom u kojem stoji da samo učenici s težim teškoćama mogu dobiti pomoćnika. Drugi izazov koji se pojavljuje jest taj što škola ne sudjeluje u odlučivanju o tome tko će biti zaposlen kao pomoćnik, jer na taj način odabir se ne vrši sukladno potrebama učenika već se pomoćnici odabiru prema tome tko je prvi dostupan. Nadalje, kao problem se javlja i to što su pomoćnici često studenti koji dolaze sa raznih fakulteta pa pedagozi napominju kako bi se ipak trebala vršiti nekakva selekcija ili barem dati prednosti onima koji su na humanističkim fakultetima.

6.6.6. Suradnja s roditeljima

Sljedeće istraživačko pitanje glasi *Kako pedagozi procjenjuju suradnju s roditeljima djece s teškoćama u razvoju?* Suradnja odgojno-obrazovne ustanove zasigurno je od velike važnosti jer roditelj ipak najbolje poznaje svoje dijete te svojim znanjem o djetetovim potrebama može uvelike doprinijeti razvoju inkluzije. Odgovor na postavljeno istraživačko pitanje pružila nam je kategorija pod nazivom *Suradnja s roditeljima*, koja se sastojala od četiri pitanja. Pedagozima je postavljeno pitanje u kojem su trebali *ocijeniti dosadašnju suradnju s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju te na koje izazove su naišli prilikom ostvarivanja iste*. Osim toga u intervjuu su trebali navesti i *na koje načine sve omogućuju roditeljima učenika s teškoćama da budu uključeni u obrazovanje njihove djece te koji oblici komunikacije su im dostupni*. Na pitanje *Kako bi ocijenili suradnju s roditeljima učenika s teškoćama*, pedagozi su odgovorili kako je uglavnom dobra suradnja, no naglasili su kako uvijek ima onih koji su susretljivi i prihvaćaju realnu situaciju ali ima i onih koji pružaju otpor te ne žele surađivati.

Suradnja je dobra. Ima roditelja koji su realni, koji prihvaćaju svoje dijete takvo kakvo je i traže nekakav najbolji način da mu pomognu što više, dok ima onih koji su nerealni, zahtjevni, ima teških roditelja, kao i u svakoj populaciji. Tako da s nekima se borimo, ali obično mi ne forsiramo ni programe ni ništa odmah u prvom razredu... obično pustimo da vidimo kako će ići pa tako i roditelji uglavnom traže prvo da vidimo kako će ići...tako da i učitelji već znaju pa se i oni prilagode. (P1)

Sljedeće pitanje se odnosilo na najčešće izazove s kojim su se pedagozi susreli prilikom ostvarivanja suradnje s roditeljima učenika s teškoćama te koja su moguća rješenja tih izazova. Kao najčešći odgovor na navedeno pitanje pedagozi su naveli problem kada roditelji ne prihvaćaju da se njihovo dijete u nečemu razlikuje od svojih vršnjaka te mu je potrebna prilagodba u savladavanju nastavnog sadržaja. Pedagog navodi kako navedeni primjer usporava cjelokupni proces obrazovanja jer roditelji ne žele dati suglasnost za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta što za dijete znači da ponekad ne dobije najbolji oblik obrazovanja. Dvije pedagoginje su navele kako do nerazumijevanja i nesuglasja dolazi najčešće kada roditelj traži mišljenje na krivim mjestima i od nestručnih osoba, što u konačnici dovodi do nepovjerenja roditelja u nadležne institucije. U istraživanju Pavlović i Šarić (2012) koje su proveli krajem 2009. i početkom 2010. godine, ispitali su se stavovi roditelja o implementaciji inkluzivnog obrazovanja u Federaciji Bosne i Hercegovine i Hercegovačko-neretvanskom kantonu, a rezultati su pokazali kako 47.58% roditelja smatra da su nedovoljno informirani o samom inkluzivnom obrazovanju, a u tome kao glavnog krivca vide u osoblju odgojno-obrazovne ustanove, točnije učitelje. Iz tog razloga roditelji često informacije o inkluzivnom obrazovanju dobiju putem televizije koje u pojedinim slučajevima nisu najtočnije što dovodi do ranije spomenutog nerazumijevanja među navedenim akterima. Nadalje, jedna pedagoginja navodi kako je imala situaciju gdje je morala kontaktirati dječju pravobraniteljicu jer dijete nije moglo nikako savladati sadržaje te se na očigled mučilo u redovnom sustavu obrazovanja dok roditelji konačno nisu prihvatili sugestije pedagoginje i odveli dijete na procjenu psihofizičkog stanja. Kao rješenje za takve situacije se navodi samo upornost te strpljenje ali svakako i puno razumijevanja za roditelje, jer roditelji ponekad ne žele prihvatiti da se njihovo dijete razlikuje zbog nekakve stigme koja i dalje postoji u društvu.

Pa recimo njima je jako teško prihvatiti da je njihovo dijete drugačije, pa najčešće ne žele dati suglasnost, a na taj način kako škola ide sve dalje tako i dijete sve više pati i zaostaje za ostatkom razreda, tako da to su neki primarni problemi koji se dogode, a bude i nekih poteškoća u komunikaciji kada oni nešto krivo shvate. Bude tu i predomišljanja roditelja, recimo prvo bih pristali pa se onda odjednom predomisle i neće pristati i tako... (P5)

Nerazumijevanje, nerazumijevanje pojmova, posebno kod roditelja koji možda ne barataju tom terminologijom i onda im svatko svašta napriča pa se ne dođu informirati na pravo mjesto. I onda dok razjasnimo te neke stvari tu je najčešće nekakav problem. (P1)

Pa izazovi se najčešće javljaju kad dijete treba rješenje i kada roditelj to ne prihvaća, to jako dugo traje dok roditelj to prihvati, a onda kad prihvati i onda kad eventualno postoje neke veće teškoće onda oni shvate pomoćnika kao potrebu, ali kažem najveći izazov je u tom ne prihvaćanju i to zna trajati jako dugo. Pa čak i do par godina... imala sam recimo situaciju gdje sam se obratila i pravobraniteljici i centru za socijalnu skrb jer se radilo o tome da dijete ne zna čitati, ne zna pisati, a sedmi je razred, mama ne prihvaća da je tu velika poteškoća i onda je to išlo preko nekakvih drugih sustava jer tu je obrazovna potreba djeteta zanemarena... (P9)

Nadalje, pedagogima je postavljeno pitanje i na koje načine omogućuju roditeljima da budu uključeni u obrazovanje njihove djece, na što je većina navela kako roditeljima omogućuju sudjelovanje kroz individualne razgovore te savjetovanja sa stručnom službom. Osim toga naveli su kako smatraju da roditelji sudjeluju u obrazovanju djece kroz odazivanje na roditeljske sastanke te isto tako i kroz razgovor te suradnju s pomoćnicima u nastavi. Dvije pedagoginje su navele kako su roditelji uključeni i kroz projekte koje organizira škola. Jedna pedagoginja je opisala situaciju gdje su roditeljima omogućili i sudjelovanje u osmišljavanju plana i programa za njihovo dijete jer su za razliku od škole, roditelji imali podršku rehabilitatora koji je izvan škole radio s učenicom te su na taj način omogućili školi dobivanje smjernica za rad s učenicom što je uvelike olakšalo rad učiteljima.

Pa roditelji znači isto dolaze na individualne informacije, kod rehabilitatora ili kod bilo koga od stručne službe, najčešće rehabilitatorica jer je ona najviše zadužena za taj dio kod djece s teškoćama. Kod učitelja na roditeljskim sastancima, na individualnim informacijama, na različitim projektima, aktivnostima, dakle kako drugo roditelji tako su uključeni i roditelji djece s teškoćama. (P1)

...mislim nije sada da smo mi dozvolili roditeljima da oni sada kroje plan i program, kako će se učenik školovati, ali pošto taj jedan učenik imao podršku edukacijskog-rehabilitatora izvan škole, recimo mi, stručna služba smo u kontaktu sa tom rehabilitatoricom pa smo i dogovarali zajedno nekakve pristupe podrške, recimo mislim da je to jedan veliki plus i možda netko ne bi bio spreman na to... Recimo učitelji možda ne bi bili spremni, jer svatko voli sam izraditi plan i program ali evo recimo mi smo u tom smislu pružali i podršku roditeljima i stvarno smo im na raspolaganju.(P8)

Na posljednje pitanje o tome koji oblici komunikacije sa školskim osobljem su dostupni roditeljima, svi pedagozi su naveli kako roditelji mogu školsko osoblje kontaktirati putem službenog telefona odgojno-obrazovne ustanove, putem mobilnog telefona ukoliko ga razmjene s učiteljima ili stručnom službom, mobilnih aplikacija te putem elektroničke pošte. Osim toga kao oblik komunikacije su individualni razgovori na zahtjev roditelja te roditeljski sastanci koji se redovito održavaju.

Dostupno im je sve, od službenih mailova, službenih telefona, razrednici imaju kreirane viber grupe, imamo i posebnu grupu koju vodi samo ravnatelj i u koju on stavlja obavijesti koje se ne mogu komentirati već su to samo obavijesti... imamo i mogućnost komuniciranja putem internetske stranice škole. (P10)

Na temelju dobivenih odgovora pedagoga, na istraživačko pitanje *Kako pedagozi procjenjuju suradnju s roditeljima djece s teškoćama u razvoju?* možemo odgovoriti kako je ta suradnja uglavnom dobra, a izazovi na koje nailaze prilikom ostvarivanja iste su većinom neprihvatanje roditelja da njihovo dijete zahtjeva dodatnu podršku u procesu obrazovanja. Takav izazov može potrajati neko vrijeme, no pedagozi

napominju kako se ono uglavnom riješi ali zahtjeva puno strpljenja, upornosti i prije svega razumijevanja za roditelje.

6.6.7. Suradnja s lokalnom zajednicom

Posljednje istraživačko pitanje na koje sam u ovom radu nastojala dobiti odgovor glasi *Kako pedagozi procjenjuju suradnju s lokalnom zajednicom u kontekstu inkluzivnog obrazovanja?* Kako bi u školi zaživjela istinska inkluzivna kultura Ekins i Grimes (2009; prema Vican, 2013) stavljaju poseban naglasak na stvaranje partnerskih odnosa s roditeljima i lokalnom zajednicom te suradnju sa ustanovama i stručnjacima koji podržavaju potrebe svakog djeteta. Odgovor na posljednje istraživačko pitanje pruža nam kategorija intervjuja pod nazivom *Suradnja s lokalnom zajednicom* u kojoj su pedagozi trebali odgovoriti na pitanja *suradju li s lokalnom zajednicom u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, kako bi tu suradnju ocijenili te smatraju li takvu suradnju bitnom za ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja.*

Pedagozi su naveli kako u kontekstu inkluzivnog obrazovanja suradnja s lokalnom zajednicom se ostvaruje uglavnom kroz osiguravanje pomoćnika u nastavi, jer niti jedna škola sama ne odlučuje niti bira već se to odlučuje na lokalnoj razini. Osim navedenog primjera, pedagozi su još naveli kako se po pitanju suradnje s lokalnom zajednicom tu uglavnom radi o različitim udrugama u kojima se mogu pronaći stručnjaci za određene teškoće pa se suradnja ostvaruje kroz gostujuća predavanja te ponekad znaju biti oblik podrške obrazovnim ustanovama te obiteljima djece s teškoćama. Jedna pedagoginja je navela kako ostvaruje suradnju i s jednom od škola u blizini koju pohađaju učenici s teškoćama, na način da s učenici tih dviju škola međusobno posjećuju.

Budući da smo mi malo mjesto, suradjujemo sa tom nekom širom zajednicom kroz te projekte asistenata koje osigurava grad... (P8)

Da, recimo suradjujemo sa školom[...]⁴, koja nam je tu blizu, pa onda naši učenici recimo odlaze tamo ili njihovi dolaze u našu školu u goste... (P2)

⁴Anonimizirani naziv škole

Prije jesmo, to je prije bilo s udrugom [...], ako se ne varam. Pa što se tiče same inkluzije dosta surađujemo i s Crvenim križem jer i oni imaju dosta zanimljivih radionica za tu djecu. (P6)

Svi pedagozi suradnju ocjenjuju jako dobrom te dodaju kako ona zasigurno doprinosi ostvarenju inkluzivnog obrazovanja. Jedan pedagog je napomenuo kako se kroz takvu suradnju mogu steći nekakva nova saznanja te uvid u informacije, s čime se slaže i druga pedagoginja. Treća pedagoginja je navela jednu od važnijih stavaka za inkluzivno obrazovanje, a to je osiguravanje pomoćnika u nastavi kojih ne bi bilo bez suradnje odgojno-obrazovne ustanove s lokalnom zajednicom.

Pa mislim da je važna, zašto ne... opet i tu se mogu dobiti nekakva nova saznanja. Mislim kod te suradnje mislim da je uvijek bitan novac koji zapravo omogućuje da se to sve plati. Mislim mi imamo jako dobre uvjete rada koje je naša općina omogućila i tu mogu stvarno sve pohvale samo dati. I što se tiče naše suradnje s lokalnom zajednicom, također. (P6)

Zaključno, na istraživačko pitanje *Kako pedagozi procjenjuju suradnju s lokalnom zajednicom u kontekstu inkluzivnog obrazovanja?* Možemo zaključiti kako suradnju procjenjuju općenito dobrom, no pojedini pedagozi navode kako ta suradnja ponekad nije ostvariva na nivou lokalne zajednice jer su pojedine škole iz manjih mjesta i nemaju u svojoj lokalnoj zajednici nekoga kome bi se obratili za suradnju u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. Stoga se ta suradnja ostvaruje s akterima iz šire zajednice. Takvu suradnju smatraju jako važnom, jer omogućuje suradnju sa stručnjacima edukacijskog-rehabilitacijskog profila koji nisu zaposlenici njihove škole pa na taj način mogu steći nekakve nove informacije te nova saznanja koja im koriste u radu s učenicima s teškoćama.

⁵Anonimizirani naziv udruge

7. Zaključak

Osnova inkluzivnog koncepta je uključivanje sve djece u sustav redovnog obrazovanja. Pri tome se naglašava važna uloga odgojno-obrazovne ustanove koja treba raditi na promicanju i razumijevanju prava na obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju. Osim promicanja prava učenika s teškoćama u razvoju, kvalitetan pedagoški rad se očituje i kroz detekciju povrede tog prava te izazova i barijera koji se u inkluzivnom obrazovanju i dalje pojavljuju. Upravo ta detekcija izazova inkluzije jest i cilj ovoga rada. U teorijskom dijelu rada najprije sam odredila temeljne pojmove koji su relevantni za kontekst inkluzivnog obrazovanja. Nakon toga, iznijela sam kratki pregled razvoja inkluzije kroz povijest, gdje je položaj djece s teškoćama bio podložan čestim promjenama, od diskriminirajućeg pristupa pa sve do pristupa koji se temelji na priznavanju njihova prava na obrazovanje u redovnom sustavu obrazovanja. U nastavku rada navela sam neke od temeljnih pravnih dokumenata koji uređuju prava djece s teškoćama u razvoju gdje je fokus stavljen na pravo na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju. U ovom dijelu rada predstavljeni su međunarodni i domaći dokumenti koji štite pravo na obrazovanje djece s teškoćama u razvoju. Nadalje, u teorijskom dijelu navela sam neke kategorije izazova koji se odnose na različite aspekte inkluzivnog obrazovanja, a koji su i dalje pred odgojno-obrazovnim sustavom. Valja naglasiti kako je fokus rada sužen na izazove inkluzije u redovitim osnovnoškolskim ustanovama budući da različite razine obrazovanja podrazumijevaju i različite pristupe što znači i suočavanje s različitim izazovima. Prva kategorija izazova se odnosi na strukturu osnovnoškolskih ustanova, a to je neprilagođenost osnovnoškolskih objekata potrebama djece s teškoćama u razvoju kojom se prvenstveno misli na arhitektonske prepreke koje ograničavaju pristup te kretanje djeci s teškoćama u razvoju. Nadalje, pod ovu kategoriju spada i nefleksibilnost kurikuluma jer postojeći kurikulum ne predviđa dovoljno vremena za izradu posebnog nastavnog plana i programa za učenike s teškoćama u razvoju, neprimjerenost sadržaja, didaktičko-metodičkih formi rada te problem praćenja i vrednovanja učenika s teškoćama u razvoju. Druga kategorija izazova obuhvaća kulturu škole i negativne stavove školskog osoblja pri čemu su navedena istraživanja koja su se bavila ispitivanjem stavova zaposlenika odgojno-obrazovne ustanove po pitanju inkluzivnog obrazovanja. Pod ovom kategorijom navela sam i izazove u ostvarivanju suradnje među akterima odgojno-obrazovnog procesa, pri

čemu su navedena istraživanja koja ukazuju što dovodi do otežane suradnje te koja su moguća rješenja navedenih izazova.

U empirijskom dijelu rada opisala sam metodologiju rada te iznijela rezultate istraživanja. Kako bih prikupila potrebne podatke u radu sam koristila polustrukturirani intervju te za obradu prikupljenih podataka kvalitativnu analizu sadržaja. Intervju sam provela sa deset pedagoga Osječko-baranjske županije s ciljem stjecanja uvida u njihovu dosadašnju praksu i iskustva u odgojno-obrazovnom sustavu. Prvo istraživačko pitanje je glasillo *Jesu li zgrada i prostori škole prilagođeni djeci s teškoćama u razvoju, osobito djeci s fizičkim invaliditetom?*, a rezultati su pokazali kako je prostor škole djelomično prilagođen potrebama učenika jer i dalje sve škole nemaju osmišljen plan kretanja učenika s tjelesnim invaliditetom, pod time se misli na nedostatak rampi i dizala koji bi omogućili kretanje na višim razinama osnovnoškolskih objekata. Isto tako škole do sada nisu uvidjele potrebu za prostorom za osamu učenika te sukladno time ga niti ne posjeduju, no napominju kako bi ga mogli osigurati ukoliko se pojavi potreba za istim. Što se tiče opremljenosti materijalima za provođenje nastave, pedagozi iznose kako su dobro opremljeni s obzirom na profil učenika koji trenutno pohađaju njihovu školu, no ukoliko se i javi potreba za dodatnim materijalom neće biti većih zapreka u njihovom osiguravanju. Drugim istraživačkim pitanjem, koje glasi *Kako pedagozi procjenjuju inkluzivnost kulture njihove škole?* utvrdilo se kako u školama nije ostvarena u potpunosti inkluzivna kultura, jer kako navode nedostaje stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila koji bi bili predvodnici u ostvarivanju iste. Nadalje, kao razlog neostvarivanja inkluzivne kulture ističe se i nespремnost učitelja za inkluzivne učionice koju pripisuju nedostatnom inicijalnom obrazovanju ali i negativnim stavovima samih učitelja spram inkluzije. Neostvarivanju inkluzivne kulture doprinosi i činjenica da škole i dalje nisu upoznate s instrumentima za utvrđivanje inkluzivnosti, stoga ni ne provode samovrednovanje s fokusom na inkluziju već samo ono općenito. Trećim istraživačkim pitanjem, *Kako procjenjuju prilagođenost kurikuluma inkluzivnom obrazovanju?* utvrdilo se kako postojeći kurikulum nije dovoljno prilagođen inkluzivnom obrazovanju niti potrebama učenika s teškoćama. Pedagozi smatraju da bez prilagodbe postojećeg kurikuluma učenici s teškoćama ne bi mogli savladati gradivo te napominju kako je osim prilagodbe sadržaja, potrebno prilagoditi i metode rada s učenicima. Tako većina pedagoga navodi kako je najučinkovitija metoda rad

„jedan na jedan“, gdje učenik radi s pedagozima u odvojenom prostoru jer učitelji zbog velikog broja učenika nisu u mogućnosti takvu metodu primjenjivati na satu. Četvrto istraživačko pitanje glasi *Koji stavovi o djeci s teškoćama u razvoju te inkluziji, prema procjeni pedagoga, prevladavaju u njihovoj školi?*, a odgovori ukazuju kako u školama gdje je istraživanje provedeno prevladavaju pozitivni stavovi školskog osoblja, no pedagozi napominju kako to uvelike ovisi o tome s kojim stupnjem teškoće učenik dolazi. Pa tako ukoliko učenik ima teži oblik teškoće, veća je vjerojatnost da će naići na negativne stavove od strane osoblja, a takvi stavovi najčešće proizlaze iz osjećaja nekompetentnosti ili zbog straha od novog i nepoznatog. Pedagozi navode kako negativni stavovi spram inkluzije proizlaze i iz činjenice da se inkluzija ponekad forsira iako je vidljivo kako ona takav oblik obrazovanja nije u najboljem interesu djeteta s teškoćama u razvoju. Četvrtim istraživačkim pitanjem, *Koji su izazovi, iz perspektive pedagoga, u pružanju podrške u nastavi djeci s teškoćama u razvoju?* došlo se do saznanja zašto je nemoguće osigurati pomoćnika u nastavi svim učenicima, a ne samo učenicima s težim oblikom teškoće. Naime, u Pravilniku o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima iz 2018. godine se navodi kako pomoćnika mogu dobiti samo učenici s određenim većim teškoćama, na što pedagozi dodaju da pojedini učenici koji također imaju potrebu za pomoćnicima ostaju zakinuti. Osim navedenog pravilnika, ono što onemogućava dodjeljivanje pomoćnika svim učenicima su i nedostatna financijska sredstva osnivača, koji su primorani odlučiti koji su učenici potrebitiji i njima osigurati takav oblik podrške. Drugi izazov koji se pojavljuje je to što škola ne sudjeluje u odabiru pomoćnika, a to znači da ne postoji nikakva selekcija u skladu s potrebama i karakteristikama učenika, a o kojima najviše znaju upravo sami učitelji, već se pomoćnici odabiru prema tome tko je u tom trenutku dostupan što ponekad rezultira time da pomoćnik ne zna pružiti podršku učeniku i time se gubi svrha njegove uloge kao pomoćnika. Kao treći izazov, koji je također vezan uz pomoćnike u nastavi je taj što se oni često izmjenjuju, a to se pokazalo kao lošim po učenike kojima je teško stalno se iznova navikavati na novu osobu. No pedagozi napominju kako se to događa jer obično ulogu pomoćnika obnašaju studenti ili osobe kojima je to trenutni posao dok ne nađu nešto bolje. Šesto istraživačko pitanje glasi *Kako pedagozi procjenjuju suradnju s roditeljima djece s teškoćama u razvoju?*, a rezultati su pokazali kako je ta suradnja uglavnom dobra. Dakako postoje izazovu u ostvarivanju iste, a to su

najčešće neprihvatanje roditelja da njihovo dijete se po nečemu razlikuje od vršnjaka te da zahtjeva dodatnu podršku u procesu obrazovanja. Obično takve izazove uspijevaju riješiti uz mnogo razgovora koji zahtijevaju strpljenje i razumijevanje tih roditelja. Sedmim i posljednjim istraživačkim pitanjem, *Kako pedagozi procjenjuju suradnju s lokalnom zajednicom u kontekstu inkluzivnog obrazovanja?* utvrdilo se kako je ta suradnja dobra te od velike važnosti jer na taj način mogu doći do nekih novih saznanja i informacija koje im mogu pomoći u osmišljavanju plana i programa za učenike s teškoćama, posebice jer ponekad samo kroz takav oblik suradnje mogu dobiti mišljenje stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila kojeg u školi uglavnom nemaju.

Provedeno istraživanje ima i određena ograničenja. Jedno od ograničenja ovog istraživanja je to što je isto osmišljeno u obliku provođenja intervjua s pedagozima u samo deset osnovnih škola Osječko-baranjske županije. Dakle, ovim istraživanjem nisu obuhvaćene osnovnoškolske ustanove drugih županija, tako da postoji mogućnost da ćemo kao krajnji rezultat s obzirom na broj obuhvaćenih škola dobiti tek djelomični prikaz stvarnih izazova s kojima se susreću pedagozi u osnovnim školama. Nadalje, budući da se radi o društveno osjetljivoj temi-obrazovanju djece s teškoćama u razvoju, postoji mogućnost manipulacije odgovorima od strane intervjuiranih sudionika. Sudionici svoje odgovore na postavljena pitanja mogu prilagoditi na način da ne iskažu svoje pravo mišljenje ukoliko procjene da je ono društveno neprihvatljivo, što dovodi do upitne valjanosti rezultata provedenog istraživanja. Osim navedenog, potencijalni nedostaci su mogući i u samom protokolu intervjua. Zasiurno se uz teme koje su navedene u protokolu za pedagoge može dodati još tema koje se bave kvalitetom inkluzivne nastave i prilagođenosti odgojno-obrazovnog procesa za djecu s teškoćama u nastavi, no cilj je bio fokusirati se na najvažnije elemente u pristupu i radu pedagoga.

Osim perspektive stručnih suradnika pedagoga, bilo bi dobro uključiti i perspektivu učitelja, pomoćnika u nastavi te djece s teškoćama u razvoju ali i njihovih roditelja. Međutim, ukoliko bi se u uzorak uključilo i djecu, problem bi mogle biti etičke dileme poput dobivanja pristanka roditelja za sudjelovanje djece u istraživanju, očuvanje anonimnosti djece itd. Smatram kako bi se buduća istraživanja na temu inkluzije zasiurno trebala baviti ispitivanjem stavova roditelja, jer se neostvarivanje suradnje s istima navodi kao glavni izazov inkluzije. Nadalje, valjalo bi ispitati i

pomoćnike u nastavi koji su također važan dio obrazovanja učenika s teškoćama te steći uvid u njihova promišljanja o izazovima inkluzivnog obrazovanja. Osim toga u daljnjim istraživanjima vezanim uz izazove inkluzije trebalo bi koristiti i druge istraživačke metode kao što su promatranje nastave, fokus grupe, akcijsko istraživanje itd.

8.Literatura

Biondić, I. (1993) Integrativna pedagogija: odgoj djece s posebnim potrebama, Zagreb: Školske novine

Braun V. i Clarke, V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. Qualitative Research in Psychology, 3 (2)

Dostupno

na:https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology

Burušić, J. (2017) Razlikuju li se roditelji, učenici i nastavnici u stavovima prema osobama s tjelesnim teškoćama. Diplomski rad. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Dostupno

na:<https://repozitorij.fooz.hr/islandora/object/fooz%3A548/datastream/PDF/view>

Cerić, H. (2004) Definiranje inkluzivnog obrazovanja. Naša škola, 50 (29), str. 87-95.

Dostupno na: <https://dejanakovacevic.files.wordpress.com/2013/04/def-io-nskola.pdf>

Čorkalo Biruški, D. Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja. Ljetopis socijalnog rada, 21 (3), str.393-423.

Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/134770>

Ćurić, K. (2018) Stavovi učitelja o uključivanju pomoćnika učenicima s teškoćama u nastavu. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.

Dostupno na:http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/10953/1/Curic_Kristina.pdf

Daniels, E.R. i Stafford, K. (2003) Kurikulum za inkluziju: razvojno primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak

Deng, M. (2010) Developing inclusive approaches to teaching and learning. U Rose, R., ur., Confronting obstacles to inclusion. New York: Routledge, str.203-213.

Evans, J. i Lunt, I., (2002) Inclusive education: are there limits? European Journal of Special Needs Education, 17 (1), str. 1-14.

Florian, L. i Rouse, M. (2010) Teacher's professional learning and inclusive practice. U Rose, R., ur., Confronting obstacles to inclusion. New York: Routledge, str.185-199.

Genova, A., (2015) Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: results from emancipatory disability research. Disability & Society, 30 (8), str. 1042-1054.

Giangrecco, M.F. i sur. (2010) Supporting students with disabilities in inclusive classrooms. U Rose, R., ur., Confronting obstacles to inclusion. New York: Routledge, str. 247-265.

Grgić, B. (2015) Kurikulum suvremene škole. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
Dostupno na: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffos%3A294>

Habulin, L. (2018) Stavovi i kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu. Diplomski rad. Rijeka: Filozofski fakultet.
Dostupno na: <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri:1534>

Hornby, G. (2010) Supporting parents and families in the development of inclusive practice. U Rose, R., ur., Confronting obstacles to inclusion. New York: Routledge, str.75-88.

Hsieh, H. F. i Shannon, S. E. (2005) Three Approaches to Qualitative Content Analysis. Qualitative Health Research, 15 (9).
Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/7561647_Three_Approaches_to_Qualitative_Content_Analysis

Ivančić, Đ. i Stančić, Z., (2013) Stvaranje inkluzivne kulture škole. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja; 49 (2), str. 139-157.

Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=166614

Jonjić, V. (2017) Stavovi i stereotipi. Završni rad. Split: Sveučilište u Splitu, Pomorski fakultet, 2017.

Dostupno na: <https://repozitorij.svkst.unist.hr/islandora/object/pfst%3A293>

Jukić, T., (2010) Odnos kurikulum a i nastavnog plana i programa. Pedagogijska istraživanja, 7 (1), str. 54-66.

Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=174983

Kaikkonen, L. (2010) Promoting teacher development for diversity. U Rose, R., ur., Confronting obstacles to inclusion. New York: Routledge, str.171-184.

Karamatić Brčić, M. (2012) Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. Magistra Iadertina, 7(1), str. 101-109.

Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/99895>

Karamatić Brčić, M. (2013) Pretpostavke inkluzije u školi. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 59 (30), str. 67-77.

Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=194724

Karamatić Brčić, M. (2011) Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. Acta Iadertina, 8 (1), str.39-47.

Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=280119

Kiš-Glavaš, L. i sur. (2002) Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama; Priručnik za učitelje. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama – IDEM.

Konvencija o pravima djeteta (1989) UNICEF.

Dostupno na: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf

Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (2006) UN.

Dostupno na: http://www.krila.hr/UserDocsImages/Konvencija_UN.pdf

Korać Graovac, A. i Čulo, A., (2010) Konvencija o pravima osoba s invaliditetom – novi pristup shvaćanju prava osoba s duševnim smetnjama. Zbornik Pravnog fakulteta u Zagrebu 61 (1), str. 65-109. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/65250>

Košćak, A. (2017) Stavovi o djeci s invaliditetom. Sveučilište Sjever. Sveučilišni centar Varaždin, 2017.

Dostupno na: <https://repozitorij.unin.hr/islandora/object/unin%3A1559>

Kranjčec Mlinarić i sur. (2016) Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. Školski vjesnik: Časopis za pedagošku teoriju i praksu 65(tematski broj), str.233-247. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/160178>

Kudek Mirošević, J. i Granić, M. (2014) Uloga edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u inkluzivnoj školi: priručnik. Zagreb: Alfa

Marinić, M. i sur. (2019) Kvaliteta suradnje učitelja i pomoćnika u nastavi iz perspektive učitelja i pomoćnika. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 65(1-2), str. 251-259. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/233568>

Mustać, V. i Vicić, M. (1996) Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi : priručnik za prosvjetne djelatnike. Zagreb: Školska knjiga

Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (2017) *Ministarstvo znanosti odgoja i obrazovanja*. Zagreb. Dostupno na: [https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulumi/531](https://mzo.gov.hr/istaknute teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulumi/531)

Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. Godine (2017) *Narodne novine*, 42/17, Zagreb. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_04_42_967.html

NCSE (2010) Literature Review of the Principles and Practices to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs. [online]

Dostupno na: <https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/AnnualReport2010.pdf>

O'Neill, A. (2010) Identifying core competencies and skills for assistants: implications for training to support inclusive classrooms. U Rose, R., ur., *Confronting obstacles to inclusion*. New York: Routledge, str. 265-279.

Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948) UN.

Dostupno na: https://www.pariter.hr/wp-content/uploads/2014/10/opca_deklaracija_o_ljudskim-pravima.pdf

Pavlović, S. i Šarić, M. (2012) Partnerstvo škole i roditelja – stvarnost ili iluzija inkluzivnog obrazovanja. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14(3), str. 511-531.

Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=130151

Pearce, M. i Forlin, C. (2005) Challenges and Potential Solutions for Enabling Inclusion in Secondary Schools. *Australian Journal of Special Education*, 29 (2), str. 93-105.

Dostupno

na: https://www.researchgate.net/profile/Chris_Forlin/publication/249047402_Challenges_and_potential_solutions_for_enabling_inclusion_in_secondary_schools/links/54a227cc0cf256bf8baf7d82.pdf

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015), *Narodne novine*, 24/2015, Zagreb.

Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html

Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (2018), Narodne novine, 102/2018, Zagreb

Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_11_102_1992.html

Rajović, V. i Jovanović, O. (2010) Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. Psihološka istraživanja, 8(1), str.91-106. Dostupno

na: https://www.researchgate.net/publication/281284467_Profesionalno_i_privatno_iskustvo_sa_osobama_s_posebnim_potrebama_i_stavovi_nastavnika_redovnih_skola_prem_a_inkluziji_1

Romstein, K. (2010) Epistemološki pristup inkluziji. Pedagogijska istraživanja, 7(1), str.85-92.

Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=174967

Romstein, K. i Velki, T. (2017) Pomoćnici u nastavi: problemi u praksi i percepcija vlastite uloge u nastavnom procesu. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja 63(1), str.151-158. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/193889>

Sunko, E. (2016) Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 65 (4), str.601-620. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=262728

Spajić-Vrkaš i sur. (2015) (NE)MOĆ GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA: Objedinjeni izvještaj o učincima eksperimentalne provedbe Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u 12 osnovnih i srednjih škola (2012./2013.), Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb, 2015.

Dostupno na: <https://www.ncvvo.hr/publikacija-nemoc-gradanskog-odgoja-obrazovanja/>

Stanković-Đorđević, M. (2008) Stavovi učenika prema vršnjacima sa smetnjama u razvoju. U: Stojiljković S. i sur., ur., Ličnost, profesija i obrazovanje. Niš: Filozofski fakultet. 287-301.

Dostupno na: <http://psihologijanis.rs/dpp/arhiva/zbornik-3-1.pdf#page=285>

UNESCO (2015) The Right to Education for Persons with Disabilities. Paris: UNESCO.

Dostupno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232592>

UNICEF (2019) Konvencija o pravima djeteta.

Dostupno na: https://www.unicef.org/croatia/sites/unicef.org.croatia/files/2019-10/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf

Ustav Republike Hrvatske (2014) Narodne novine, 05/14, Zagreb.

Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/94/Ustav-Republike-Hrvatske>

Vican, D. (2013) Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. Život i škola, 30(2), str. 17-37.

Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=194727

Warren R., S. (2017) Hidden Voices: Parents' Perspectives on the Barriers to and Facilitators of Inclusion on their Preschool Children with Disabilities. U: Forlin, C, ur., Working with families for inclusive Education. UK: Emerald Publishing Limited, str.151-174.

Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (2007), Narodne novine, 6/2007, Zagreb.

Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/međunarodni/2007_06_6_80.html

Zakon o suzbijanju diskriminacije (2008) Narodne novine 85/08, Zagreb.

Dostupno na: <https://posi.hr/zakon-o-suzbijanju-diskriminacije-zsd/>

Zrilić, S. (2013) Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: kako se igrati i učiti s djecom s posebnim potrebama, kako ih uspješno integrirati u vrtićki i socijalni kontekst, kako učiti od njih? Zadar: Sveučilište u Zadru

9.Prilozi

Prilog 1: Zamolba za sudjelovanje u istraživanju

Vanesa Marincel

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

Predmet: Zamolba

Poštovani,

studentica sam 5. godine studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i za potrebe pisanja diplomskog rada na temu „Izazovi inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redovitim osnovnoškolskim ustanovama iz perspektive pedagoga“, a uz suglasnost mentorice doc. dr. sc. Ane Širanović, provela bih istraživanje navedene teme u obliku intervjua s pedagozima.

Cilj istraživanja je dobiti uvid u iskustva pedagoga u provođenju inkluzije djece s teškoćama u školama Osječko-baranjske županije, s posebnim naglaskom na izazove s kojim se susreću prilikom ostvarivanja inkluzije.

U provedbi istraživanja koristit ću postupak intervjua. Intervjui će se snimati diktafonom uz prethodnu suglasnost sudionika, a audio zapis će biti korišten isključivo za potrebe diplomskog rada. S obzirom na novonastalu situaciju s virusom COVID-19 koja zahtijeva minimiziranje fizičkih kontakata između ljudi, na raspolaganju je i opcija provedbe intervjua putem Skype-a, video poziva i sl., ukoliko se u međuvremenu epidemiološka situacija značajno ne promijeni nabolje.

Ljubazno molim povratnu informaciju o mogućnosti Vašeg sudjelovanja u intervjuu!

Iskreno se nadam pozitivnom odgovoru.

S poštovanjem,

Vanesa Marincel

Prilog 2: Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Ovu suglasnost dajem u svrhu sudjelovanja u istraživanju koje se provodi za potrebe izrade diplomskog rada studentice Vanese Marincel pod naslovom „Izazovi inkluzivnog obrazovanja djece s teškoćama u redovitim osnovnoškolskim ustanovama iz perspektive pedagoga“ pod mentorstvom doc. dr. sc. Ane Širanović.

Cilj istraživanja je dobiti uvid u iskustva pedagoga u provođenju inkluzije djece s teškoćama u školama Osječko-baranjske županije, s posebnim naglaskom na izazove s kojim se susreću prilikom ostvarivanja inkluzije.

U provedbi istraživanja će se koristiti postupak intervjua. Intervjui će se snimati diktafonom, a audio zapis će biti korišten isključivo za potrebe pisanja diplomskog rada. Pristup audio zapisu imat će isključivo studentica i mentori. Transkripti audio zapisa će se čuvati na osobnom računalu studentice te najduže u periodu od 5. godina nakon obrane diplomskog rada. Pojedini dijelovi intervjua će se citirati/parafrazirati u diplomskom radu, uz strogo poštovanje Vaše anonimnosti i anonimnosti drugih osoba ako se takvi podaci tijekom intervjua pojave. Vaše sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno i možete odustati u bilo kojem trenutku, a za sva pitanja u vezi istraživanja i njegovih rezultata kada istraživanje/diplomski rad bude gotov, možete mi se obratiti putem mail adrese: vanesa.marincel@gmail.com.

Izjavljujem i vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam pročitao/pročitala te razumio/razumjela informacije o istraživanju navedene u ovome obrascu.

Također, izjavljujem i vlastoručnim potpisom potvrđujem da naputke o mome sudjelovanju u istraživanju u cijelosti razumijem i prihvaćam.

Datum i mjesto _____

Ime i prezime (tiskanim slovima) _____

Potpis _____

Prilog 3: Odobrenje za provedbu istraživanja

Odsjek za pedagogiju
Filozofskoga fakulteta
Ivana Lučića 3, 10 000 Zagreb

ODOBRENJE ZA PROVEDBU ISTRAŽIVANJA

Studentici **Vanesi Marincel** odobrava se provedba istraživanja pod nazivom **Izazovi inkluzije djece s teškoćama u redovitim osnovnoškolskim ustanovama iz perspektive pedagoga** i mentorstvom doc. dr. sc. Ane Širanović u svrhu izrade diplomskoga rada.

Temeljem uvida u nacrt istraživanja te sve instrumente i postupke čija se primjena planira, mentor potvrđuje da istraživanje udovoljava etičkim načelima propisanim Etičkim kodeksom istraživanja s djecom.

Zagreb, 25. kolovoza 2020.

Mentorica:



Doc. dr. sc. Ana Širanović

Prilog 4: Protokol intervju s pedagozima

Neprilagođenost školskih objekata

1. Kako biste opisali prilagođenost zgrade i prostora vaše škole potrebama djece s teškoćama u razvoju?
2. Navedite i opišite što je sve na zgradi i u prostorima vaše škole prilagođeno učenicima s teškoćama? (npr. imate li pokretnu rampu, lift ili neki drugi sustav za olakšavanje kretanja, je li sanitarni čvor prilagođen osobama s invaliditetom?)
3. Smatrate li da je potrebno u školi imati prostor za osamu učenika i objasnite?
4. Kako biste procijenili opremljenost škole materijalima potrebnim za održavanje nastave za učenike s teškoćama u razvoju (npr. udžbenici za slijepe i slabovidne, projektori, didaktički materijali itd.) ?

Inkluzivna kultura škole

5. Kako biste definirali *inkluzivnu kulturu škole*?(Što ona podrazumijeva? Koji su to elementi koje inkluzivna kultura treba sadržavati?)
6. Za koje članove školskog osoblja smatrate da imaju važnu ulogu u kreiranju inkluzivne kulture škole i zašto?
7. Imate li u školi barem jednog stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila? Kako procjenjujete njegovu/njezinu opterećenost poslom?
8. Budući da je suradnja školskog osoblja ključna za ostvarivanje inkluzije, na koje načine se ta suradnja potiče u vašoj školi?
9. Smatrate li inicijalno obrazovanje učitelja dostatnim za ono što ih očekuje u inkluzivnim učionicama?
10. Osiguravate li dodatnu naobrazbu učitelja u području inkluzivnog obrazovanja i na koje načine?
11. Provodite li unutarnje vrednovanje, tj. samovrednovanje s fokusom na inkluziju te što je po Vama svrha takvog utvrđivanja kvalitete rada škole?
12. Jeste li upoznati s nekim instrumentima za utvrđivanje kvalitete inkluzivnosti škole?

13. Jeste li ikada koristili Indeks za inkluziju (engl. *Indeks for inclusion*) prilikom samovrednovanja rada škole?

Nefleksibilnost kurikuluma

14. Smatrate li da inkluzija zahtijeva promjenu/prilagodbu kurikuluma i zašto tako mislite?
15. Poznato je kako inkluzija zahtijeva promjene u metodama poučavanja, koje metode biste Vi izdvojili kao najuspješnije u ostvarivanju punog potencijala učenika s razvojnim teškoćama?

Stavovi školskog osoblja

16. Kako biste definirali inkluziju?
17. Kako biste opisali Vaš stav o djeci s teškoćama u razvoju?
18. Kako biste opisali Vaš stav o inkluziji?
19. U literaturi se najčešće spominju stavovi učitelja o djeci s teškoćama koji su se pokazali ključnima za ostvarenje inkluzije. Što biste rekli kakvi stavovi dominiraju u Vašoj školi?
20. Istraživanja su pokazala da su stavovi učitelja o inkluziji i dalje većinom negativni, što biste Vi naveli kao moguće razloge takvih stavova? Koji su mogući načini prevladavanja negativnih stavova?

Pružanje podrške učenicima s teškoćama u nastavi

21. Koje oblike podrške u nastavi škola pruža učenicima s razvojnim teškoćama?
22. Jeste li kada imali poteškoća u osiguravanju podrške u nastavi učenicima s razvojnim teškoćama? Zbog čega je došlo do poteškoća?
23. Kao jedan od oblika podrške, navodi se osiguravanje pomoćnika u nastavi. Osigurava li vaša škola pomoćnike u nastavi svim učenicima s teškoćama u razvoju?
24. Možete li opisati kako izgleda proces odabira pomoćnika u nastavi u Vašoj školi?
25. Kako biste procijenili spremnost pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s teškoćama u razvoju? Osiguravate li dodatnu naobrazbu pomoćnika u nastavi?

26. Osigurava li vaša škola kontinuirano praćenje rada pomoćnika u nastavi? Ukoliko osigurava, tko je za to zadužen?
27. Što biste izdvojili kao prednosti sudjelovanja pomoćnika u nastavi, a što biste izdvojili kao nedostatke tog oblika podrške?
28. Kako biste opisali suradnju pomoćnika u nastavi i učitelja u Vašoj školi?
29. Jeste li ikada razmatrali vršnjake kao oblik podrške učenicima s teškoćama u razvoju? Što biste naveli kao pozitivne, a što kao negativne ishode takvog odnosa?

Suradnja s roditeljima

30. Kako biste ocijenili vašu suradnju s roditeljima učenika s teškoćama?
31. Na koje izazove nailazite prilikom ostvarivanja te suradnje i koja su moguća rješenja tih izazova?
32. Na koje načine omogućujete roditeljima da budu uključeni u obrazovanje njihove djece s teškoćama u razvoju?
33. Koji su oblici komunikacije sa školskim osobljem dostupni roditeljima?

Suradnja s lokalnom zajednicom

34. Suradujete li, u sklopu inkluzivnog obrazovanja, s lokalnom zajednicom i na koje načine?
35. Kako biste, u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, ocijenili vašu suradnju s lokalnom zajednicom?
36. Smatrate li takvu suradnju bitnom za ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja i zašto?

Osobna promišljanja

37. Koje izazove inkluziji biste posebno izdvojili i zašto baš te?
38. Imate li ideju kako riješiti probleme koje ste naveli i tko bi sve mogao sudjelovati u njihovu rješavanju?
39. Kako vidite vlastitu ulogu u podršci učenicima s teškoćama u razvoju i ostvarivanju inkluzije u Vašoj školi?

40. S kojim se izazovima glede inkluzije Vi osobno najčešće susrećete u Vašem radu?
41. Koji su mogući načini prevladavanja tih izazova?
42. Koji oblici podrške u procesu inkluzije bi Vama osobno bili korisni i objasnite?
43. Želite li na kraju intervjua dodati nešto što Vam je važno, a što Vas nisam pitala?