

Mišljenje studenata Učiteljskih studija o kvaliteti odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama

Hren, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:268426>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-20**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Marija Hren

MIŠLJENJE STUDENATA UČITELJSKIH STUDIJA O
KVALITETI ODGOJNO-OBRAZOVNE INKLUZIJE U
HRVATSKIM ŠKOLAMA

Diplomski rad

Zagreb, srpanj, 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Marija Hren

MIŠLJENJE STUDENATA UČITELJSKIH STUDIJA O
KVALITETI ODGOJNO-OBRAZOVNE INKLUZIJE U
HRVATSKIM ŠKOLAMA

Diplomski rad

Mentor rada:

izv. prof. dr. sc. Jasna Kudek Mirošević

Zagreb, srpanj, 2021.

Zahvaljujem se mentorici izv.prof.dr.sc. Jasni Kudek Mirošević na predavanjima koja su u meni razvila interes prema temama iz područja inkluzivne pedagogije. Hvala Vam na stručnoj pomoći i suradnji prilikom izrade ovog diplomskog rada.

A najveće hvala mojem „malom krugu velikih ljudi“ koji mi je omogućio bezuvjetno obrazovanje, pružao oslonac, pokazivao razumijevanje i bio podrška uvijek kada je to bilo potrebno tijekom svih ovih godina.

Ovaj diplomski rad posvećujem svima onima koji na bilo koji način sudjeluju u pružanju podrške učenicima s teškoćama.

Sadržaj

SAŽETAK

SUMMARY

1. UVOD	1
2. INKLUZIVNO OBRAZOVANJE	2
2.1. <i>Obrazloženje pojma odgojno-obrazovne inkluzije</i>	<i>2</i>
2.2. <i>Povijesni pregled obrazovanja učenika s teškoćama u Republici Hrvatskoj</i>	<i>3</i>
3. ODGOJNO-OBRAZOVNA INKLUZIJA U DOKUMENTIMA REPUBLIKE HRVATSKE	5
4. SUDIONICI ODGOJNO-OBRAZOVNE INKLUZIJE	7
5. POKAZATELJI KVALITETE ODGOJNO-OBRAZOVNE INKLUZIJE	11
6. ULOGA UČITELJA U PROVEDBI ODGOJNO-OBRAZOVNE INKLUZIJE.....	14
7. ISTRAŽIVANJE	16
7.1. <i>Svrha i problem istraživanja.....</i>	<i>16</i>
7.2. <i>Cilj istraživanja i istraživačka pitanja.....</i>	<i>17</i>
7.3. <i>Metode istraživanja</i>	<i>17</i>
7.3.1. <i>Uzorak ispitanika</i>	<i>17</i>
7.3.2. <i>Mjerni instrument.....</i>	<i>18</i>
7.3.3. <i>Način provođenja istraživanja i metode obrade podataka</i>	<i>19</i>
7.4. <i>Rezultati istraživanja</i>	<i>20</i>
7.5. <i>Rasprava</i>	<i>38</i>
8. ZAKLJUČAK.....	43

LITERATURA

POPIS TABLICA I SLIKA

IZJAVA O IZVORNOSTI DIPLOMSKOG RADA

SAŽETAK

Od samih početaka obrazovanja učenika s teškoćama u Republici Hrvatskoj pa sve do danas kada postoje brojni dokumenti, ustanove i udruge koje pružaju podršku učenicima s teškoćama, može se zaključiti kako postoji određeni napredak procesa inkluzije. Cilj ovog diplomskog rada je utvrditi stupanj kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama u trenutku kada se nastavlja trend smanjenja broja učenika praćen trendom porasta broja učenika s teškoćama u razvoju u osnovnim školama. Ovaj diplomski rad strukturiran je u dva dijela – teorijski i empirijski. Teorijski dio započinje objašnjenjem pojma odgojno-obrazovne inkluzije. Uz povijesni pregled obrazovanja učenika s teškoćama u Republici Hrvatskoj opisano je na koji način određeni profili osoba sudjeluju u procesu odgojno-obrazovne inkluzije. Nakon objašnjenja aspekata koji pokazuju kvalitetu odgojno-obrazovne inkluzije spomenuti su i dokumenti Republike Hrvatske u kojima se na neki način spominje proces odgojno-obrazovne inkluzije. Na kraju teorijskog dijela prikazano je koju ulogu ima učitelj u provedbi procesa odgojno-obrazovne inkluzije. U empirijskom dijelu opisano je istraživanje u kojem su sudjelovali studenti 4. i 5. godina te apsolvanti učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj. Anketni upitnik ispunio je 161 ispitanik, odnosno 154 studentica i 7 studenta. Cilj istraživanja bio je utvrditi mišljenja studenata učiteljskih studija o kvaliteti odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama na temelju njihovih dosadašnjih iskustava tijekom stručno-pedagoške prakse u školama. Pritom su se htjela utvrditi područja koja je potrebno osnažiti kako bi kvaliteta odgojno-obrazovne inkluzije dosegla višu razinu. Rezultati istraživanja su pokazali postojanje potrebe za poboljšanjem kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije od stjecanja kompetencija u inicijalnom obrazovanju učitelja, a zatim u praksi kroz ostala relevantna područja koja utječu na kvalitetu inkluzije. Na temelju rezultata istraživanja u zaključku je navedeno nekoliko značajnijih prijedloga za daljnje promicanje odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim osnovnim školama, ali i smjernice za uspješniji doprinos kvaliteti inkluzije.

Ključne riječi: kvaliteta odgojno-obrazovne inkluzije, mišljenja studenata učiteljskih studija, učenici s teškoćama

SUMMARY

The aim of this paper *Opinion of Primary Teacher Education students about quality of educational inclusion in Croatia* is to determine the degree of quality of educational inclusion in Croatian schools at a time when the trend of decreasing the number of students continues followed by the trend of increasing the number of students with disabilities in primary schools. This paper is structured in two parts - theoretical and empirical. The theoretical part begins with an explanation of the concept of educational inclusion. In addition to a historical overview of the education of students with disabilities in Croatia, it is described how certain profiles of persons participate in the process of educational inclusion. After explaining the aspects that show the quality of educational inclusion, there were mentioned some croatian dokuments, which in some way mention the process of educational inclusion. At the end of the theoretical part is shown the role of the teacher in the implementation of the process of educational inclusion. The empirical part describes the research in which participated students od 4th and 5th year and graduates of teacher education in Croatia. The survey questionnaire was completed by 161 respondents, 154 female students and 7 male students. The aim of the research was to determine the opinions of students of teacher education on the quality of educational inclusion in Croatian schools based on their previous experiences during professional and pedagogical practice in schools. There were identified areas that need to be strengthened in order for the quality of educational inclusion to reach a higher level. The results of the research showed the need to improve the quality of educational inclusion in initial teacher education, and then in practice through other relevant areas that affect the quality of inclusion. Based on the results of the research, the conclusion contains several significant suggestions for further promotion of educational inclusion in Croatian primary schools, as well as guidelines for a more successful contribution to the quality of inclusion.

Keywords: quality of inclusive education, opinions of Primary Teacher Education students, students with disabilities

1. UVOD

Iz minute u minutu možemo čuti brojne izjave i pročitati brojne članke o pravima djece i kršenju istih. Mediji svih vrsta svakoga dana privlače pažnju osvještavanjem ljudi o nekim pravima djece, primjerice o pravu na život djece ili o pravu na igru. No, što je s pravom na obrazovanje? Od listopada 1991. godine Republika Hrvatska je postala država potpisnica međunarodnog dokumenta *Konvencije o pravima djeteta* u kojoj se između ostalih prava djece spominje i pravo na obrazovanje. Prema člancima 2., 23., 28. i 29. Konvencije o pravima djeteta (1989) države potpisnice dužne su svoj djeci osigurati zaštitu od diskriminacije na bilo kojoj osnovi te osigurati uključenost djece s teškoćama u razvoju u obavezno i besplatno osnovnoškolsko obrazovanje maksimalno potičući njihov osobni razvoj.

Prema Česi i Ivančić (2019) sva djeca zaslužuju priliku, za vrijeme koje će moći pokazati i dalje razvijati područja za koja su talentirana i darovita. Ne smijemo zaboraviti da svoj djeci, uključujući učenike s teškoćama, tijekom tog procesa razvitka moramo pružati konstantnu podršku kako bi mogla nesmetano prelaziti prepreke te tako stjecati određene kompetencije koje su u skladu s njihovim mogućnostima. Stoga je od iznimne važnosti stvoriti okolinu koja će pomoći kod obogaćivanja i razvoja svakog učenika, a škole su upravo jedno od najznačajnijih mjesta budući da učenici većinu svoga vremena provode upravo u njoj. Igrić i suradnici (2015) navode kako se u većini hrvatskih škola vremenom dogodila bitna promjena s kojom su učenici s teškoćama podržani u uključenosti u redovito obrazovanje, odnosno razrede. Problem koji ističu je shvaćanje rada s učenicima s teškoćama kao rad koji se odvija na marginama obrazovanja. Pod time se misli da je podrška uključenosti učenika s teškoćama shvaćena samo kao dodjeljivanje pomoćnika u nastavi, zanemarujući ostale segmente koji mogu znatno obogatiti obrazovanje učenika s teškoćama i njihov osobni razvoj.

Ovaj diplomski rad fokusiran je upravo na važnost ostalih segmenata odgojno-obrazovne inkluzije učenika s teškoćama te razinu njezine kvalitete u hrvatskim školama prema mišljenjima studenata učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj. Studenti učiteljskih studija kao budući učitelji važan su faktor u procjeni kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije budući da svojim sudjelovanjem u nastavi tijekom stručno-pedagoške prakse prate proces nastave i rad učenika s teškoćama. U sljedećim poglavljima teorijskog dijela bit će riječi o samom značenju pojma odgojno-obrazovne inkluzije, o progresiji obrazovanja učenika s teškoćama u Republici Hrvatskoj od samih početaka do danas te o važnosti sudionika i pokazatelja kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije. Nadalje će se u empirijskom dijelu rada pažnja usmjeriti na istraživanje

koje je provedeno u svrhu pisanja ovog diplomskog rada, potom na metode istraživanja te naposljetku na rezultate samog istraživanja, raspravu i zaključak.

2. INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

Upravo je inkluzivno obrazovanje s vremenom postalo temeljem društva, država, državnih i međunarodnih dokumenata kao jedan od načina ne-isključivanja osoba koje na bilo koji način odstupaju od prosjeka ostalih ljudi uključenih u obrazovanje. O inkluzivnom obrazovanju, Karamatić Brčić (2011), navodi:

Inkluzivno obrazovanje je jedan aspekt društvene inkluzije sa značenjem najvažnijeg oblika društvene jednakosti i prihvatljivosti (Margaritoiu, 2010), a koji reprezentira obrazovanje s usmjerenošću na obrazovne zahtjeve i potrebe svih, djece i odraslih, s posebnom usmjerenošću na one koji su podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi. (str. 39-40)

Stoga se inkluzivnim obrazovanjem nastoji u sustav obrazovanja uključiti sve te stvoriti okolinu koja će obogaćivati razvoj pojedinca, pritom se osvrćući prema njihovim sposobnostima i mogućnostima. Ono što ostaje kao važno pitanje kada govorimo o temama uključivanja svih u obrazovanje ili neko drugo područje jesu razlike između značenja pojmova integracije i inkluzije.

2.1. *Obrazloženje pojma odgojno-obrazovne inkluzije*

Integracija i inkluzija pojmovi su koji često znaju biti upotrijebljeni kao istoznačnice. No, njihova se značenja razlikuju te ih je stoga potrebno objasniti zbog boljeg razumijevanja, ali i kasnije ispravnije upotrebe.

Tako se pod pojmom integracije podrazumijeva uključivanje učenika u redovite razredne odjele. To bi za učenike s teškoćama značilo da uz individualne prilagodbe sadržaja mogu pratiti nastavu s ostalim učenicima. Uz to se pojam integracije veže uz posjete učenika s teškoćama redovnim razrednim odjelima ili obrnuto. Možemo zaključiti da se uz pojam integracije često misli na fizičku integraciju, odnosno na zajedničko vrijeme koje učenici s teškoćama i učenici redovnih razreda provedu zajedno. No, isključivo fizičkom integracijom ne može se voditi briga, a ni posvetiti dovoljna pažnja ostalim potrebama učenika s teškoćama kao ni njihovom osobnom razvoju (Igrić i suradnici, 2015). Za razliku od pojma integracije, za kojeg je očito da prilikom tog procesa učenik s teškoćama ima zadaću „uklopiti se“ u svakodnevne aktivnosti i način funkcioniranja razreda, postoji sličan pojam – inkluzija.

Prema Igrić i suradnicima (2015), inkluzija u ovom slučaju ne podrazumijeva potrebu učenika s teškoćama za uklapanjem, nego empatiju okoline. Pod empatijom okoline misli se konkretno na otvorenost okoline prema promjenama načina funkcioniranja ili određenim prilagodbama u svrhu ravnopravnog razvoja svih članova zajednice. Inkluzijom se ne obogaćuju samo životi učenika s teškoćama već cijele zajednice koja sudjeluje u njihovoj prilagodbi ili težnji ka redovnom obrazovanju. Ono što inkluzija zaista jest ne može se promijeniti na bolje za jedan dan, već je to dugotrajan proces koji mora proći temeljite i korjenite promjene počevši od onih u dokumentima i zakonima jedne države pa sve do njezine kvalitetne provedbe u školama i razredima. Važan segment inkluzije i inkluzivnog obrazovanja ipak ostaje jedan zajednički cilj, a to je da „odgovara na različite odgojno-obrazovne potrebe djece, a temelji se na uključivanju i ravnopravnom sudjelovanju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u životu odgojno-obrazovnih ustanova“ (Bouillet, 2019, str. 11). Kako je se odvijalo obrazovanje učenika s teškoćama tijekom godina u Republici Hrvatskoj, bit će opisano u sljedećem potpoglavlju.

2.2. Povijesni pregled obrazovanja učenika s teškoćama u Republici Hrvatskoj

Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama na prostoru tadašnje države započinje u drugoj polovici 19. stoljeća. Budući da su učitelji osobe koje svakodnevno provode vrijeme s učenicima tijekom nastave, nije ni čudno što upravo razvoj odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u Republici Hrvatskoj počinje upravo djelovanjem učitelja. Sve je započelo Adalbertom Lampeom koji je bio učitelj i gluha osoba te je odlučio poduzeti nešto na području obrazovanja učenika s teškoćama. Tako je on 1885. godine osnovao svoju privatnu prvu školu za gluhe, koja je za šest godina postala Zemaljskim zavodom za gluhonijeme (Igrić i suradnici, 2015).

Paralelno s osnivanjem prve škole za gluhe dodatna pažnja usmjeravala se ka obrazovanju učenika s teškoćama. Još jedan učitelj, Vinko Bek, zalagao se za obrazovanje učenika s teškoćama. Njegovo područje djelovanja i interesa bilo je obrazovanje slijepih. Vinko Bek obogatio je obrazovanje slijepih brojnim knjigama te člancima u časopisima o njihovom odgoju i obrazovanju, a poznat je po početnici na Brailleovu pismu. Zahvaljujući njegovom znanju i trudu 1895. godine, kako navode Igrić i suradnici (2015), osnovan je prvi Zavod za odgoj i obrazovanje slijepe djece.

Možemo zaključiti iz svega navedenoga kako se u tom razdoblju razvija odgoj i obrazovanje gluhih i slijepih osoba, no nedugo zatim osnivaju se i specijalni razredi i škole za djecu s

intelektualnim teškoćama u Zagrebu i Varaždinu. Potom se počinje razmišljati o odgoju i obrazovanju djece s motoričkim poremećajima, što znači da su osnovane škole i centri u kojima se učenici s navedenim teškoćama mogu obrazovati. Na ovaj način, osnivanjem škola i centara za obrazovanje učenika s određenim teškoćama, učenici s teškoćama ipak su dobili priliku za obrazovanjem. No, ono čime se tada vodilo bilo je isključivo obrazovanje učenika s teškoćama isključujući socijalni aspekt obrazovanja. Za nekoliko godina pažnja se ipak usmjerava i socijalnom aspektu obrazovanja učenika s teškoćama te se 1980. godine donošenjem Zakona o odgoju i obrazovanju omogućava obrazovanje učenika s teškoćama u redovitoj nastavi. Na temelju Zakona o odgoju i obrazovanju 1980. godine osnivaju se udruge osoba s individualitetom, udruge roditelja te su uređeni brojni dokumenti i propisi koji pružaju podršku učenicima s teškoćama (Igrić i suradnici, 2015). Razvoj odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama tu ne staje nego napreduje donošenjem i potpisivanjem niza dokumenata te relevantnim događajima:

- 1990. godina - Obvezivanje na skrb o zaštiti osoba s invaliditetom i njihovoj uključenosti u društveni život prema članku 57. stavak 2. Ustava Republike Hrvatske
- 1999. godina - Izrada Nacionalnog programa djelovanja za djecu u Republici Hrvatskoj
- 2000. godina - Osnivanje Povjerenstva Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom
- 2002. godina - Donošenje Nacionalne strategije jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2003. do 2006. godine
- 2003. godina - Izrada Prioritetnih aktivnosti za dobrobit djece od 2003. do 2005. godine
- 2003. godina - Osnivanje Vijeća za djecu i Ureda pravobranitelja za djecu
- 2005. godine - Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja od 2005. do 2010. godine
- 2006. godina - Donošenje Nacionalnog plana aktivnosti za dobrobit, prava i interese djece od 2006. do 2012. godine
- 2006. godina - Donošenje Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS)
- 2007. godina - Donošenje Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine
- 2007. godina - Potpisivanje Zajedničkog memoranduma o socijalnom uključivanju između Vlade Republike Hrvatske i Europske komisije (*Joint Inclusion Memorandum – JIM*)
- 2007. godina - Donošenje Zakona o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom od 2008. godine

- 2008. godina - Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja
- 2008. godina - Donošenje Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama
- 2010. godina - Donošenje Nacionalnog okvirnog kurikuluma

S obzirom na brojne dokumente koji su potpisani i doneseni od strane vlasti ili nadređenih u obrazovnom sustavu, nedvojbeno je činjenica da je za uključivanje učenika s teškoćama u nastavu potrebna kvalitetna praksa u školama ili zajednicama u kojima se inkluzija provodi (Vican, 2013). U sljedećem će poglavlju biti riječi o pravilnicima i zakonima na kojima se temelji kvaliteta odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama.

3. ODGOJNO-OBRAZOVNA INKLUZIJA U DOKUMENTIMA REPUBLIKE HRVATSKE

Pravo svakog djeteta na obrazovanje već je ranije istaknuto kao jedno od najvažnijih dječjih prava. Ono što svaka država potpisnica Konvencije iz 1989. godine ima kao zadatak jest u svojim zakonodavnim okvirima postaviti temelje na kojima će se u praksi moći graditi i osnaživati obrazovanje sve djece, pa tako i djece s teškoćama te isto to provoditi u praksi. Prema Martan (2018), važni dokumenti hrvatskoga obrazovnog sustava u kojima se nalaze temelji za provođenjem odgojno-obrazovne inkluzije jesu Državni pedagoški standard, 2008.; Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011; Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014 i Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008. Odgojno-obrazovna inkluzije u tim se dokumentima spominje na različite načine, no ovdje će biti istaknuti samo neki dokumenti u kojima se spominje odgojno-obrazovna inkluzija učenika s teškoćama.

Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/08, 90/10) dokument je kojim se utvrđuju minimalni infrastrukturni, financijski i kadrovski uvjeti za ostvarivanje i razvoj djelatnosti i podjednaki uvjeti za ujednačeni razvoj osnovnog školstva na čitavom području Republike Hrvatske. Prema njemu je učenik s teškoćama definiran kao:

Učenik s utvrđenim stupnjem i vrstom teškoća po propisima iz socijalne skrbi što podrazumijeva učenika s oštećenjem vida ili sluha, ili s poremećajem govorno-glasovno-jezične komunikacije i specifične teškoće u učenju, ili motoričkim smetnjama, ili sa sniženim intelektualnim sposobnostima, s poremećajem u ponašanju, ili autizmom, ili postojanjem više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju, koji je uključen u redovitu ili posebnu osnovnoškolsku ustanovu, a nastavu prati po redovitom, individualiziranom ili posebnom programu ovisno o vrsti i stupnju oštećenja. (čl.2.)

Državnim pedagoškim standardom, člankom 8., propisan je broj učenika u razrednom odjelu. U tom bi slučaju u jedan razredni odjel od najviše 20 učenika moglo biti uključeno 3 učenika s teškoćama koji su definirani u uvodnom dijelu samog dokumenta. Budući da je propisani maksimalni broj učenika u jednom razrednom odjelu 28 učenika, najmanji broj učenika u jednom razrednom odjelu iznosi 14 učenika. Stoga se uključivanjem jednog učenika s teškoćama u redovni razredni odjel broj učenika smanjuje za dva učenika. Time možemo shvatiti kako je rad s učenikom s teškoćama shvaćen kao rad s dva učenika istovremeno što znači dodatan angažman, trud i uključenost učitelja u proces odgoja i obrazovanja.

Nacionalni okvirni kurikulum (2011) dokument je koji naglašava razvoj učeničkih kompetencija i učenika u središtu odgojno-obrazovnog procesa. Ono što je relevantno jest da ovaj kurikulum uključuje odgoj i obrazovanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. U desetom poglavlju ovog kurikulumu pod nazivom *Djeca i učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama* možemo iščitati na koji način uključiti učenike s teškoćama u odgojno-obrazovni sustav. Tako je u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) kao cilj odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama navedeno „...stjecanje najviše razine znanja, sposobnosti i vještina u skladu s njihovim mogućnostima za samostalan i uspješan život, ispunjen učenjem, radom, samopoštovanjem i općim zadovoljstvom.“ Uključivanje učenika s teškoćama u odgojno-obrazovni sustav odvija se na temelju jezgrovnog i razlikovnog kurikulumu uz dodatnu stručnu pomoć, jezgrovnog i razlikovnog kurikulumu s individualiziranim planom o programom te posebnim kurikulumom unutar posebnog odjela u školskoj ustanovi (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011).

Prema članku 4. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20), školske ustanove moraju osigurati obrazovanje svih učenika u skladu s poticanjem razvoja njihovih sposobnosti i mogućnosti te osobnog i socijalnog razvoja. U članku 65. ovog zakona ističe se da su učenici s teškoćama: učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima.

Nadalje, u *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN 24/15), utvrđene su vrste teškoća učenika s teškoćama u razvoju i programi ili oblici školovanja učenika s određenim teškoćama. Pravilnik tako definira kako se moraju prihvaćati načela različitosti učenika i mora im se dati maksimalna podrška i potpora tijekom procesa obrazovanja. Ono što se ističe u ovom pravilniku jest činjenica da svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa moraju aktivno sudjelovati i surađivati kako bi se ostvarile sve

pretpostavke dobre inkluzije učenika s teškoćama. Programi odgoja i obrazovanja učenika podijeljeni su u četiri kategorije. Prema članku 3. ovog pravilnika za učenike mogu biti primjereni sljedeći programi odgoja i obrazovanja: redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program i individualizirane postupke i posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke. Navedeni programi odgoja i obrazovanja mogu se ostvarivati prema ovom pravilniku u redovitome razrednome odjelu, dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu, posebnome razrednom odjelu ili odgojno-obrazovnoj skupini. Dok su program edukacijsko-rehabilitacijskog postupka, program produženoga stručnog postupka i rehabilitacijski programi dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi koji su dio primjerenog odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama.

Prikazom navedenih dokumenata dat je uvid u ono što se sa zakonskog okvira nalazi na temeljima odgojno-obrazovne inkluzije učenika s teškoćama. No, moramo shvatiti kako zakonski okviri neke države nisu dovoljni kako bi se adekvatno proveo proces odgojno-obrazovne inkluzije. Važan segment odgojno-obrazovne inkluzije su svi njezini sudionici i njihova uloga u tom procesu.

4. SUDIONICI ODGOJNO-OBRAZOVNE INKLUZIJE

Odgojno-obrazovna inkluzija je dugotrajan proces koji za cilj ima obrazovanje svih učenika. Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama kompleksno je područje iz više razloga, a jedan je spremnost okoline i ostalih članova zajednice na suradnju tijekom cijelog procesa inkluzije. Kao važne sudionike odgojno-obrazovne inkluzije ističu se učenici s teškoćama bez kojih inkluzija ne bi bila moguća, njihovi roditelji i obitelj, vršnjaci s kojima su u svakodnevnom kontaktu, učitelji koji moderiraju procesom nastave, stručni suradnici koji su potrebni kao pomoć i podrška u svakome trenutku te pomoćnici u nastavi kao podrška u svakodnevnom funkcioniranju u školi.

Učenici s teškoćama nalaze se u središtu procesa odgojno-obrazovne inkluzije. Odnosno oni su ti za koje je potrebno učiniti sve kako bi se razvili u skladu sa svojim sposobnostima i mogućnostima. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15)* orijentacijskom listom vrsta teškoća navodi sljedeće skupine vrsta teškoća od kojih svaka ima još podjelu na podskupine prema stupnju oštećenja:

- Oštećenja vida – sljepoća i slabovidnost
- Oštećenja sluha – gluhoća i naglušost

- Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
- Oštećenja organa i organskih sustava
- Intelktualne teškoće
- Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
- Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju

Učenici s teškoćama zasigurno tijekom svog odgojno-obrazovnog puta proživljavaju one najljepše, ali i najružnije trenutke bez obzira na teškoću s kojom žive. Stoga im je potrebno pružiti svakodnevnu potporu i dati poticaj za sve što ih na tom putu očekuje.

Roditelji i obitelj učenika s teškoćama, kako ističe Bouillet (2010), prva su zajednica koju djeca upoznaju i njihov prvi susret s različitim pogledima na život i egzistenciju. Suživot s roditeljima, odnosno obitelji oblikuje svaku osobu, njezin karakter, pogled na svijet i okolinu. Budući da se obitelj tretira kao nešto intimnog, kao osobna stvar svakog pojedinca upravo zbog odnosa koje stvaramo s njezinim članovima, bitno je naglasiti kako i obitelj ima brojne obaveze tijekom odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama. Jedna od zadaća roditelja i obitelji je informirati se o zdravlju djeteta, odnosno o funkcioniranju učenika s teškoćom tijekom svakidašnjeg života. Igrić i suradnici (2015) ističu kako će roditelji koji su informirani o teškoći djeteta, njegovom funkcioniranju i načinima podrške imati pozitivna iskustva jer uključivanje učenika s teškoćom u redovito obrazovanje smatraju njegovim osobnim pravom. Ako roditelje pravovremeno informiramo o načinu funkcioniranja djeteta s teškoćom te na koji način će mu podrška biti pružena u školi, vjerojatno će htjeti sudjelovati u pružanju podrške i kod kuće. Braća i sestre neizostavni su članovi obitelji koji se često jedni prema drugima znaju odnositi u neskladu s određenim situacijama, stoga je važno i kod njih razvijati osjećaj empatije ili ih senzibilizirati za potrebe učenika s teškoćama. Roditelji i obitelj trebali bi nastavljati pružanje podrške kod kuće kako bi kvaliteta odgojno-obrazovne inkluzije imala veći učinak. Bez suradnje roditelja s ostalim sudionicima odgojno-obrazovne inkluzije ne može se izvući zaključak da će kvaliteta odgojno-obrazovne inkluzije biti adekvatno provedena.

Uz roditelje i obitelj, vršnjaci su oni koji provode najviše vremena s učenicima s teškoćama uključenim u redovitu nastavu. Kako istraživanja i dalje ne bi pokazivala da su učenici s teškoćama uključeni u redovnu nastavu zapravo isključeni od razredne zajednice (Nazor i Nikolić, 1991; Žic i Igrić, 2001, prema Žic, 2002, prema Ivančić i Stančić, 2013, prema Glučina, 2021) potrebno je osvijestiti učenike u razredu o funkcioniranju učenika s teškoćama. Vršnjaci mogu tijekom nastave dobiti razne zadaće koje bi pomogle njihovom osobnom razvoju, ali u

isto vrijeme i razvoju sposobnosti kod učenika s teškoćama. Jedan od načina je suradničko učenje. Suradničkim učenjem učenici aktivno sudjeluju u rješavanju problema, istovremeno uče i poučavaju jedni druge te tako izražavaju svoju kreativnost i učinkovitije rješavaju određene zadatke (Buljubašić-Kuzmanović, 2006, prema Bouillet 2010). Uključivanje učenika s teškoćama u redovnu nastavu nije imalo negativan utjecaj na postignuća vršnjaka u razredu (Dessemontet, Bless, 2013, prema Ivančić, Stančić, 2013, prema Wagner Jakab, Lisak i Cvitković, 2016.), već vršnjaci na temelju iskustva s učenicima s teškoćama obogaćuju svoje spoznaje o toleranciji i poštivanju individualnih različitosti uz senzibilizaciju za potrebe drugih ljudi (Ivančić, Stančić, 2013, prema Wagner Jakab, Lisak i Cvitković, 2016). Ono što je važno razviti kod vršnjaka je razumijevanje, poštovanje, međusobno povjerenje i dati primjer poželjnog ponašanja kako bi oni uvidjeli na čemu se treba temeljiti njihova svakidašnjica.

Učitelji kao jedan od najvažnijih sudionika odgojno-obrazovne inkluzije važni su upravo zbog toga što svakodnevno osmišljavaju smjer kojim će ići nastava, njezine oblike rada i metode koje će se koristiti. *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 34/14, 40/14 – ispr., 103/14, 102/19)* ističe obaveze i poslove koje učitelji moraju obavljati. Između ostalih, propisana je suradnja s roditeljima i stručnim suradnicima koji su sudionici odgojno-obrazovne inkluzije. Rezultati istraživanja provedenog među učiteljima od strane autorica Wagner Jakab, Lisak i Cvitković (2016) pokazuju da učitelji koji rade u pozitivnom okružju uz stručnu pomoć i podršku te koji su bili uključeni dodatne edukacije pozitivnije procjenjuju kvalitetu inkluzije u školama na nekim područjima koja su bila ispitana. Suradnja pomaže pri otklanjanju mogućih zapreka na putu odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama. Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) u zaključku svog istraživanja navode kako znatno veći broj učitelja smatra da učenici s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama, nego kad su uključena u redovitu nastavu upravo zbog vremena tijekom kojeg im učitelji u većini slučajeva nisu u mogućnosti pružati adekvatnu pomoć i podršku. Autorice nadalje ističu kao učitelji trebaju posjedovati specifične kompetencije prepoznavanja i uvažavanja različitosti i individualizacije. Naravno da učitelji trebaju posjedovati široku lepezu znanja, sposobnosti i vještina kako bi uspješno i kvalitetno sudjelovali u procesu odgojno-obrazovne inkluzije, no o tome će više riječi biti u zasebnom poglavlju.

Stručni suradnici u procesu odgojno-obrazovne inkluzije često moraju surađivati s roditeljima i učiteljima kako bi odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama, uz njihovu pomoć i podršku uzelo u obzir sve potrebne aspekte razvoja učenika. Pedagog, psiholog, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila (logoped, edukacijski rehabilitator, socijalni pedagog) i

knjižničar su stručni suradnici u osnovnim školama. Bouillet (2010) navodi kako je timski rad u procesu odgojno-obrazovne inkluzije presudan. Timskim radom u slučaju rada u školi osobe različitih zanimanja pomažu jedni drugima udružujući i razmjenjujući svoja znanja u svrhu ostvarenja jedinstvenog cilja, a to je kvalitetan odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama. Prema *Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 34/14, 40/14 – ispr., 103/14, 102/19)* svaki od navedenih stručnih suradnika ima svoju radnu obavezu koju je potrebno obaviti u skladu s člancima pravilnika. Većina škola nema dovoljan broj zaposlenih stručnih suradnika, no većina njih ima zaposlene pedagoge, psihologe i knjižničare. Ono na čemu bi se trebalo raditi je da svaka škola u sustav odgoja i obrazovanja ima uključenog barem jednog stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Primjerice, edukacijskog rehabilitatora koji prema *Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 34/14, 40/14 – ispr., 103/14, 102/19)*

provodi programe opservacije, edukacijsko-rehabilitacijske programe i postupke, obavlja procjenu potreba za odgojno-obrazovnom potporom, procjenu u svrhu izrade individualiziranih programa poticanja osobno usmjerenih i obiteljski usmjerenih planova potpore, procjenu profesionalnih interesa sudjeluje, identificira i prati potrebe promjene oblika školovanja poslove koji proizlaze iz uloge člana multidisciplinarnog tima podrške i timske dijagnostike. (čl.22.)

Stručni suradnici (pedagog, psiholog, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila te knjižničar) i učitelji u školama čine stručni tim koji je od velike važnosti za uspješnost odgojno-obrazovne inkluzije (Kudek Mirošević, 2007). Osim njih u odgojno-obrazovnu inkluziju učenika s teškoćama uključeni su i pomoćnici u nastavi.

Pomoćnici u nastavi su osobe koje za vrijeme nastave pružaju podršku učenicima s teškoćama. U *Pravilniku o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, NN 102/18, 59/19, 22/20* propisano je da u jednom razrednom odjelu može biti samo jedan pomoćnik u nastavi, a u iznimnim slučajevima dva. Što bi značilo, ako su u jedan razredni odjel uključena dopuštena tri učenika s teškoćama, onda jedan asistent, uzevši u obzir teškoće učenika, može pružati podršku svim trima učenicima s teškoćama. Člankom 8. tog pravilnika navedeno je da pomoćnik u nastavi može biti osoba koja je završila četverogodišnje srednjoškolsko obrazovanje, koja je završila osposobljavanje i ima stečenu djelomičnu kvalifikaciju, koja nije u obiteljskom srodstvu s osobom kojom se pruža podrška te protiv koje se ne vodi nikakav kazneni postupak ili koja nije osuđena za neko kazneno djelo. U članku 3. pravilnika navedeni su poslovi pomoćnika u nastavi od kojih su neki potpora u komunikaciji i socijalnoj uključenosti, potpora u kretanju, potpora pri uzimanju hrane i pića, potpora u

obavljanju školskih aktivnosti i zadataka te suradnja s djelatnicima škola i vršnjacima učenika kojem se pruža podrška. Pomoćnici u nastavi od izrazito su velike važnosti jer su pored učitelja i vršnjaka jedine osobe koje pružaju podršku učeniku s teškoćama tijekom nastave. Romstein i Velki (2017) provele su istraživanje među 20 pomoćnika u nastavi s ciljem identifikacije problema s kojima se pomoćnici u nastavi susreću u praksi. Rezultati istraživanja su pokazali kako pomoćnici u nastavi često navode probleme u odnosu na nastavni proces, probleme u odnosima s učiteljima i u odnosima s nenastavnim osobljem te probleme u odnosu s učenikom kojem se pruža podrška. Autorice navode kako je od iznimne važnosti podijeliti zadaće unutar procesa odgojno-obrazovne inkluzije na sve njezine članove, a ne pomoćnike u nastavi smatrati kao pomoćnike djelatnicima škole u smanjenju obaveza nego kao podršku učenicima s teškoćama u nastavi.

Osim suradnje sudionika odgojno-obrazovne inkluzije tijekom procesa odgojno-obrazovne inkluzije važni su aspekti nekih područja koji ukazuju na stupanj kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije.

5. POKAZATELJI KVALITETE ODGOJNO-OBRAZOVNE INKLUZIJE

Svaka škola željela bi postići zadovoljavajuću razinu kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije. No, postoje određena područja čiji elementi moraju biti zadovoljeni kako bi razina kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije mogla biti zadovoljavajuća. Karamatić Brčić (2012) smatra kako odgojno-obrazovna inkluzija učenika s teškoćama u redovitu nastavu sa sobom nosi zadovoljavanje određenih „kadrovskih, materijalnih i organizacijskih uvjeta“ (str.75) u svrhu podizanja kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije.

Ivančić (2012) je provela istraživanje s ciljem utvrđivanja pokazatelja kvalitete inkluzivne osnovne škole, a s krajnjim ciljem identifikacije problemskih područja i izrađivanjem plana unaprjeđenja odgojno-obrazovne inkluzije. U istraživanju su sudjelovali učenici, roditelji i stručnjaci škola - učitelji, stručni suradnici i ravnatelji. Područja pokazatelja kvalitete inkluzivne osnovne škole koja su se istraživanjem htjela utvrditi su: inkluzivni etos škole, kurikulum usmjeren na učenika, diferencirano poučavanje i učenje, podrška u praćenju i vrednovanju učenika, inkluzivna potpora u školi, resursi za inkluzivno djelovanje i upravljanje usmjereno na inkluziju. Rezultati istraživanja pokazali su zadovoljavajuću razinu kvalitete inkluzije u školama, a prikazana područja su prema dobivenim rezultatima utvrđena kao pokazateljima kvalitete inkluzivne škole. Ispitanici su najzadovoljniji inkluzivnim etosom škole, zatim suradnjom roditelja i učitelja, diferenciranim poučavanjem i učenjem te praćenjem i vrednovanjem učenika. Najnezadovoljniji su inkluzivnom potporom u školi, odnosno

podrškom pomoćnika u nastavi te stvaranjem prilagođenog pristupa zgradi škole i njezinim prostorijama. Na temelju prethodnih pokazatelja kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije u svrhu pisanja ovog diplomskog rada provedeno je istraživanje koje je kao bazu tretiralo samo neke pokazatelje kvalitete koje navodi Ivančić (2012), što se može iščitati u daljnjem tekstu empirijskog dijela ovog rada. No, svi će pokazatelji kvalitete inkluzivne škole biti ukratko obrazloženi.

Bjelanović-Nimac (2019) inkluzivni etos škole objašnjava kao školsko ozračje u kojem postoji ustaljen niz vrijednosti i navika kojeg su sudionici odgoja i obrazovanja stvarali tijekom godina kako bi jednog dana mogli živjeti u skladu, poštujući različita mišljenja i oblike rada. Prema Ivančić (2012) inkluzivni etos škole pokazuje spremnost na odgoj i obrazovanje za sve učenike, uključujući učenike s teškoćama jer samim dolaskom u školu možemo osjetiti prihvaćanje različitosti i toleranciju. Autorica uz etos škole, odnosno školsko ozračje ubraja i razredno ozračje. Razredno ozračje označava kao spremnost vršnjaka na suradnju, međusobnu podršku, prihvaćanje, suosjećanje i stvaranje dobre atmosfere za učenje i poučavanje.

Kurikulum usmjeren na učenika definiran je kao promicanje odgoja i obrazovanja usmjerenih na razvoj kompetencija učenika i njihov osobni razvoj (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). Ono što je bitno tijekom rada prema Kurikulumu je stvaranje ravnoteže između sposobnosti učenika i njegovih nesposobnosti, odnosno teškoća i svih segmenata kurikuluma. Na tom području važnu ulogu ima učitelj kao moderator diferenciranog poučavanja i učenja (Ivančić, 2012).

Diferencirano poučavanje i učenje uvažava individualne razlike pojedinca u skladu s njegovim mogućnostima i sposobnostima. To znači da je potrebno izraditi nekadašnje individualizirane odgojno-obrazovne programe (IOOP), a sadašnje individualizirane kurikulume (IK). Individualizirani kurikulum izrađuju učitelji učenika s teškoćama i to za učenike koji se obrazuju prema redovitom kurikulumu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke. Ključna su tri koraka izrade individualiziranog kurikuluma: 1. Početna procjena odgojno-obrazovnih potreba učenika, 2. Planiranje individualizirane podrške, vrednovanja i prilagodbi učenja i poučavanja potrebnih učeniku za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda i 3. Vrednovanje usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda (Savjetovanje sa zainteresiranom javnosti o Nacrtu smjernica za planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama.

https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=13325#_Toc29146984)

Pod podrškom u praćenju i vrednovanju učenika misli se na davanje povratnih informacijama o ostvarenosti i odgojno-obrazovnih ishoda kao i na vrednovanje ostvarenosti

planiranih odgojno-obrazovnih ishoda. Davanjem pravovremenih informacija o sadržajima koji će biti vrednovani i povratnih informacija tijekom procesa učenja i poučavanja kod učenika smanjujemo strah i nelagodu te ih motiviramo za pokazivanjem znanja i vještina koje posjeduju (Ivančić, 2012).

Inkluzivna potpora u školi za Ivančić (2012) znači potporu pomoćnika u nastavi i potporu mobilnih stručnih timova. Autorica navodi kako pored glavnog zadatka pružanja podrške učenicima s teškoćama u nastavi, pomoćnici u nastavi nerijetko pomažu cjelokupnom razrednom ozračju. Ono što podršku asistenta u nastavi čini boljom jest činjenica da on, uz odobrenje učitelja, može pružati podršku i ostalim učenicima u razredu. Takav način rada na kraju ispada kao rasterećenje učitelja, koji ionako cijelo vrijeme mora moderirati cijeli nastavni proces. Potpora mobilnih stručnih timova prema Ivančić (2012) označava sustav stručne podrške školama. Ono podrazumijeva potporu i podršku stručnjaka koji nisu djelatnici škole, ali su neophodni za rješavanje brojnih situacija.

Resursi za inkluzivno djelovanje izraženi su prvenstveno kao dostupnost škole i uređenje prostora škole u skladu s potrebama učenika s teškoćama. To bi značilo da sve barijere koje bi mogle stajati na putu obrazovanja učenika s teškoćama trebaju biti otklonjene ili na neki način prilagođene Bjelanović-Nimac (2019). Prema Ivančić (2012) škola treba biti opremljena za sve učenike shodno njihovim potrebama te nabaviti odgovarajuće resurse

(npr. klupa s nagibom za slabovidne učenike, teleskopske naočale za učenike s oštećenjem vida, prilagođeno prijenosno računalo, čitač ekrana s govornom jedinicom, geometrijski pribor za slijepe, Brailleova elektronička bilježnica za slijepe, prilagođeni crtači pribor, radni listići na brajici i uvećanom tisku, zvučne knjige, zvučna lopta, govorni kalkulatori, prilagođena povećala, reljefne karte, taktilni globus, itd.; za učenike s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima prilagođen stol i sjedalice, prilagođena sredstva za pisanje i crtanje, pomagalo za držanje i listanje knjige, pomagala za pridržavanje pisaljke, prilagođeni uvećani papir za pisanje, računalo s prilagođenom tipkovnicom i mišem, specifični računalni programi, itd) (Ivančić, 2012, str. 54)

Izuzev ranije navedenih resursa, autorica navodi resurse u obliku stručnjaka koji će adekvatnom podrškom i pomoći sudjelovati u podizanju kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije. Osim suradnje ostalih djelatnika škole sa stručnim suradnicima važna je i suradnja s vanjskim profilima osoba. Stoga je važno stvoriti tim koji će nesmetano raditi i promicati ciljeve odgoja i obrazovanja učenika zadovoljavajući njihov osobni i socijalni razvoj.

Upravljanje usmjereno na inkluziju obilježava vođenje škole kao zajednice prema cilju poticanja i jačanja odgojno-obrazovne inkluzije. Ravnatelji kao čelne osobe škole moraju biti usmjereni ka inkluzivnom obrazovanju i svemu što ono sa sobom donosi. Pa će tako ravnatelj

suradivati s lokalnom zajednicom, udrugama, raznim institucijama i tvrtkama koje i mogle pomoći kod nabavljanja resursa potrebnih za osnaživanje nekih elemenata odgojno-obrazovne inkluzije (Bjelanović-Nimac, 2019). Kako se u procesu odgojno-obrazovne inkluzije snalazi učitelj i koje su njegove zadaće, obveze i uloge kada govorimo o uključenju učenika s teškoćama u redovitu nastavu, saznat ćete u sljedećem poglavlju.

6. ULOGA UČITELJA U PROVEDBI ODGOJNO-OBRAZOVNE INKLUZIJE

Učitelj je osoba koja svakodnevnim radom s učenicima tijekom nastave može adekvatnim radom pridonijeti razvoju svakog učenika. Uloga učitelja u procesu odgojno-obrazovne inkluzije je izrađivanje programa koji je u skladu s potrebama, sposobnostima i mogućnostima učenika s teškoćom. Etape izrađivanja programa primjerenog učeniku su: 1. identifikacija razina i struktura znanja učenika (i ostalih individualnih potreba i potencijala relevantnih za uspjeh u učenju), 2. pripremanje vježbi različitih razina složenosti i materijalno-tehničkih uvjeta (tekstova, didaktičkog materijala) i ostalih elemenata za uspješan inkluzivni rad učenika, 3. izvođenje inkluzivne nastave različitih razina složenosti i 4. vrednovanje inkluzivne nastave različitih razina složenosti (Vantić-Tanjić i Nikolić, 2010, prema Česi i Ivančić, 2019, str.161).

Individualizirano planiranje i programiranje dio je učiteljskog posla ako u razredu ima učenika s teškoćama. Temeljem potreba učenika s teškoćama u razvoju učitelj izrađuje individualizirani odgojno-obrazovni program (IOOP), odnosno individualizirani kurikulum (IK). Tri ključna koraka prilikom individualiziranog kurikulumske planiranja i programiranja su – 1. individualni plan procjene, 2. planiranje individualizirane podrške u učenju i poučavanju i 3. vrednovanje (Ivančić i Stančić, 2008, prema Česi i Ivančić, 2019, str.162).

Tijekom izrade početne, inicijalne procjene učitelj mora dobro promisliti o sposobnostima, vještinama i osobitostima učenika, njegovom ponašanju, interesima i potrebama, dostignutim razinama znanja, vještina i navika te na kraju izvesti zaključak o potrebama učenika s obzirom na njegove jake i slabe strane. (Česi i Ivančić, 2019, str. 163). Nakon inicijalne procjene slijedi izrada plana podrške u učenju i poučavanju. Česi i Ivančić (2019) kao važna pitanja tijekom ovog koraka ističu razine kompetencija koje učenik treba dostići, koji su ciljevi i očekivani ishodi za tog učenika, koje aktivnosti odgovaraju načinu funkcioniranja učenika te kako će on biti uključen u te aktivnosti, na koje načine i uz koje uvjete rada učenik može najuspješniji ovladati ciljem i doseći predviđene očekivane ishode. Ključno pitanje ovog koraka je što učitelj treba napraviti kako bi prilagodio ovladavanje sadržajem u skladu sa znanjem, vještinama, sposobnostima i mogućnostima učenika s teškoćama. Učitelj u ovom koraku mora pokazati spremnost na prilagodbu sadržaja ovisno o teškoći učenika. Ovaj korak se ponekad čini kao

najteži korak jer učitelj mora poznavati vrste teškoća, jake i slabe strane učenika te isto tako kreativnošću osmisliti prilagodbe koje bi omogućile učeniku s teškoćama jednaku priliku za stjecanjem znanja, vještina i navika tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Zadnji korak individualiziranog kurikulumske planiranja i programiranja je praćenje i vrednovanje poučavanja i učenja. Učitelj mora razmisliti o potrebnim prilagodbama za vrednovanje očekivanih ishoda, zatim o upotrebi prilagodba koje pospješuju napredak učenika, na koji način je potrebno provesti vrednovanje kako bi učenik pokazao svoje znanje te koji će pokazatelji vrednovanja utjecati na moguće promjene u planiranju, programiranju i didaktičko-metodičkim postupcima. Zaključno pitanje je vidi li se napredak u stjecanju znanja, vještina i navika kod učenika (Česi i Ivančić, 2019).

Nakon svega navedenog postavlja se pitanje jesu li svi učitelji jednom kad završe studij spremni na sav ovaj administrativni i praktični rad s učenicima s teškoćama. Pregledom istraživanja (Skočić Mihić i suradnici, 2013, Bouillet i Bukvić, 2015, Bouillet, Domović i Ivančević, 2017) u kojima su sudjelovali studenti učiteljskih studija dolazi se do raznih spoznaja. Skočić Mihić i suradnici (2013) proveli su istraživanje s ciljem ispitivanja studentske samoprocjene osobne kompetentnosti za rad u inkluzivnoj nastavi. Rezultati istraživanja pokazali su da postoji potreba u obrazovanju učitelja putem iskustvenog učenja u svrhu jačanja kompetencija za rad s učenicima s teškoćama. Bouillet i Bukvić (2015) istraživali su mišljenja studenata učiteljskih studija i zaposlenih učitelja u hrvatskim osnovnim školama o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. Rezultati su pokazali, kako autori navode, da studenti koji su neposredno prije ispitivanja slušali kolegij inkluzivne pedagogije imaju povoljnija mišljenja od zaposlenih učitelja ili studenata završnih godina. Autori zaključno ističu kako su potrebne promjene kod svih sudionika odgojno-obrazovne inkluzije da bi to u praksi djelovalo kvalitetnije i optimističnije. Bouillet, Domović i Ivančević (2017) kao cilj istraživanja postavile su utvrđivanje uvjerenja studenata i zaposlenih učitelja o inkluziji učenika s teškoćama i analizirati razlike u uvjerenjima između četiri vrste ispitanika. Rezultati koje su autorice prikazale pokazuju da su studenti učiteljskih studija i zaposleni učitelji nespremni za rad s učenicima s teškoćama. Navedena istraživanja i njihovi rezultati mogu dovesti do jednoznačnog zaključka, a to je da moramo promijeniti nešto u inicijalnom obrazovanju učitelja kako bi oni koji su u svakodnevnom kontaktu s učenicima s teškoćama bili spremni raditi s njima i tako graditi kvalitetu odgojno-obrazovne inkluzije.

Temeljem teorijskog pregleda, ali i pregledom spomenutih istraživanja u kojima su sudjelovali studenti učiteljskih studija javila se potreba za ispitivanjem kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama iz perspektive studenata učiteljskih studija. Stoga će

u empirijskom dijelu ovog rada više riječi biti o istraživanju potaknutom vlastitim preispitivanjem spremnosti na rad s učenicima s teškoćama.

7. ISTRAŽIVANJE

7.1. Svrha i problem istraživanja

Odgojno-obrazovna inkluzija je tijekom godina postala sve relevantnija tema u području društvene i pedagoške zajednice upravo zbog toga što je njezin cilj osigurati kvalitetan odgoj i obrazovanje za sve učenike, a posebice za učenike s teškoćama čiji broj raste iz dana u dan. Budući da su učitelji ključni čimbenici odgojno-obrazovne inkluzije upravo zbog količine vremena provedenog u bliskom kontaktu s učenicima u nastavi, a studenti učiteljskih studija budući učitelji koji se spremaju na posao direktnog i aktivnog djelovanja u procesu odgoja i obrazovanja, važno je spoznati koje su to poteškoće na koje nailaze budući učitelji tijekom svog obrazovanja ili koje nedostatke pronalaze na području pripreme za rad s učenicima s teškoćama, odnosno za rad tijekom procesa inkluzije. Kako bi se spriječio osjećaj manje kompetentnosti prema procesu odgojno-obrazovne inkluzije kod studenata učiteljskih studija, odnosno budućih učitelja i kako bi oni u budućnosti hrabrije i spremnije djelovali tijekom rada s učenicima s teškoćama te kako bi naposljetku proces odgojno-obrazovne inkluzije bio kvalitetniji, potrebno je utvrditi postoji li i ako postoji, na kojim područjima postoji potreba za unaprjeđenjem odgojno-obrazovne inkluzije.

S obzirom na temu diplomskog rada, a to je *Mišljenje studenata učiteljskih studija o kvaliteti odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama*, uz pomoć znanja stečenih tijekom predavanja na kolegijima *Inkluzivna pedagogija* i *Strategije podrške u poučavanju učenika s teškoćama* te vlastitog iskustva rada s učenicima s teškoćama tijekom provedbe stručno-pedagoške prakse i metodičkih vježbi u školama, provedeno je istraživanje ispitivanja stavova studenata učiteljskih studija o kvaliteti odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama. U ovom se slučaju sintagmom *hrvatske škole* misli direktno na osnovne škole budući da studenti učiteljskih studija mogu raditi isključivo u ustanovama osnovnoškolskog obrazovanja.

Ovaj diplomski rad problematizira upravo potrebu za uvažavanjem perspektive studenata učiteljskih studija, kao budućih učitelja o kvaliteti odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama. Uvažavanje perspektive studenata učiteljskih studija dovest će do spoznaje o činionicima inkluzije koji su relevantni za daljnji rad i napredovanje kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije na onim područjima koji su možda još uvijek zakinuti. Iz perspektive studenata želi se spoznati što je potrebno korigirati ili osnažiti tijekom obrazovanja budućih učitelja koji će u svome dugogodišnjem radu u nastavi morati usmjeriti pažnju i na pružanje podrške učenicima

s teškoćama te na proces njihove inkluzije. Osvještavanje i primjena prijedloga studenata za poboljšanje odgojno-obrazovne inkluzije iz perspektive studenata učiteljskih studija mogu dovesti do osnaživanja studenata za rad s učenicima s teškoćama, doprinijeti njihovom opusu profesionalnih i osobnih kompetencija te pružiti hrabrost i zadovoljstvo tijekom procesa inkluzije što bi u konačnici kao rezultat moglo dovesti do veće kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama.

7.2. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj istraživanja provedenog u svrhu pisanja ovog diplomskog rada, a koji je postavljen na temelju problema istraživanja je utvrditi mišljenja studenata učiteljskih studija o kvaliteti odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama te utvrditi područja koja je potrebno osnažiti kako bi kvaliteta odgojno-obrazovne inkluzije dosegla višu razinu.

Sukladno cilju istraživanja postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kako studenti učiteljskih studija procjenjuju prilagodbu školskog okruženja (organizacija školskog prostora, informacije na Brailleovom pismu, uvećani tisak) za učenike s teškoćama?
2. Kako studenti učiteljskih studija procjenjuju suradnju djelatnika škole vezanu uz odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama?
3. Kako studenti učiteljskih studija procjenjuju provedbu diferenciranog i individualiziranog učenja i poučavanja za vrijeme nastave te adekvatnu podršku pomoćnika u nastavi?
4. Kako studenti učiteljskih studija procjenjuju potporu vršnjaka učenicima s teškoćama za vrijeme boravka u školi?
5. Kako studenti učiteljskih studija procjenjuju vlastitu spremnost na pružanje podrške u nastavi učenicima s teškoćama?
6. Kako studenti učiteljskih studija procjenjuju potrebu za poboljšanjem kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama i kako procjenjuju u kojim područjima odgoja i obrazovanja postoji potreba za promicanjem odgojno-obrazovne inkluzije?

7.3. Metode istraživanja

7.3.1. Uzorak ispitanika

U svrhu istraživanja korišteni su kriteriji za odabir ispitanika temeljeni na pretpostavci da studenti 4. i 5. godina te apsolvanti učiteljskih studija posjeduju više iskustva i znanja vezanih uz područje odgojno-obrazovne inkluzije, odnosno rada s učenicima s teškoćama, upravo zbog

odslušanih kolegija iz područja inkluzivne pedagogije, kao i više sati provedenih i održanih na stručno-pedagoškoj praksi te na metodičkim vježbama u školama.

Uzorak ispitanika čine studenti 4. i 5. godina te absolventi svih modula i smjerova učiteljskih studija sa sedam Sveučilišta u Republici Hrvatskoj. Tako, naposljetku, uzorak ispitanika iznosi 161 ispitanik, od kojih je 154 (95,7%) ženskih i 7 (4,3%) muških ispitanika. Odnosno, 56 (34,8%) studenata 4. godine, 100 (62,1%) studenata 5. godine i 5 (3,1%) absolventa. U Tablici 1. prikazani su postoci i broj ispitanika prema modulima i smjerovima studija te sveučilištima.

Tablica 1. *Uzorak ispitanika prema modulima/smjerovima i sveučilištima*

MODUL/SMJER STUDIJA	BROJ ISPITANIKA	POSTOTAK	SVEUČILIŠTE	BROJ ISPITANIKA	POSTOTAK
Učiteljski studij	33	20,5%	Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku	13	8,1%
Učiteljski studij, smjer Engleski jezik	14	8,7%	Sveučilište Jurja Dobrile u Puli	1	0,6%
Učiteljski studij, smjer Njemački jezik	18	11,2%	Sveučilište u Rijeci	7	4,3%
Učiteljski studij, modul Informatika	26	16,1%	Sveučilište u Slavonskom brodu	6	3,7%
Učiteljski studij, modul Hrvatski jezik	29	18%	Sveučilište u Splitu	4	2,5%
Učiteljski studij, modul Likovna kultura	23	14,3%	Sveučilište u Zadru	34	21,1%
Učiteljski studij, modul Odgojne znanosti	18	11,2%	Sveučilište u Zagrebu	96	59,6%
UKUPNO	161	100%	UKUPNO	161	100 %

7.3.2. Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja samostalno je kreiran anketni upitnik *Mišljenje studenata učiteljskih studija o kvaliteti odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama*. Upitnik se sastoji od ukupno 11 pitanja koja su kategorizirana u 3 dijela. Prvi dio odnosi se na opće podatke o ispitanicima kao što su: spol, godina studija, modul/smjer studija i sveučilište. Prvi dio upitnika sastoji se od 4 pitanja zatvorenog tipa, u kojima su ispitanicima ponuđeni odgovori.

Drugi dio odnosi se na 6 pitanja poluotvorenog tipa kojima se htjelo ispitati vlastito iskustvo ispitanika sa susretima s učenicima s teškoćama i pružanju podrške u nastavi učenicima s teškoćama od strane pomoćnika u nastavi i samih ispitanika tijekom stručno-pedagoške prakse u školama te mišljenje studenata učiteljskih studija o kvaliteti odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama.

Treći dio upitnika odnosi se na procjenu ispitanika za 18 tvrdnji, za koje su ispitanici na Likertovoj numeričkoj ljestvici od 5 stupnjeva (1 – Uopće se ne slažem, 2 – Uglavnom se ne slažem, 3 – Niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – Uglavnom se slažem do 5 – U potpunosti se slažem) iznosili svoja mišljenja o kvaliteti odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama. Ispitanici su trebali odrediti svoj stupanj slaganja s predloženim tvrdnjama o kvaliteti odgojno-obrazovne inkluzije na temelju njihova dotadašnjeg iskustva. Tvrdnje su podijeljene u 6 kategorija: 1. Pristupačnost obavijestima i prostorijama škole, 2. Suradnja djelatnika škole, 3. Diferencirano i individualizirano učenje i poučavanje te podrška pomoćnika u nastavi, 4. Potpora vršnjaka i 5. Spremnost studenata na pružanje podrške učenicima s teškoćama i 6. Potreba za poboljšanjem odgojno-obrazovne inkluzije.

7.3.3. Način provođenja istraživanja i metode obrade podataka

Sukladno epidemiološkoj situaciji vezanoj uz suzbijanje epidemije SARS-CoV-2 virusa i odluci da se nastava na fakultetima odvija *online*, distribucija upitnika prema ispitanicima odvijala se putem interneta uz pomoć Google obrasca. Nakon kreiranja upitnika uz pomoć Google obrasca ispitanicima, odnosno studentima svih učiteljskih studija na sedam Sveučilišta u Republici Hrvatskoj poslan je link za pristup upitniku putem e-mail adresa predstavnika godina ili studentskih zborova te zajedničkih Facebook grupa. Upitnik je bio otvoren za popunjavanje od 12. veljače do 24. svibnja 2021. godine. Pristup upitniku bio je isključivo dobrovoljan i anoniman te je u uvodnom opisnom dijelu upitnika opisana svrha istraživanja, tko provodi istraživanje te da su podatci o ispitanicima nedostupni i da ispitanici mogu u bilo kojem trenutku odustati od popunjavanja upitnika ili od neke njegove tvrdnje. Sukladno svemu navedenom, u potpunosti je zadovoljen etički kodeks istraživanja, odnosno Etički kodeks istraživanja Sveučilišta u Zagrebu (2009).

S obzirom na to da je upitnik kreiran i distribuiran online putem Google obrasca, obrada podataka vršila se istovremeno u sustavu Google obrasca nakon svakog riješenog upitnika direktnim uvezom u Excel tablice tako da su pored svakog grafikona navedeni broj i postotak ispitanika. Dobiveni podatci za 18 tvrdnji klasificirani su prema kategorijama prikladnijima za analizu te je korištena distribucija frekvencije podataka i podatci su izračunati u postotku.

Rezultati istraživanja prikazani su tablično ili grafički radi bolje preglednosti svih karakteristika.

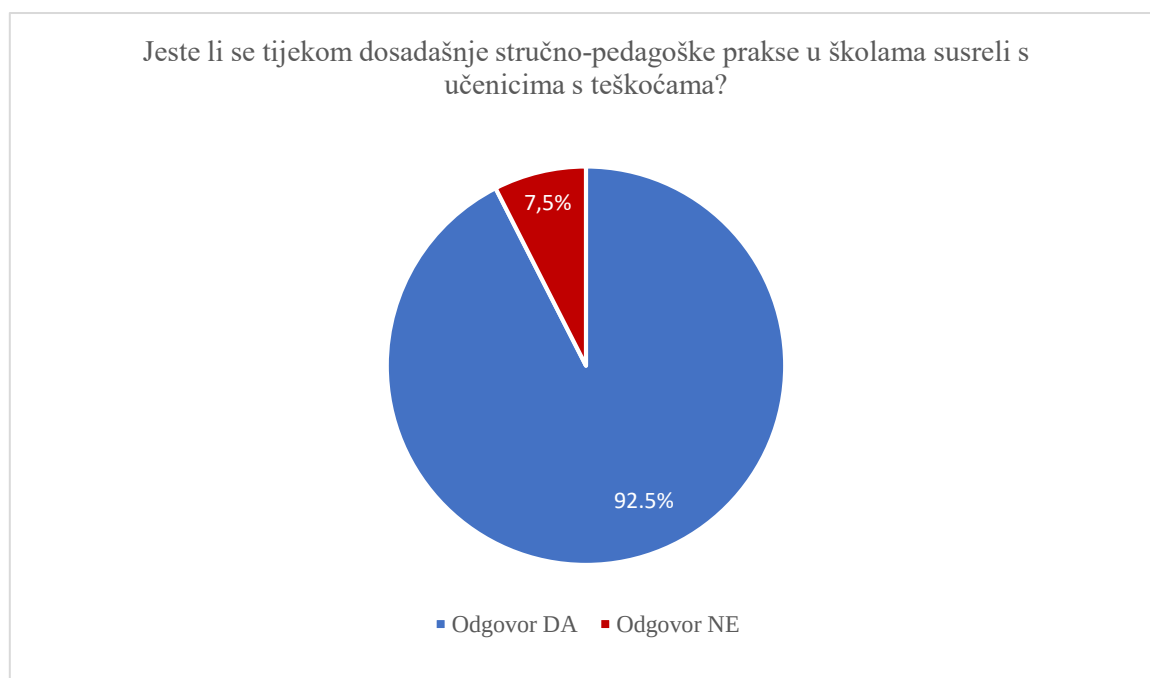
7.4. Rezultati istraživanja

Putem pitanja poluotvorenog tipa drugog dijela upitnika, kako bi se saznalo kakvo mišljenje imaju studenti učiteljskih studija o kvaliteti odgojno-obrazovne inkluzije, ispitalo se iskustvo ispitanika o susretima s učenicima s teškoćama i pružanju podrške u nastavi učenicima s teškoćama od strane asistenata i samih ispitanika tijekom stručno-pedagoške prakse i metodičkih vježbi u školama.

Pitanja drugog dijela upitnika:

- *Jeste li se tijekom dosadašnje stručno-pedagoške prakse u školama susreli s učenicima s teškoćama?*
- *Ukoliko je Vaš prethodni odgovor "DA", jesu li učenici s teškoćama imali podršku pomoćnika u nastavi?*
- *Jeste li tijekom dosadašnje stručno-pedagoške prakse u školama pružili podršku u nastavi učeniku s teškoćama?*
- *Ukoliko je Vaš prethodni odgovor "DA", molim Vas da navedete način na koji ste pružili podršku u nastavi učeniku s teškoćama.*
- *Postoji li, prema Vašem mišljenju, potreba za poboljšanjem odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama?*
- *Ukoliko je Vaš prethodni odgovor "DA", molim Vas da navedete barem jedan prijedlog za promicanjem odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama.*

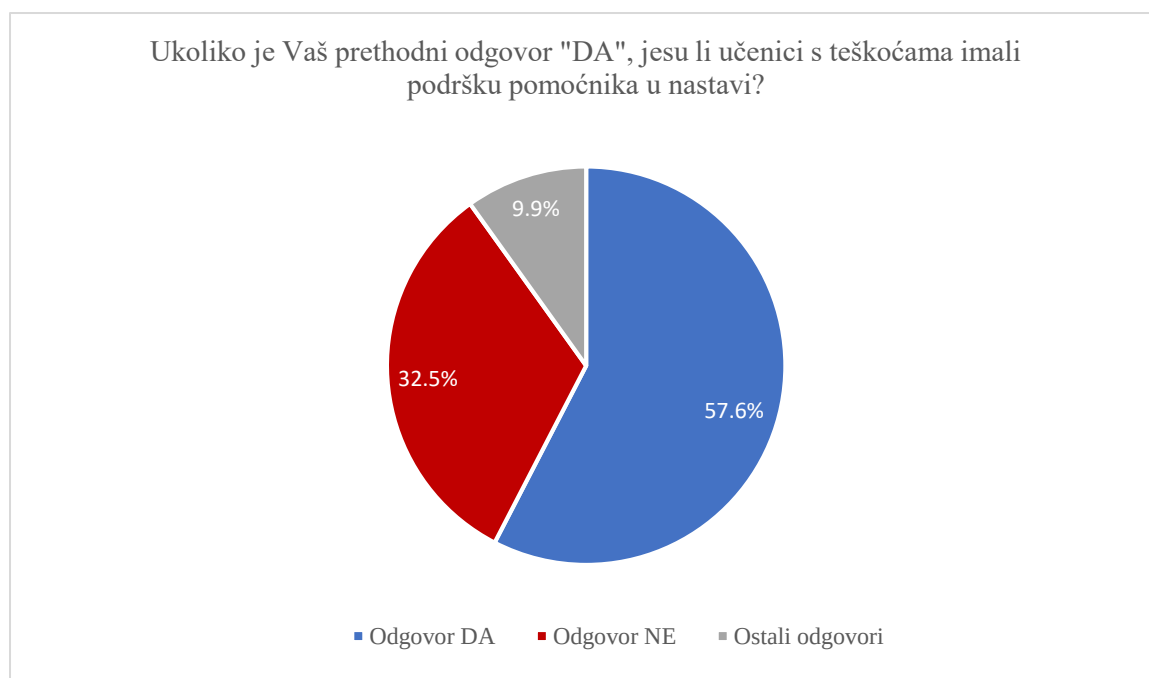
Rezultati za prvo pitanje *Jeste li se tijekom dosadašnje stručno-pedagoške prakse u školama susreli s učenicima s teškoćama?*, prikazani su na Slici 1.



Slika 1. *Susreti s učenicima s teškoćama*

Iz prikazanog se može vidjeti kako je 92,5% (149) ispitanika odgovorilo da se tijekom dosadašnje stručno-pedagoške prakse u školama susrelo s učenicima s teškoćama. Dok je 7,5% (12) ispitanika odgovorilo da se tijekom dosadašnje stručno-pedagoške prakse u školama nije susrelo s učenicima s teškoćama.

Potom su ispitanici koji su potvrdno (Odgovor DA) odgovorili na pitanje *Jeste li se tijekom dosadašnje stručno-pedagoške prakse u školama susreli s učenicima s teškoćama?* trebali odgovoriti na pitanje *Jesu li učenici s teškoćama imali podršku pomoćnika u nastavi?*. Na Slici 2. prikazani su rezultati odgovora na to pitanje.



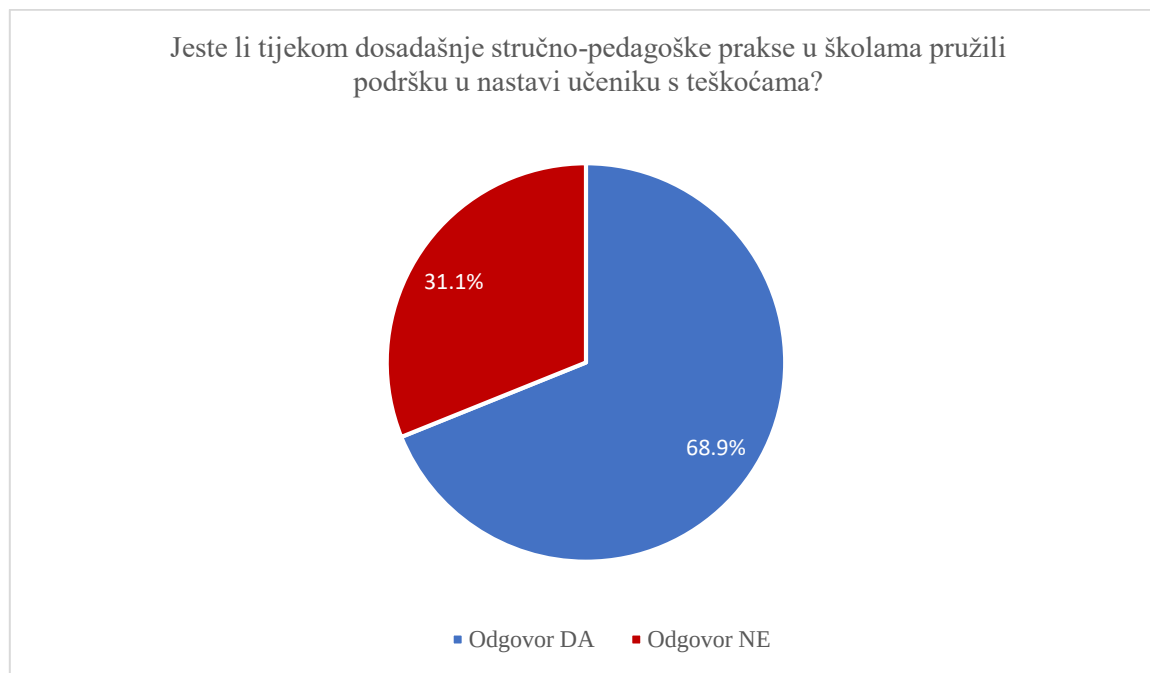
Slika 2. *Podrška pomoćnika u nastavi*

Iz rezultata je vidljivo kako je 57,6% (87) ispitanika odgovorilo da su učenici s teškoćama s kojima su se ispitanici susreli tijekom stručno-pedagoške prakse u školama imali podršku pomoćnika u nastavi. 32,5% (49) ispitanika je odgovorilo da učenici s teškoćama s kojima su se ispitanici susreli tijekom stručno-pedagoške prakse u školama nisu imali podršku pomoćnika u nastavi. Dok je 9,9% (15) ispitanika navelo ostale odgovore od kojih su najčešći:

- „Ponekad“,
- „Neki učenici s teškoćama imali su podršku pomoćnika u nastavi dok neki nažalost nisu“,
- „Neki jesu, ali uglavnom nisu.“,
- „Neki jesu, a neki nisu“,
- „Nisu svi“,
- „Samo djeca koja imaju cerebralnu paralizu imaju pomoćnika u nastavi. Djeca s disleksijom, disgrafijom i ADHD-om nemaju.“,
- „Samo je jedan učenik imao pomoćnika u nastavi. Ostali ne, već je učiteljica prirodavala dodatnu pažnju tim učenicima“,
- „Većina nije imala podršku“.

Sljedeće pitanje odnosilo se na vlastito iskustvo ispitanika u pružanju podrške u nastavi učenicima s teškoćama. Ispitanicima je bilo postavljeno pitanje *Jeste li tijekom dosadašnje*

stručno-pedagoške prakse u školama pružili podršku u nastavi učeniku s teškoćama?, a rezultati odgovora ispitanika su prikazani na Slici 3.



Slika 3. *Vlastito iskustvo pružanja podrške u nastavi učenicima s teškoćama*

Iz Slike 3. je vidljivo da je 68,9% (111) ispitanika odgovorilo potvrdno (Odgovor DA) da je tijekom dosadašnje stručno-pedagoške prakse u školama pružalo podršku u nastavi učeniku s teškoćama. 31,1% (50) ispitanika odgovorilo je da tijekom dosadašnje stručno-pedagoške prakse u školama nije pružalo podršku u nastavi učeniku s teškoćama.

Drugo pitanje koje se u drugom dijelu upitnika odnosilo na *Vlastito iskustvo pružanja podrške u nastavi učenicima s teškoćama* nadovezalo se na prethodno pitanje, a glasilo je *Ukoliko je Vaš prethodni odgovor "DA", molim Vas da navedete način na koji ste pružili podršku u nastavi učeniku s teškoćama. (npr. sjedili pored njega i usmjeravali ga, paralelno mu objašnjavali sadržaj, pomogli mu tijekom nastave ukoliko je pomoć bila potrebna i sl.).* Na pitanje je odgovorilo 100% (111) ispitanika koji su potvrdno odgovorili na prethodno pitanje, a odgovori ispitanika mogu se podijeliti u nekoliko kategorija – fizička podrška i usmjeravanje, emocionalna podrška te dodatna pomoć tijekom nastave.

Najučestaliji odgovori ispitanika prema navedenim kategorijama su sljedeći:

FIZIČKA PODRŠKA I USMJERAVANJE

- „Sjedili pored njega i usmjeravali ga, objašnjavali mu sadržaj, poticali ga da prati nastavu i brže zapisuje informacije“,

- „Sjedila sam pored njih, čitala tekst zadatka i usmjeravala učenika u rješavanju, poticala na rješavanje i motivirala, pomagala i ukazivala na pogreške prilikom pisanja ili računanja“,
- „Sjedila pored učenice i zapisivala u bilježnicu.“,
- „Tijekom dosadašnje prakse podršku u nastavi pružila sam samo onim učenicima s teškoćama koji nažalost nisu imali podršku pomoćnika u nastavi. Podršku sam im pružila na način da sam sjedila pored njih i usmjeravao ih (npr. dodatno sam im pojasnila sadržaj ukoliko je bilo potrebno nakon što je učiteljica bila pojasnila zadatak, navodila sam ih na točne odgovore, ohrabrivala da oni to mogu riješiti)“,
- „Sjedila pored njega i usmjeravala ga, pomagala kod prepisivanja i slično.“,
- „Sjedila pored njega, usmjeravala ga u rješavanju zadataka, objašnjavala sadržaj ako je to bilo potrebno, navodila da dođe do zaključka“,
- „Usmjeravala sam ga“,
- „Sjedila sam pored učenika, poticala ga na rješavanje zadataka, ohrabrivala ga, objašnjavala mu sadržaj.“,
- „Usmjeravala sam ga, pomagala da prepise sadržaj s ploče citajući mu tekst, objašnjavala sadržaj iz matematike“,
- „Sjedila kraj njega, vodila ga kroz zadatke, pomagala i istovremeno objašnjavala nejasno.“,
- „Sjedila pokraj takvih učenika, usmjeravala mu pažnju, zadavala mu dodatne zadatke ukoliko je bilo potrebno“,
- „Usmjeravanje i poticaj učenika, prilagodba radnog listića“,
- „Usmjeravala sam ga i davala mu dodatne upute.“,
- „Sjedila sam pored djevojčice romske nacionalne manjine i pomagala joj tijekom sata.“,
- „Sjedila sam pored njega i pomagala sam mu rješavati zadatke. Ukoliko mu gradivo koje učiteljica objašnjava nije bilo jasno, paralelno sam objašnjavala“,
- „Sjedila sam pored njega i usmjeravala ga na sadržaj, pokušavala zadržati mu koncentraciju.“,
- „Sjedila sam s učenikom u klupi, motivirala ga, objašnjavala mu zadatke, vraćala pažnju, ponavljala korak po korak što je učiteljica rekla da napraviti“,
- „Sjedila sam pored njega, pomagala mu da sam dođe do zadatka, objasnila moguće nejasnoće, podsjećala na rad ako „odluta“, objašnjavala sadržaj ako je bilo problema i sl.“,

- „Obično sam sjedila pored učenika, pomagala im u računanju, odgovaraju na pitanja i slično.“,
- „Sjedila pored njega i usmjeravala ga, vraćala koncentraciju, paralelno objasnjavala, diktirala“,
- „Sjedila sam pored učenice i pomogla joj pročitati zadatak te ju, bez odavanja odgovora, upućivala na rješavanje.“,
- „Sjedila pored njega i usmjeravala mu pažnju na sadržaj, ponavljala pitanja učiteljice, čitala zadatke“,
- „Sjedila sam pored učenika s teškoćama, čitala mu zadatke i pomagala rješavati iste.“,
- „Sjedila sam pored njega i objasnjavala, pratila sam njegov rad“,
- „Sjedila sam s učenikom i pomagala mi u čitanju“,
- „Sjedila pored njega i objašnjavala sadržaj te smo rješavali zajedno zadatke.“,
- „Usmjeravala na sadržaj, pokušala usmjeriti pažnju na nastavu, odvaćala od ometanja nastave.“,
- „Sjedila sam pored njega, zadavala mu posebne zadatke i pružala pomoć ukoliko je bilo potrebno“,
- „Sjedila sam pored njega i usmjeravala ga te mu pomagala u čitanju i pisanju.“,
- „Sjedila pored njega i usmjeravala ga, privlačila pozornost na zadatke i da ostane koncentriran.“.

EMOCIONALNA PODRŠKA

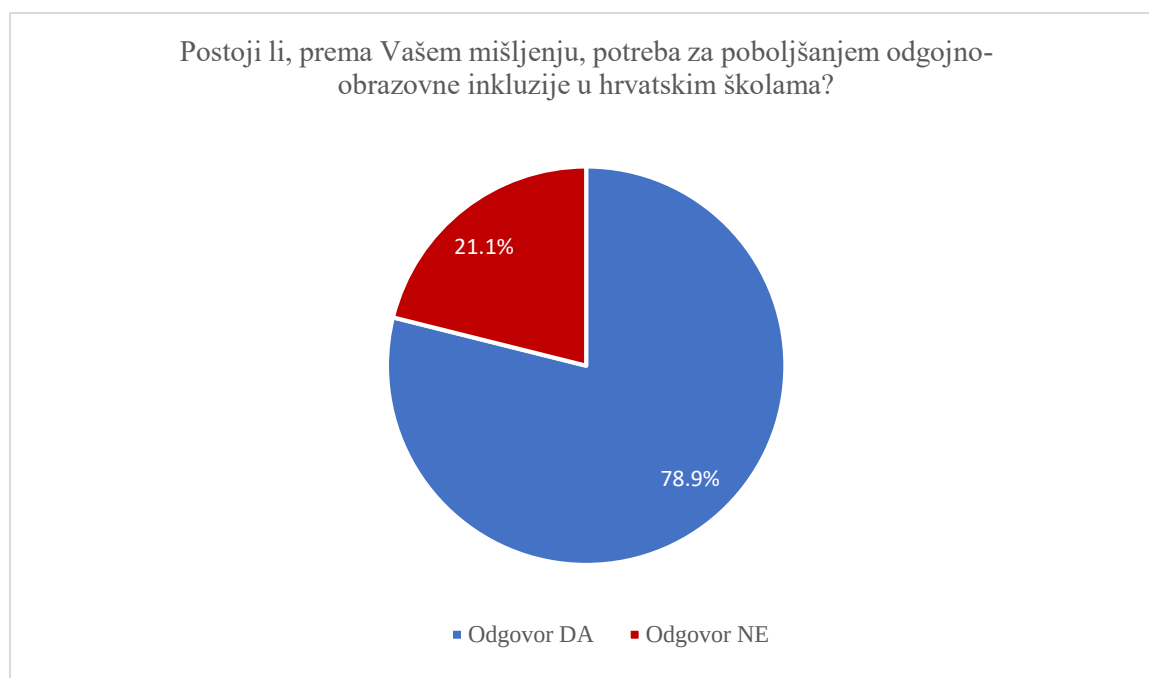
- „Emocionalna podrška“.

DODATNA POMOĆ TIJEKOM NASTAVE

- „Pomagala tijekom nastave u zadacima u kojima je bio sporiji“,
- „Pogala u čitanju i pisanju, dovodila ga do rješenja“,
- „Pružila sam pomoć kada je bila potrebna, usmjeravala i objašnjavala sadržaj.“,
- „Pomagala tijekom rješavanja zadataka“,
- „U prvom razredu sjedila sam pored djevojčice sa disgrafijom i pokazivala sam joj kako izgleda koje slovo, a zatim smo zajedno rješavale zadatke.“,
- „Pomagala sam mu tokom nastave u zadacima koji su mu bili teški“,
- „Pomagala sam takvim učenicima pratiti nastavni sadržaj i pristupila sam im individualno ako nisu znali kako riješiti neki problem.“,
- „Pomogla tijekom nastave, pratiti zadatke, pisati...“,

- „Dodatno objašnjavala, usmjeravala, navodila, diktirala...“;
- „citala učeniku prvog razreda ispitna pitanja“;
- „Pružala sam podršku učenici i učeniku (ne istovremeno). Sjedila sam pored njih i pomagala im u radu, pratila pisanje i ispravljala pogreške, pomagala im u održavanju pažnje, objašnjavala ono što je nejasno.“;
- „Pomoć prilikom pisanja ispita znanja – moj je zadatak bio pomoći učenici da bude usmjerena na zadatke koje rješava tako što sam zadatke pratila prstom, a učenica ih je čitala naglas i rješavala ih samostalno.“;
- „Pomoć pri prepisivanju s ploče“;
- „Dodatno sam pojašnjavala zadatak, pomagala u ispunjavanju zadataka, sjedila pokraj učenika s teškoćama, pripremala nastavne materijale...“;
- „Tijekom nastave individualno radila s učenicom usmjeravajući i vodeći ju ka rješenju“;
- „Pomogla sam mu pri rješavanju zadataka i objašnjavanju. Radila sam sa njim individualno, na razini koju može razumjeti.“;
- „Pomagala sam čitati zadatke za vrijeme pisanja ispita znanja.“;
- „Pomaganje u pisanju domace zadace i rješavanje zadataka“;
- „Pomagala oko nastave, objašnjavala dodatno sve što mu nije jasno“;
- „Mijenjala sam učenikovog asistenta nekoliko dana. Prema rasporedu sam vadila knjige iz torbe. Pisala u posebnu bilježnicu roditeljima što imaju za domaću zadaću. Objašnjavala mu nejasne zadatke.“;
- „Čitala i objašnjavala zadatke, pomagala pri rješavanju zadataka, pri pisanju...“;
- „Prije svega, učeniku sam prilagodila program, zatim sam ga usmjeravala i pružala mu pomoć ukoliko je ista bila potrebna.“;
- „Pomagala u objasnjavanju zadataka.“;
- „Individulna pomoć, usmjeravanje, poticanje na prepisivanje i rješavanje zadataka, uočavanje pogrešnog odgovora i njegovo ispravljanje“.

Nadalje se nastojalo ispitati mišljenje studenata učiteljskih studija o postojanju potrebe za poboljšanjem odgojno-obrazovne inkluzije te koji su njihovi prijedlozi za promicanje odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama, ako smatraju da je poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije potrebno. Ispitanici su trebali odgovoriti na pitanje *Postoji li, prema Vašem mišljenju, potreba za poboljšanjem odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama?*. Na Slici 4 prikazani su rezultati odgovora ispitanika na ovo pitanje.



Slika 4. *Potreba za poboljšanjem odgojno-obrazovne inkluzije*

Prema Slici 4. vidljivo je kako je 78,9% (127) ispitanika na pitanje *Postoji li, prema Vašem mišljenju, potreba za poboljšanjem odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama?* odgovorilo *DA*. 21,1% (34) ispitanika na ovo je pitanje odgovorilo *NE*.

Ispitanici koji su potvrdno (*Odgovor DA*) odgovorili na pitanje *Postoji li, prema Vašem mišljenju, potreba za poboljšanjem odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama?* trebali su opisno odgovoriti na pitanje *Ukoliko je Vaš prethodni odgovor „DA“, molim Vas da navedete barem jedan prijedlog za promicanjem odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama.* Na pitanje je odgovorilo 97 (76,4%) ispitanika koji su potvrdno odgovorili na prethodno pitanje, a njihovi se opisni odgovori mogu svrstati u nekoliko kategorija – obrazovanje studenata učiteljskih studija, učitelji, roditelji, stručni suradnici i ostali djelatnici škola, pomoćnici u nastavi, vršnjaci i učenici s teškoćama, prostorno uređenje i opremljenost škola te sustav obrazovanja.

Najčešći odgovori ispitanika prema ranije navedenim kategorijama su:

OBRAZOVANJE STUDENATA UČITELJSKIH STUDIJA

- „Radionice u kojima se može naučiti više o prilagodbama“,
- „Dodatne edukacije za studente učiteljskih studija i učitelje te ostale djelatnike škola, osvješćivanje obitelji i ostalih zajednica o važnostima pružanja podrške učenicima s teškoćama“,

- „Smatram da bi se više truda trebalo dati poboljšanju odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama. Učitelji nisu dovoljno informirani te studenti na praksi nisu dovoljno uključeni u pružanju podrške učenicima s teškoćama. Smatram da se većina studenata ne osjeća kompetentnima u pružanju podrške učenicima s teškoćama tijekom obavljanja stručno-pedagoška prakse. Iako studenti učiteljskih fakulteta imaju obavezan kolegij koji obuhvaća to područje smatram da bi bilo bolje kako bi postojalo više tih kolegija čime bi se nadogradila, po mom mišljenju trenutačno smanjena kompetencija vezana uz pružanje podrške učenicima s teškoćama. Također, iako postoje izborni kolegij vezani uz to područje smatram kako bi se trebalo ponuditi više tih kolegija ili povećati kapacitet njihovih polaznika. Nažalost, govoreći iz mog iskustva, svjedok sam tome da velik broj studenata ima želju upisati te kolegije, ali nisu u mogućnosti zbog ograničenog broja pristupnika. Interes za to područje je velik, posebice iz studentske perspektive. Ali da bi se taj interes realizirao potrebno je riješiti gore navedene, po mom mišljenju nedostatke. Nakon završetka studija učitelji bi se trebali dodatno educirati (ići na radionice, sudjelovati u projektima/konferencijama) kako bi bili kompetentniji tijekom pružanja pomoći učenicima s teškoćama u nastavi. Stekla sam dojam da se ne uzima dovoljno vremena za te edukacije.“,
- „Edukacije o pravilnom postupanju, edukacije o poteškoćama i slično“,
- „Educiranje (budućih) učitelja o različitim teškoćama (u razvoju) te upoznavanje samog pristupa i prilagodbe sadržaja ovisno o teškoći.“
- „Za početak, više predmeta na fakultetu o inkluziji te strategijama. Senzibiliziranje učenika na tu temu u odgojno-obrazovnom procesu. Provedba projekata na razini škole o svijesti inkluzije. Organiziranje natjecanja - primjerice atletika za učenike s poteškoćama. Provedba natjecanja ne samo za učenike s poteškoćama - primjerice natjecanje u citanju Brailleovog pisma (dakle, svi se mogu uključiti). Projekti na razini razreda - kako učiniti naš razred optimalnim mjestom za svakog učenika (učenici daju prijedloge). Obrada sadržaja koji promiču određene teme tolerancije, primjerice slikovnice. Smatram da je tu svijest važno izgrađivati korak po korak: senzibilizirati, prihvatiti, učiti, primijeniti, osmisliti.“
- „Puno više radionica, seminara, predavanja o tome KAKO se ponašati ukoliko imamo dijete s teškoćama u razredu te kako raditi s njima, koja pitanja, zadatke im postaviti, kako povezati gradivo djeteta s teškoćama sa gradivom djece urednog razvoja...“
- „Seminari o teškoćama“

- „Definitivno korisne edukacije s puno primjera iz stvarnog života. Čista teorija je vrlo nepotrebna ako je ne znamo upotrijebiti u stvarnom životu. Dakle, samo puno puno primjera i situacija.“
- „Smatram da bi obrazovanje učitelja trebalo više usmjeriti na praktične načine kako pomoći učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Smatram da je taj aspekt dobar kod učenika koji imaju vidne teškoće ili individualizirani program zbog disleksije/disgrafije... Ipak, dio učenika ima emocionalne teškoće i probleme u ponašanju te je ponekad teško pronaći odgovarajuću reakciju. Ovo se naročito odnosi ukoliko time otežavaju svojim vršnjacima boravak u školi (agresivna ponašanja, nekontrolirane reakcije...).“
- „Više kolegija o inkluziji tijekom studiranja bi pomoglo budućim učiteljima. U školama bi trebalo organizirati puno više radionica o djeci s posebnim potrebama i o samoj inkluziji.“
- „Nekakva vrsta prakse - rad s učenicima s teškoćama. Neki studenti se u 5 godina studiranja nikad nisu s tim susreli.“

UČITELJI

- „Uvođenje raznih aktivnosti u kojima mogu učenici sudjelovati“,
- „Učitelji bi trebali biti više educirani o radu s učenicima s teškoćama, osobito stariji učitelji. Također bi roditelji, stručni suradnici i učitelji trebalo bolje i više surađivati, jer se učitelj često osjećaju preopterećeno u radu s učenicima s teškoćama.“,
- „Učitelji koji imaju u razredu učenika s poteškoćama trebaju se sami educirati i informirati o svemu što je tom učeniku potrebno kako bi ostvario uspjeh i osjećao se prihvaćeno.“,
- „Trebali bi osposobiti svakog učitelja za rad s učenicima s teškoćama“,
- „Obrazovati djelatnike, kako voditi nastavu s 25djece i učenikom s teskocama, kako pripremiti materijale, gdje traziti pomoc s materijalima, kako odrzati nastavni proces da SVI shvate sve....“,
- „Strucni skupovi na temu inkluzivne pedagogije, fokus grupe s istom temom, radionice za nastavnike i roditelje zajedno“
- „Više učenika bi trebalo imati pomoćnika u nastavi, učitelji bi trebali tražiti više od učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (npr. ne samo reći "Ma pusti ju, ona to ne može" već posvetiti vremena kako bi uspjela), bolji pristup osobama s invaliditetom itd.“

- „Mislim da to nije nešto što sam školski sustav može promijeniti, već se mi kao osobe moramo promijeniti iznutra, otvoriti se prema svim učenicima i njihovim sposobnostima te pokazivanjem pozitivnog stava biti primjer svojim učenicima u inkluziji svih učenika u nastavi.“
- „Više obuka za učitelje, posebni materijali, više prilagodbi i radionica kako bi se učenik s teškoćama socijalizirao/la te kako bi ostali učenici učili prihvaćati različitosti, ako je netko drugačiji i sl. - smatram da je to jako važno!!“

RODITELJI

- „Radionice i seminari na kojima bi se informiralo i roditelje i učitelje o prilagodbama“,
- „Osvijestiti roditelje i učenike i omogućiti sredstva za pomoć u nastavi“
- „Roditelji trebaju biti više angažiraniji jer djetetov razvoj im treba biti na prvom mjestu kako bi mu pomogli.“
- „Više suradnje roditelja sa stručnim suradnicima“

STRUČNI SURADNICI I OSTALI DJELATNICI ŠKOLA

- „Povećati broj stručnih suradnika i usavršavati učitelje na tom području.“
- „Vise stručne pomoći“
- „U školama bi se mogle organizirati radionice za učenike te predavanja stručnjaka za učitelje o ostale djelatnike škole. Učenike bi se nastojalo senzibilizirati za inkluziju učenika u nastavu i izvanastavne/izvanskolske aktivnosti, a učiteljima bi se predstavljale razne strategije kako da učenicima kojima je potrebna inkluzija omogućili nesmetano školovanje te bi ih se upoznavao s raznim potrebama učenika.“
- „Smatram da svaka škola treba imati i logopeda i rehabilitatora i pedagoga. Isto tako, svakom učeniku s teškoćama trebao bi biti omogućen asistent u nastavi.“
- „Što se samog sustava školovanja tiče, smatram da bi u školama trebalo biti više stručnih suradnika (logopeda, defektologa, fizioterapeuta, psihologa) te mogućnost redovne terapije učenika s teškoćama u sklopu institucije u kojoj boravi svaki radni dan.“
- „Potrebna je veća komunikacija između učitelja i djelatnika stručne službe, kao i veća razina prilagodbe sadržaja.“

POMOĆNICI U NASTAVI

- „Vise pomoćnika i stručnih suradnika.“,
- „Smatram da svaki učenik, kojemu je potreban asistent, treba imati asistenta.“

- „Smatram kako bi se trebali zaposliti asistenti u nastavi koji su doista privrženi te posvećeni učeniku s kojim trebaju raditi. Asistent koji ima završen fakultet ili visokoškolsko obrazovanje te koji pomaže i olakšava učeniku svakodnevne izazove s kojima se susreće u školi.“
- „Smatram da pomoćnik u nastavi mora biti više educiran za pomoć učeniku, kao i učitelj. Predlažem edukacije za pomoćnike u nastavi.“
- „Potrebno je da svaki učenik nesmetanu dobije asistenta ukoliko mu je to potrebno i da to bude obavljeno u najkraćem mogućem vremenu.“
- „Asistenti u nastavi trebali bi biti magistri obrazovanja, a ne npr. asistentica koja nažalost slovka dok čita i ne zna osnovne računske operacije“

VRŠNJACI I UČENICI S TEŠKOĆAMA

- „Uključivanje djece u izvanškolske aktivnosti“,
- „Otvoren razgovor sa svim učenicima u razredu o specifičnostima u funkcioniranju učenika s teškoćama i načinima na koje svaki učenik može pomoći da se učenik s teškoćama osjeća prihvaćeno.“,
- „Upoznavanje ostalih učenika s teškoćom, veća pomoć i individualizacija učenika s teškoćama, poticanje samostalnosti i razvitka učenika kroz određene aktivnosti“,
- „Izlaganje na temu teškoće s kojom se učenik susreće te dodjela zadataka ostalim učenicima u razredu kako bi pomogli tom učeniku i što bolje ga razumjeli.“,
- „Poticanje učenika s poteškoćama na sudjelovanje u aktivnostima“
- „U većoj mjeri uključiti ih u nastavu, pružiti veći broj asistenta u nastavi“
- „Kvalitetniji rad s njima“
- „Dopustiti učenicima s teškoćama veću mogućnost da obogate razredno i školsko okruženje, mislim da, koliko god bili uključeni u razrednu i školske aktivnosti, uvijek su s jedne strane zakinuti za pojedine aktivnosti; dati im više prilika i mogućnosti za ostvarenje vlastitih ciljeva ali i mogućnost da obogacuju zajednicu svojom posebnosti.“
- „Moja škola uvela je posebne razrede s učenicima koji imaju odgojno-obrazovne teškoće. Oni se uključuju u svoje originalne razrede kada za to postoji mogućnost i kada postoji realna šansa da prate i sudjeluju u događanjima, a u posebnome su razredu kada sadržaj treba biti vrlo prilagođen. Smatram da je to idealan omjer inkluzije jer svi ostali učenici ne bivaju zakinuti, a učenici s odgojno-obrazovnim teškoćama dobivaju sadržaj koji im je u potpunosti prilagođen.“

- „Ubrzati proces individualizacije programa za te učenike (npr. U školi gdje sam bila na praksi za jednu su djevojčicu tražili individualizirani program i asistenta jer joj je prijeko potreban i rekli da će ga moći dobiti tek u 4. razredu!), povećati broj asistenata, omogućiti neku platformu s dostupnim pripremljenim sadržajima za učenike s odgojno-obrazovnog teškoćama kako bi se olakšalo učiteljima diljem Hrvatske.“
- „Učenicima treba dopustiti da odgovaraju na način koji im najviše odgovara, što često nije slučaj u praksi iako bi se u teoriju trebalo primjenjivati.“
- „Mislim da je veliki problem što se učenike ne obrazuje o stanju poteškoće koju ima neki njihov razredni kolega, djeca se učenicima s teškoćama često i brutalno izrugivaju. Iz tog razloga smatram da je važno potaknuti i dkecu i roditelje kroz zajednicke radionice na učenje o teškoćama i načinima na koje bi i oni mogli pomoći.“
- „Veća suradnja s učenicima i uporaba većeg broja materijala kao i razne radionice“
- „Za takve učenike potrebno je uvesti još neke dodatne (individualne) sate kako bi se s njima moglo još više raditi i pomoći im se da svladaju nastavne sadržaje na što kvalitetniji način.“
- „učenike treba više informirati o teškoćama koje mogu imati drugi učenici u razredu“

PROSTORNO UREĐENJE I OPREMLJENOST ŠKOLA

- „Pristup svim prostorijama, obavezna suradnja stručnih suradnika, učitelja i roditelja jedanput tjedno.“
- „Infrastruktura škola se uvijek može poboljšati, a dobro bi došla i veća dostupnost i bolja edukacija o izradi prilagođenih materijala.“
- „Kompletnom sustavu je potrebna promjena iz korijena, kada bi učionice bile prilagođene grupnom radu i radu u paru, a ne frontalnom, to bi potaknulo više suradnje među učenicima. Također, kada bi učitelji koristili raznovrsnije metode i strategije i prilagodili nastavu svakom učeniku, onda bi i učenici s poteškoćama dobili adekvatne poticaje za učenje.“
- „Treba biti više pomoćnika u nastavi, treba se nabaviti više opreme koja je prilagođena učenicima s poteškoćama, treba educirati roditelje i učitelje, ovisno o poteškoći, kako bi najefikasnije utjecali na razvoj i poboljšanja života djeteta.“
- „Mislim da bi svaka škola trebala imati kabinete za djecu s teškoćama, a ne samo neke. Također vidim veliku prednost u senzornim sobama koje mogu koristiti učenici s teškoćama ali i ostali učenici u školi.“
- „Mogućnost digitalnih uređaja u nastavi ako je učenicima s teškoćama tako lakše.“

- „Za učenike koji se teško kreću omogućiti im lift kojim bi mogli doći na druge katove škole, Braillovo pismo ne postoji u školi i mislim da bi se učenje tog pisma trebalo biti obavezno na svim pedagoškim fakultetima i tako neke slične stvari“

SUSTAV OBRAZOVANJA

- „Edukacija učitelja, uključivanje sustava u pomoć učenika s teškoćama, pod sustav mislim na Ministarstvo znanosti i obrazovanja“
- „da se priprazi koliko je učenika s poteškoćama u jednom razredu!“
- „Za sada je potreba za inkluzijom najčešće vidljiva u službenim dokumentima, međutim prijedlozi bi se polako trebali početi provoditi u praksi kako bismo zbilja pokazali da podržavamo inkluziju učenika s teškoćama“

Treći dio upitnika odnosi se na 18 tvrdnji koje su podijeljene u 6 kategorija: 1. Pristupačnost obavijestima i prostorijama škole, 2. Suradnja djelatnika škole, 3. Diferencirano i individualizirano učenje i poučavanje te podrška pomoćnika u nastavi, 4. Potpora vršnjaka i 5. Spremnost studenata na pružanje podrške učenicima s teškoćama. Rezultati su prikazani tako, prema kategorijama, u tablicama.

Kategorija 1. Pristupačnost obavijestima i prostorijama škole uključuje tvrdnje:

1. Razredne učionice i ostale prostorije škola bile su fizički pristupačne učenicima s teškoćama (lako se dolazilo do njih, lako su se pronalazile, nije postojalo fizičkih ograničenja na putu do učionica i ostalih prostorija...).
2. Raspored predmeta u učionicama i ostalim prostorijama škola bio je u skladu s potrebama učenika s teškoćama.
3. Mjesta na kojima su sjedili učenici s teškoćama bili su u skladu s njihovim vizualnim i drugim potrebama (blizina ploče, pozicija u odnosu na izvor svjetlosti, dovoljno mjesta za pribor i pomagala...).
4. Školske obavijesti bile su napisane i na mediju opismenjavanja učenika s teškoćama (Brailleovo pismo, uvećani tisak...).

Tablica 2. Pristupačnost obavijestima i prostorijama škole

TVRDNJA	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
Razredne učionice i ostale prostorije škola bile su fizički pristupačne učenicima s teškoćama (lako se dolazilo do njih, lako su se pronalazile, nije postojalo fizičkih ograničenja na putu do učionica i ostalih prostorija...).	7 (4,3%)	16 (9,9%)	22 (13,7%)	64 (39,8%)	52 (32,3%)
Raspored predmeta u učionicama i ostalim prostorijama škola bio je u skladu s potrebama učenika s teškoćama.	3 (1,9%)	14 (8,7%)	30 (18,6%)	67 (41,6%)	47 (29,2%)
Mjesta na kojima su sjedili učenici s teškoćama bili su u skladu s njihovim vizualnim i drugim potrebama (blizina ploče, pozicija u odnosu na izvor svjetlosti, dovoljno mjesta za pribor i pomagala...).	3 (1,9%)	8 (5,0%)	24 (14,9%)	39 (24,2%)	87 (54,0%)
Školske obavijesti bile su napisane i na mediju opismenjavanja učenika s teškoćama (Brailleovo pismo, uvećani tisak...).	19 (11,8%)	20 (12,4%)	59 (36,6%)	25 (15,5%)	38 (23,6%)

Iz Tablice 2. vidljivo je da je najveći broj ispitanika 64 (39,8%) na prvu tvrdnju odgovorilo *Uglavnom se slažem*, a najmanji 7 (4,3%) *Uopće se ne slažem*.

Drugu tvrdnju najviše ispitanika 67 (41,6%) označilo je stupnjem *Uglavnom se slažem*, a najmanje njih 3 (1,9%) je označilo stupanj *Uopće se ne slažem*.

Za treću tvrdnju najviše je ispitanika 87 (54,0%) označilo *U potpunosti se slažem*, dok je najmanje ispitanika 3 (1,9%) označilo *Uopće se ne slažem*.

Kod četvrte tvrdnje najviše ispitanika 59 (36,6%) je označilo *Niti se slažem, niti se ne slažem*, a najmanje ispitanika 19 (11,8%) je označilo *Uopće se ne slažem*.

Kategorija 2. *Suradnja djelatnika škole* uključuje tvrdnje:

1. Učitelji, stručni suradnici i ostali djelatnici škole bili su upoznati s funkcioniranjem i potrebnim prilagodbama učenika s teškoćama.
2. Primijetio/la sam da u školama radi dovoljan broj (2-4) stručnih suradnika (pedagog, psiholog, knjižničar, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila – edukacijski rehabilitator, socijalni pedagog ili logoped) koji pružaju profesionalnu potporu u školovanju učenika.

3. Učitelji, pomoćnici u nastavi i stručni suradnici surađivali su u planiranju i prilagodbi sadržaja za učenike s teškoćama.

Tablica 3. Suradnja djelatnika škole

TVRDNJA	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
Učitelji, stručni suradnici i ostali djelatnici škole bili su upoznati s funkcioniranjem i potrebnim prilagodbama učenika s teškoćama.	1 (0,6%)	9 (5,6%)	25 (15,5%)	50 (31,1%)	76 (47,2%)
Primijetio/la sam da u školama radi dovoljan broj (2-4) stručnih suradnika (pedagog, psiholog, knjižničar, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila – edukacijski rehabilitator, socijalni pedagog ili logoped) koji pružaju profesionalnu potporu u školovanju učenika.	19 (11,8%)	20 (12,4%)	33 (20,5%)	48 (29,8%)	41 (25,5%)
Učitelji, pomoćnici u nastavi i stručni suradnici surađivali su u planiranju i prilagodbi sadržaja za učenike s teškoćama.	4 (2,5%)	16 (9,9%)	48 (29,8%)	49 (30,4%)	44 (27,3%)

U Tablici 3. vidljivo je da su ispitanici za prvu tvrdnju najviše označili *U potpunosti se slažem* 76 (47,2%), a najmanje *Uopće se ne slažem* 1 (0,6%).

Za drugu tvrdnju najviše ispitanika 48 (29,8%) je označilo *Uglavnom se slažem*, a najmanje ispitanika 19 (11,8%) označilo je *Uopće se ne slažem*.

Za tvrdnju *Učitelji, pomoćnici u nastavi i stručni suradnici surađivali su u planiranju i prilagodbi sadržaja za učenike s teškoćama*, najviše ispitanika 49 (30,4%) označilo je *Uglavnom se slažem*, a najmanje ispitanika 4 (2,5%) je označilo *Uopće se ne slažem*.

Kategorija 3. *Diferencirano i individualizirano učenje i poučavanje te podrška pomoćnika u nastavi* uključuje tvrdnje:

1. Učitelji su prilagođavali nastavne materijale i aktivnosti u skladu s potrebama učenika s teškoćama (Brailleovo pismo, uvećani tisak, elektronički oblik...).
2. Učitelji su poticali učenike s teškoćama da aktivno sudjeluju u nastavi.
3. Učitelji su poticali vršnjake na interakciju s učenicima s teškoćama tijekom nastave i odmora te obratno.

4. Učitelji su dopuštali da učenici s teškoćama tijekom nastave koriste pomagala i prilagođenu opremu.
5. Pomoćnici u nastavi pružali su adekvatnu podršku učenicima s teškoćama.

Tablica 4. *Diferencirano i individualizirano učenje i poučavanje te podrška pomoćnika u nastavi*

TVRDNJA	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
Učitelji su prilagođavali nastavne materijale i aktivnosti u skladu s potrebama učenika s teškoćama (Brailleovo pismo, uvećani tisak, elektronički oblik...).	3 (1,9%)	14 (8,7%)	28 (17,4%)	55 (34,2%)	61 (37,9%)
Učitelji su poticali učenike s teškoćama da aktivno sudjeluju u nastavi.	1 (0,6%)	16 (9,9%)	27 (16,8%)	56 (34,8%)	61 (37,9%)
Učitelji su poticali vršnjake na interakciju s učenicima s teškoćama tijekom nastave i odmora te obratno.	4 (2,5%)	15 (9,3%)	37 (23,0%)	53 (32,9%)	52 (32,3%)
Učitelji su dopuštali da učenici s teškoćama tijekom nastave koriste pomagala i prilagođenu opremu.	1 (0,6%)	9 (5,6%)	21 (13,0%)	51 (31,7%)	79 (49,1%)
Pomoćnici u nastavi pružali su adekvatnu podršku učenicima s teškoćama.	11 (6,8%)	10 (6,2%)	39 (24,2%)	44 (27,3%)	57 (35,4%)

Iz Tablice 4. možemo uočiti sljedeće rezultate. Za prvu je tvrdnju najviše ispitanika 61 (37,9%) označilo *U potpunosti se slažem*, dok je najmanje ispitanika 3 (1,9%) označilo *Uopće se ne slažem*.

Za tvrdnju *Učitelji su poticali učenike s teškoćama da aktivno sudjeluju u nastavi*, najviše je ispitanika 61 (37,9%) označilo *U potpunosti se slažem*, a najmanje ispitanika 1 (0,6%) je označilo *Uopće se ne slažem*.

53 (32,9%) ispitanika, odnosno najviše, je treću tvrdnju označilo s *Uglavnom se slažem*, a najmanje ispitanika 4 (2,5%) je tvrdnju označilo s *Uopće se ne slažem*.

Četvrtu je tvrdnju najviše ispitanika 79 (49,1%) označilo s *U potpunosti se slažem*, a najmanje ispitanika 1 (0,6%) ovu tvrdnju je označilo s *Uopće se ne slažem*.

Rezultati u Tablici 5 pokazuju da je najviše ispitanika 57 (35,4%) tvrdnju *Pomoćnici u nastavi pružali su adekvatnu podršku učenicima s teškoćama*, označilo s *U potpunosti se slažem*, dok je najmanje ispitanika 10 (6,2%) tvrdnju označilo s *Uglavnom se ne slažem*.

Kategorija 4. *Potpora vršnjaka* uključuje tvrdnje:

1. Vršnjaci u razredu bili su upoznati s funkcioniranjem i potrebnim prilagodbama učenika s teškoćama.
2. Vršnjaci su tijekom grupnih aktivnosti uključivali učenike s teškoćama u rad i pružali im pomoć ukoliko je bila potrebna.
3. Vršnjaci su pokazali razumijevanje prema učenicima s teškoćama i nisu im se izrugivali.
4. Vršnjaci su se nesmetano igrali i družili s učenicima s teškoćama u razredu i tijekom odmora.

Tablica 5. *Potpora vršnjaka*

TVRDNJA	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
Vršnjaci u razredu bili su upoznati s funkcioniranjem i potrebnim prilagodbama učenika s teškoćama.	3 (1,9%)	11 (6,8%)	24 (14,9%)	48 (29,8%)	75 (46,6%)
Vršnjaci su tijekom grupnih aktivnosti uključivali učenike s teškoćama u rad i pružali im pomoć ukoliko je bila potrebna.	8 (5,0%)	13 (8,1%)	21 (13,0%)	58 (36,0%)	61 (37,9%)
Vršnjaci su pokazali razumijevanje prema učenicima s teškoćama i nisu im se izrugivali.	2 (1,2%)	13 (8,1%)	21 (13,0%)	55 (34,2%)	70 (43,5%)
Vršnjaci su se nesmetano igrali i družili s učenicima s teškoćama u razredu i tijekom odmora.	3 (1,9%)	23 (14,3%)	31 (19,3%)	50 (31,1%)	54 (33,5%)

Iz Tablice 5. može se očitati najviši broj ispitanika 75 (46,6%) koji je prvu tvrdnju označio s *U potpunosti se slažem*, dok je najmanji broj ispitanika 3 (1,9%) tvrdnju označio s *Uopće se ne slažem*.

Najviše ispitanika 61 (37,9%) je drugu tvrdnju označilo s *U potpunosti se slažem*, a najmanje ispitanika 8 (5,0%) je tvrdnju označilo s *Uopće se ne slažem*.

Treću tvrdnju *Vršnjaci su pokazali razumijevanje prema učenicima s teškoćama i nisu im se izrugivali*, najviše je ispitanika 70 (43,5%) označilo s *U potpunosti se slažem*, dok je najmanje ispitanika 2 (1,2%) tvrdnju označilo s *Uopće se ne slažem*.

54 (33,5%), odnosno najviše ispitanika je četvrtu tvrdnju označilo s *U potpunosti se slažem*, a najmanje ispitanika 3 (1,9%) je tvrdnju označilo s *Uopće se ne slažem*.

Kategorija 5. *Spremnost studenata na pružanje podrške učenicima s teškoćama* uključuje tvrdnje:

1. Osjećam se kompetentnim/om ponuditi svoju pomoć učenicima s teškoćama tijekom i nakon stručno-pedagoške prakse iako to učitelji od mene ne traže.
2. Tijekom studija sam razvio/la kompetencije koje mi pomažu u strategijama pružanja podrške učenicima s teškoćama.

Tablica 6. *Spremnost studenata na pružanje podrške učenicima s teškoćama*

TVRDNJA	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
Osjećam se kompetentnim/om ponuditi svoju pomoć učenicima s teškoćama tijekom i nakon stručno-pedagoške prakse iako to učitelji od mene ne traže.	7 (4,3%)	14 (8,7%)	35 (21,7%)	60 (37,3%)	45 (28,0%)
Tijekom studija sam razvio/la kompetencije koje mi pomažu u strategijama pružanja podrške učenicima s teškoćama.	12 (7,5%)	25 (15,5%)	35 (21,7%)	59 (36,6%)	30 (18,6%)

U Tablici 6. vidljivo je da je najviše ispitanika 60 (37,3%) prvu tvrdnju *Osjećam se kompetentnim/om ponuditi svoju pomoć učenicima s teškoćama tijekom i nakon stručno-pedagoške prakse iako to učitelji od mene ne traže.* označilo s *Uglavnom se slažem*. Najmanje ispitanika 7 (4,3%) ovu je tvrdnju označilo s *Uopće se ne slažem*.

Najviše ispitanika 59 (36,6%) drugu je tvrdnju *Tijekom studija sam razvio/la kompetencije koje mi pomažu u strategijama pružanja podrške učenicima s teškoćama.* označilo s *Uglavnom se slažem*, dok je najmanje ispitanika 12 (7,5%) tvrdnju označilo s *Uopće se ne slažem*.

7.5. Rasprava

S obzirom na to da se podatci o broju učenika s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj mogu pronaći na web stranici Ministarstva znanosti i obrazovanja *ŠeR-Školski e-rudnik*, paralela se može povući i s rezultatom prvog pitanja drugog dijela istraživanja u kojem se ispitalo vlastito iskustvo ispitanika sa susretima s učenicima s teškoćama i pružanju podrške u nastavi učenicima s teškoćama od strane asistenata i samih ispitanika tijekom stručno-pedagoške prakse u školama. 92,5% (149) ispitanika je odgovorilo da se tijekom dosadašnje stručno-pedagoške prakse u školama susrelo s učenicima s teškoćama. Budući da se unazad

nekoliko godina pojavljuje trend smanjenja ukupnog broja učenika u osnovnim školama (2018./2019. = 318 875; 2019./2020. = 317 011; 2020./2021 = 314 171), može se primijetiti kako broj učenika s teškoćama u razvoju u osnovnim školama raste (2018./2019. = 24 341; 7,63%, 2019./2020. = 24 660; 7,78%, 2020./2021 = 24 510; 7,80%). Sukladno tome proizvedena je pretpostavka da će se trend smanjenja učenika u osnovnim školama nastaviti u budućnosti, a s time naravno trend porasta broja učenika s teškoćama u razvoju i naposljetku povećati broj susreta studenata učiteljskih studija s učenicima s teškoćama tijekom stručno-pedagoške prakse.

Prema *Pravilniku o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (NN 102/2018)* pomoćnik u nastavi je osoba koja pruža podršku u nastavi učenicima koji mogu savladati nastavni plan i program škole u koju su upisani, no posjeduju teškoće koje ih znatno sprječavaju u samostalnom funkcioniranju tijekom nastave i zbog toga im je potrebna konstantna ili česta pomoć. Čak 42,4% (64) ispitanika je odgovorilo kako učenici s teškoćama tijekom nastave nisu imali podršku pomoćnika u nastavi ili su je imali samo neki učenici s teškoćama, odnosno da su učenici s teškoćama podršku pomoćnika u nastavi imali ponekad. Dodjela pomoćnika u nastavi učeniku s teškoćom je proces koji može potrajati - od same procjene učenika, slanja zahtjeva na osiguravanje prava na potporu pomoćnika u nastavi, donošenja odluke o priznavanju ili odbijanju prava, donošenja konačne odluke do slanja potrebne dokumentacije i suglasnosti za uključivanje pomoćnika u nastavi. No, vrlo je važno dobro procijeniti učenikove sposobnosti kako bi se na temelju *Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (NN 102/2018)* mogao podnijeti pravovaljan zahtjev na osiguravanje prava na potporu pomoćnika u nastavi.

Nastavno na pitanje o podršci pomoćnika u nastavi i o pretpostavci rezultata prethodnog pitanja željelo se ispitati koliko je ispitanika tijekom dosadašnje stručno-pedagoške prakse u školama pružilo podršku u nastavi učenicima s teškoćama. 68,9% (111) studenata učiteljskih studija odgovorilo je da su tijekom dosadašnje stručno-pedagoške prakse u školama pružili podršku u nastavi učenicima s teškoćama. Tako su studenti na pitanje *Ukoliko je Vaš prethodni odgovor "DA", molim Vas da navedete način na koji ste pružili podršku u nastavi učeniku s teškoćama.* navodili kako su najčešće pružali fizičku podršku učenicima s teškoćama, odnosno sjedili pored njih i usmjeravali ih. Nekoliko studenata učiteljskih studija je pomagalo tijekom nastave u prepisivanju, čitanju, objašnjenju i rješavanju zadataka. Dok je nekolicina ispitanika učenicima s teškoćama pružala emocionalnu podršku i sama im prilagođavala nastavne sadržaje. S obzirom na rezultate može se zaključiti kako su studenti učiteljskih studija osobe

koje tijekom stručno-pedagoške prakse zapravo preuzimaju obaveze učitelja ili pomoćnika u nastavi kojih nedostaje.

U trećem dijelu upitnika pokušalo se odgovoriti na nekoliko pitanja prema kojima su kreirane tvrdnje. Ispitanicima je bilo zadano 18 tvrdnji za koje su trebali odrediti jedan stupanj slaganja na skali od stupnja neslaganja *Uopće se ne slažem* do stupnja slaganja *U potpunosti se slažem*. Uz pitanje *Kako studenti učiteljskih studija procjenjuju pristupačnost informacijama i prostorijama škole za učenike s teškoćama?* rezultati pokazuju sljedeće. 39,8% (64) ispitanika se uglavnom slaže s tvrdnjom da su razredne učionice i prostorije škola fizički pristupačne učenicima s teškoćama. Uz to, 41,6% (67) ispitanika se uglavnom slaže da je raspored predmeta u učionicama i ostalim prostorijama bio u skladu s potrebama učenika s teškoćama. 54,0% (87) ispitanika se u potpunosti slaže s time da su mjesta na kojima su učenici s teškoćama sjedili tijekom nastave bili u skladu s vizualnim i drugim potrebama učenika s teškoćama. Dok se 36,6% (59) ispitanika niti slaže, niti ne slaže s tvrdnjom da su školske obavijesti bile napisane i na mediju opismenjavanja učenika s teškoćama. Sukladno rezultatima može se zaključiti kako ispitanici pristupačnost prostorijama škole za učenike s teškoćama procjenjuju dobrom. No, dodatnu pažnju trebalo bi pridodati pristupačnosti školskim obavijestima, primjerice uvećati tisak, dodati slikovne i zvučne obavijesti ili uključiti digitalne medije u informiranje učenika o obavijestima škole.

Na pitanje kako studenti učiteljskih studija procjenjuju suradnju djelatnika škole vezanu uz odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama, uz pomoć rezultata dobivamo sljedeći odgovor. Naime, 47,2% (76) ispitanika se u potpunosti slaže s tvrdnjom da su učitelji, stručni suradnici i ostali djelatnici škole bili upoznati s funkcioniranjem i potrebnim prilagodbama učenika s teškoćama. 29,8% (48) ispitanika se uglavnom slaže da u školi radi dovoljan broj stručnih suradnika koji pružaju profesionalnu potporu u školovanju učenika. 30,4% (49) ispitanika se uglavnom slaže, a 29,8% (48) se niti slaže, niti ne slaže s tvrdnjom da su učitelji, pomoćnici u nastavi i stručni suradnici surađivali u planiranju i prilagodbi sadržaja za učenike s teškoćama. Iz ovih rezultata možemo zaključiti da je potrebno raditi na suradnji djelatnika škole jer su oni važni čimbenici odgojno-obrazovne inkluzije budući da se njihova profesionalna saznanja i kompetencije moraju usmjeriti prema subjektima odgojno-obrazovne inkluzije, a to su učenici.

Važno pitanje ovog istraživanja je i kako studenti učiteljskih studija procjenjuju provedbu diferenciranog i individualiziranog učenja i poučavanja za vrijeme nastave. Većina ispitanika u potpunosti se ili uglavnom složila s tvrdnjama da su učitelji prilagođavali materijale i aktivnosti u skladu s potrebama učenika, da su učitelji poticali učenike s teškoćama na aktivno sudjelovanje u nastavi, uz to da su učitelji poticali vršnjake na interakciju s učenicima s

teškoćama, ali i obrnuto, tijekom nastave i odmora te da su učitelji dopuštali da učenici s teškoćama tijekom nastave koriste pomagala i prilagođenu opremu. Učitelji kao moderatori nastavnog procesa imaju između ostalih obaveza i ulogu stvaranja ugodne atmosfere tijekom nastave te omogućiti svim učenicima nesmetano pravo na obrazovanje te vlastitim ponašanjem pružati uzor učenicima.

Bitan čimbenik odgojno-obrazovne inkluzije su, između ostalih, pomoćnici u nastavi, stoga se u ovom istraživanju dodatna pažnja usmjerava na pitanje *Kako studenti učiteljskih studija procjenjuju podršku pomoćnika u nastavi učenicima s teškoćama za vrijeme nastave?*. 35,4% (57) ispitanika se u potpunosti složilo, a 27,3% (44) se uglavnom složilo s tvrdnjom da su pomoćnici u nastavi pružali adekvatnu podršku učenicima s teškoćama. S obzirom na to da broj učenika s teškoćama raste i broj zahtjeva za podrškom pomoćnika u nastavi. Od iznimne je važnosti ulagati u obrazovanje pomoćnika u nastavi kako bi inkluzija učenika bila što kvalitetnija.

Vršnjaci i njihova potpora u procesu odgojno-obrazovne inkluzije su vrlo važni. Stoga pitanje kako studenti učiteljskih studija procjenjuju potporu vršnjaka učenicima s teškoćama za vrijeme boravka u školi, ne može biti irelevantno u ovom istraživanju. Većina ispitanika se u potpunosti ili uglavnom složila s tvrdnjama da su vršnjaci u razredu bili upoznati s funkcioniranjem i potrebnim prilagodbama učenika s teškoćama, da su uključivali učenike s teškoćama u rad i pritom pokazivali razumijevanje bez izrugivanja uz nesmetanu međusobnu igru i druženje s učenicima s teškoćama. Potpora vršnjaka je tako pozitivno ocijenjena, no svakako moramo razumjeti kako će učenici koji su upoznati s načinom rada s učenicima s teškoćama pokazivati više empatije i razumijevanja. Stoga je važno učenike upoznati sa svim situacijama i pokazati im kako se u tim situacijama treba ophoditi.

Kako bi se ispitalo jesu li studenti kao budući učitelji spremni na rad s učenicima s teškoćama postavljeno je pitanje *Kako studenti učiteljskih studija procjenjuju vlastitu spremnost na pružanje podrške u nastavi učenicima s teškoćama?*. Rezultati pokazuju da se 37,3% (60) ispitanika uglavnom slaže s tvrdnjom da se osjećaju kompetentni ponuditi svoju pomoć učenicima s teškoćama tijekom i nakon stručno-pedagoške prakse. 36,6% (56) ispitanika je uglavnom složilo s tvrdnjom da su tijekom studija razvili kompetencije koje pomažu u strategijama pružanja podrške učenicima s teškoćama. Budući da dovoljan broj ispitanika nije sigurno u svoje kompetencije rada s učenicima s teškoćama potrebno je dodatno raditi na obrazovanju budućih učitelja kako bi stekli osjećaj spremnosti i pouzdanje te se odvažili za rad s učenicima s teškoćama.

U posljednjem dijelu istraživanja željelo se utvrditi kako studenti učiteljskih studija procjenjuju potrebu za poboljšanjem kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama. Iako su dosadašnji rezultati pokazivali pozitivne procjene nekih aspekata odgojno-obrazovne inkluzije, 78,9% (129) ispitanika procjenjuje da postoji potreba za poboljšanjem odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama. Područja za koja smatraju da je potrebno unaprijediti kako bi se poboljšala kvaliteta odgojno-obrazovne inkluzije su vezana uz obrazovanje studenata učiteljskih studija, dodatne edukacije učitelja, suradnje roditelja, rad stručnih suradnika i djelatnika škola, edukacije i rad pomoćnika u nastavi, funkcioniranje vršnjaka i učenika s teškoćama, opremljenost škola i dodatna oprema te sustav obrazovanja.

Prilikom tumačenja rezultata ovoga istraživanja važno je spoznati mogućnost da su ispitanici bili subjektivni pri davanju odgovora, odnosno da su studenti učiteljskih studija imali potrebu dati odgovore koje su smatrali poželjnima u tome trenutku. Uz tu je činjenicu potrebno uzeti u obzir i ograničeni broj ispitanika koji su dobrovoljno sudjelovali u istraživanju. Naime, u Republici Hrvatskoj se zasigurno obrazuje veći broj studenata učiteljskih studija, a samo je njih 161 sudjelovalo u istraživanju, stoga se rezultati istraživanja ne mogu generalizirati.

8. ZAKLJUČAK

Proces odgojno-obrazovne inkluzije u Republici Hrvatskoj traje godinama, no njezina kvaliteta još uvijek nije dosegla najvišu razinu. Kako bi se unaprijedila kvaliteta odgojno-obrazovne inkluzije na razini države, potrebno je detektirati oslabljena područja unutar svake škole. Pod sintagmom oslabljenih područja misli se na ona područja odgojno-obrazovne inkluzije koja je potrebno osnažiti, a to će uspjeti jedino ako se čuju mišljenja svih čimbenika procesa odgojno-obrazovne inkluzije.

Jedni od glavnih čimbenika odgojno-obrazovne inkluzije su učitelji koji su svakodnevnom kontaktu s učenicima. Njihova je perspektiva iznimno važna jer su upravo oni osobe koje su na svakodnevnoj razini zaslužne za svako napredovanje ili nazadovanje učenika s teškoćama. Uz perspektivu učitelja, važno je i sagledati perspektivu budućih učitelja, odnosno studenata učiteljskih studija. Cilj istraživanja opisanog u ovom diplomskom radu je utvrditi mišljenja studenata učiteljskih studija o kvaliteti odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama te utvrditi područja u kojima je potrebno osnažiti njihove kompetencije kako bi kvaliteta odgojno-obrazovne inkluzije dosegla višu razinu. Mjerni instrument korišten u svrhu provedbe istraživanja bio je anketni upitnik *Mišljenje studenata učiteljskih studija o kvaliteti odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama*. Ispitanici koji su sudjelovali u istraživanju su studenti 4. i 5. godina te apsolvanti učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj.

S obzirom na to da je anketni upitnik podijeljen u nekoliko dijelova, odnosno kategorija, shodno tim kategorijama postavljeno je šest istraživačkih pitanja - *Kako studenti učiteljskih studija procjenjuju prilagodbu školskog okruženja (organizacija školskog prostora, informacije na Brailleovom pismu, uvećani tisak) za učenike s teškoćama? Kako studenti učiteljskih studija procjenjuju suradnju djelatnika škole vezanu uz odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama? Kako studenti učiteljskih studija procjenjuju provedbu diferenciranog i individualiziranog učenja i poučavanja za vrijeme nastave te adekvatnu podršku pomoćnika u nastavi? Kako studenti učiteljskih studija procjenjuju potporu vršnjaka učenicima s teškoćama za vrijeme boravka u školi? Kako studenti učiteljskih studija procjenjuju vlastitu spremnost na pružanje podrške u nastavi učenicima s teškoćama? Kako studenti učiteljskih studija procjenjuju potrebu za poboljšanjem kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama i kako procjenjuju u kojim područjima odgoja i obrazovanja postoji potreba za promicanjem odgojno-obrazovne inkluzije?* Da bi se odgovorilo na istraživačka pitanja provedena je analiza odgovora ispitanika prema istraživačkim pitanjima te su rezultati prikazani prema kategorijama u tablicama i grafikonima uz naveden broj ispitanika i postotak.

Prema rezultatima obrađenim po istraživačkim pitanjima može se zaključiti da studenti učiteljskih studija pozitivnim procjenjuju pristupačnost informacijama i prostorijama škole za učenike s teškoćama, suradnju djelatnika škole vezanu uz odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama, provedbu diferenciranog učenja i poučavanja za vrijeme nastave, podršku pomoćnika u nastavi učenicima s teškoćama za vrijeme nastave, potporu vršnjaka učenicima s teškoćama za vrijeme boravka u školi te vlastitu spremnost na pružanje podrške u nastavi učenicima s teškoćama. No, ispitanici su u posljednjem dijelu upitnika na pitanje o potrebi poboljšanja kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije odgovorili kako potreba za poboljšanjem postoji. Budući da se studente pitalo da napišu vlastite prijedloge promicanja kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije, ako smatraju da potreba za poboljšanjem postoji, njihovi se deskriptivni odgovori mogu podijeliti u više kategorija - obrazovanje studenata učiteljskih studija, dodatne edukacije učitelja, suradnje roditelja, rad stručnih suradnika i djelatnika škola, edukacije i rad pomoćnika u nastavi, funkcioniranje vršnjaka i učenika s teškoćama, opremljenost škola i dodatna oprema te sustav obrazovanja. Za promjene bilo kakve vrste je potrebno imati dobro razrađen plan, stoga donosim nekoliko prijedloga ispitanika koji bi mogli dovesti do podizanja kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije na višu razinu:

- uvesti više obaveznih kolegija na temu rada s učenicima s teškoćama na učiteljskim fakultetima
- uvesti veću satnicu kolegija iz područja inkluzivne pedagogije na učiteljskim fakultetima
- organizirati neku vrstu praktičnog rada s učenicima s teškoćama za studente učiteljskih studija
- organizirati dodatne edukacije, predavanja, radionice i seminare o radu s učenicima s teškoćama za učitelje
- organizirati predavanja o učenicima s teškoćama za sve roditelje te ih potaknuti na suradnju
- povećati broj stručnih suradnika u školama
- radionicama poticati učitelje, stručne suradnike, djelatnike škole, pomoćnike u nastavi i roditelje na suradnju
- educirati pomoćnike u nastavi za kvalitetnije pružanje podrške
- informirati i senzibilizirati vršnjake o potrebnim prilagodbama učenika s teškoćama
- pripaziti na broj učenika s teškoćama u jednom razrednom odjelu
- prilagoditi infrastrukturu škola i opremiti prostorije za rad s učenicima s teškoćama

Naravno da je podizanje razine kvalitete na višu razinu dugotrajan proces koji zahtjeva mnogo resursa, volje i truda. No, ne smijemo zaboraviti do čega nas vodi usvajanje i provedba ranije navedenih prijedloga. Jedini cilj svake promjene u obrazovnom sustavu jesu kvalitetni odgoj i obrazovanje svih učenika, a u ovom slučaju posebice učenika s teškoćama. Uvažavanjem prijedloga vezanih uz, primjerice, obrazovanje studenata učiteljskih studija može se već puno toga napraviti jer će se tako ohrabriti i pripremiti na rad s učenicima s teškoćama jedni od važnih čimbenika odgojno-obrazovne inkluzije. Svakom, pa čak i najmanjom promjenom u bilo kojem području možemo pomicati kvalitetu odgojno-obrazovne inkluzije prema bolje.

Studenti učiteljskih studija, budući učitelji, će se zasigurno tijekom svog budućeg dugogodišnjeg staža susresti s učenicima s teškoćama za koje će morati odabrati najbolje metode, načine rada te prilagoditi sadržaje načinu funkcioniranja učenika s teškoćama. Kako bi ovaj posao učitelji kvalitetno odradili kad jednom uđu u sustav odgoja i obrazovanja potrebno ih je na taj dio rada pravodobno i ispravno pripremiti. Pripremanje studenata učiteljskih studija na rad s učenicima s teškoćama trebao bi biti dio obavezne izobrazbe na svim učiteljskim fakultetima uz povećanu satnicu upravo zbog činjenice što su učenici s teškoćama uključeni u redovnu nastavu te su samim time dio svakodnevnog rada učitelja. Ovo istraživanje daje vrijedan doprinos u smislu uvida u područja mogućeg napredovanja kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije iz perspektive studenata učiteljskih studija.

LITERATURA

1. Avgustinović, A. (2020). *Tolerancija i prihvaćanje različitosti u stvaranju poticajnog razrednog okruženja pri uključivanju učenika s teškoćama* (urn:nbn:hr:147:170484) [Diplomski rad, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu]. Repozitorij Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:170484>.
2. Bjelanović Nimac, T. (2019). *Perspektiva i osnaživanje učitelja u inkluzivnoj školi* (urn:nbn:hr:158:185190) [Diplomski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu]. Repozitorij Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:185190>.
3. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
5. Bouillet, D. i Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51 (1), 9-23. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/141113>.
6. Bouillet, D., Domović, V. i Ivančević, S. (2017). Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53 (2), 32-46. <https://doi.org/10.31299/hrri.53.2.3>.
7. Cvetko, J., Gudelj, M. i Hrgovan, L. (2000). Inkluzija. *Diskrepancija*, 1 (1), 24-28. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/20562>.
8. Česi, M. i Ivančić, Đ. (2019). *Izazovi i umijeća učenja i poučavanja. Hrvatski jezik i inkluzivni pristup*. Zagreb: Naklada Ljevak.
9. Dobrosavljević, D. (2017). *Specifične kompetencije učitelja u inkluzivnom sustavu odgoja i obrazovanja* (urn:nbn:hr:147:148784) [Diplomski rad, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu]. Repozitorij Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:148784>.
10. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, NN 63/08, 90/10 (2010). Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_90_2538.html
11. Etički kodeks Sveučilišta u Zagrebu. (2009). Preuzeto 28.10.2020.: https://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/02/Eticki_kodeks.pdf.

12. Glučina, B. (2019). *Procjena kvalitete inkluzije od strane učenika s oštećenjem vida* (urn:nbn:hr:158:880851) [Diplomski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu]. Repozitorij Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Preuzeto 14.4.2021.: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:880851>.
13. Habuš, I. (2019). *Efikasnost asistenata u primarnom obrazovanju* (urn:nbn:hr:147:425276) [Diplomski rad, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu]. Repozitorij Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:425276>.
14. Igrić, Lj. i suradnici (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga.
15. Ivančić, Đ. (2012). *Pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole* [Doktorska disertacija]. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
16. Jurčević Lozančić, A. i Kudek Mirošević, J. (2015). Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik*, 64 (4), 541-560. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/152911>.
17. Jurenec, A. (2017). *Pravo na inkluzivno obrazovanje* (urn:nbn:hr:147:253337) [Završni rad, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu]. Repozitorij Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:253337>.
18. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190090>.
19. Karamatić Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 101-109. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/99895>.
20. Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, LIX (30), 67-77. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/131844>.
21. Karamatić Brčić, M. i Viljac, T. (2018). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 13 (1), 92-104. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/217834>.
22. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65 (Tematski broj), 233-247. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/160178>.
23. Kudek Mirošević, J. (2007). Inclusive education in Croatia. Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education, Eastern and South Eastern Europe. Sinaia, Romania.

24. Kudek Mirošević, J. (2012). Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Kriminologija & socijalna integracija*, 20 (2), 47-58. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/98955>.
25. Kudek Mirošević, J. (2015). Indicators of Inclusion Implementation in the Process of School Self-evaluation. *Croatian Journal of Education*, 17 (Sp.Ed.1), 207-218. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/137689>.
26. Kudek Mirošević, J. (2016). The Assessment of the Competences of Students at the Department of Teacher Education Studies and of the Teachers for Inclusive Practice. *Croatian Journal of Education*, 18 (Sp.Ed.1), 71-86. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2181>.
27. Kudek Mirošević, J. i Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17-29. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/130957>.
28. Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik*, 67 (2), 265-284. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/216729>.
29. Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO]. (2017). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*, NN 124/14 (2014). Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html.
30. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa [MZOŠ]. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezne i srednjoškolsko obrazovanje*. Preuzeto s http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
31. Organizacija Ujedinjenih naroda [UN]. (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. New York. Preuzeto 31.5.2021. s https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
32. Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu [UNESCO]. (1994). *The Salamanka Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. Preuzeto s http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
33. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/15 (2015). Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html

34. Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, NN 102/18, 59/19, 22/20 (2020). Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_11_102_1992.html.
35. Pravilnik o studiranju na preddiplomskim, diplomskim i integriranim studijima Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (siječanj, 2020). Preuzeto 5.3.2021.: <https://www.ufzg.unizg.hr/pravilnici/>.
36. Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, NN 34/14, 40/14 – ispr., 103/14, 102/19 (2019). Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_34_613.html.
37. Pravilnik o završnim i diplomskim radovima te završnim i diplomskim ispitima Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (travanj, 2020). Preuzeto 5.3.2021.: <https://www.ufzg.unizg.hr/pravilnici/>.
- Preuzeto sa International Bureau of Education- UNESCO. www.ibe.unesco.org.
38. Romstein, K. i Sekulić-Majurec, A. (2015). Obrnuta inkluzija – pedagoške vrijednosti i potencijali. *Pedagogijska istraživanja*, 12 (1-2), 41-52. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/178845>.
39. Romstein, K. i Velki, T. (2017). Pomoćnici u nastavi: problemi u praksi i percepcija vlastite uloge u nastavnom procesu. *Život i škola*, LXIII (1), 151-158. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/193889>.
40. Savjetovanje sa zainteresiranom javnosti o Nacrtu smjernica za planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama. (n.d.) Preuzeto s https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=13325#_Toc29146984
41. Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65 (4), 601-620. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/178259>.
42. Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola*, LIX (30), 17-36. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/131845>.
43. Vican, D. i Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola*, LIX (30), 48-65. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/131847>.
44. Wagner Jakab, A., Lisak, N. & Cvitković, D. (2016) Učiteljska procjena pokazatelja kvalitete inkluzije. U: Potić, S., Golubović, Š. & Šćepanović, M. (ur.) Inclusive theory and practice international thematic collection of papers. Novi Sad : Society of defectologists of Vojvodina. Novi Sad. 39-50. Preuzeto s <https://www.bib.irb.hr/816958>.

45. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20 (2020). Preuzeto s <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>

Mrežne stranice

1. Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO]. (n.d.). *ŠeR-Školski e-Rudnik*. Pristupljeno: 29.5.2021.
<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZWV3YTE4OWQtOWJmNC00OTJmLWE2MjktYTQ5MWJlNDNiZDQ0IiwidCI6IjJjMTFjYmNjLWI3NjEtNDVkYi1hOWY1LTZhYzc3ZTk0ZTFkNCIsImMiOiJh9>

POPIS TABLICA I SLIKA

TABLICE:

Tablica 1. Uzorak ispitanika prema modulima/smjerovima i sveučilištima	18
Tablica 2. Pristupačnost obavijestima i prostorijama škole	34
Tablica 3. Suradnja djelatnika škole.....	35
Tablica 4. Diferencirano i individualizirano učenje i poučavanje te podrška pomoćnika u nastavi.....	36
Tablica 5. Potpora vršnjaka	37
Tablica 6. Spremnost studenata na pružanje podrške učenicima s teškoćama.....	38

SLIKE:

Slika 1. Susreti s učenicima s teškoćama.....	21
Slika 2. Podrška pomoćnika u nastavi	22
Slika 3. Vlastito iskustvo pružanja podrške u nastavi učenicima s teškoćama.....	23
Slika 4. Potreba za poboljšanjem odgojno-obrazovne inkluzije.....	27

IZJAVA O IZVORNOSTI DIPLOMSKOG RADA

Ja, **Marija Hren**, izjavljujem da je moj diplomski rad na temu *Mišljenje studenata učiteljskih studija o kvaliteti odgojno-obrazovne inkluzije u hrvatskim školama* izvorni rezultat mojeg rada uz stručno vodstvo mentorice **izv.prof.dr.sc Jasne Kudek Mirošević** te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

Marija Hren
