

Povezanost formalnog i neformalnog obrazovanja učitelja i podrške učenicima s teškoćama u inkluzivnom obrazovanju

Divić, Maria

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:070301>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-16**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKI STUDIJ**

Maria Divić

**POVEZANOST FORMALNOG I NEFORMALNOG
OBRAZOVANJA UČITELJA I PODRŠKE UČENICIMA S
TEŠKOĆAMA**

Diplomski rad

Zagreb, srpanj 2024.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKI STUDIJ**

Maria Divić

**POVEZANOST FORMALNOG I NEFORMALNOG
OBRAZOVANJA UČITELJA I PODRŠKE UČENICIMA S
TEŠKOĆAMA**

Diplomski rad

**Mentor:
doc. dr. sc. Zlatko Bukvić**

Zagreb, srpanj 2024.

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentoru doc. dr. sc. Zlatku Bukviću na ukazanom povjerenju, vodstvu i pomoći pri izradi ovog rada.

Hvala svim profesorima Učiteljskog fakulteta na prenesenom znanju i pomoći tijekom studiranja.

Najveće hvala mojoj obitelji, mojoj najvećoj podršci bez koje bi sve ovo bilo nezamislivo. Posebno hvala mojim roditeljima, koji su uvijek bili uz mene, hrabрили me i podržavali. Veliko hvala dečku Brunu, svim dragim prijateljima i ostatku obitelji na nesebičnoj podršci i razumijevanju tijekom cijelog studija.

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

Maria Divić

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. INKLUZIVNO OBRAZOVANJE	2
2.1. Ekološki model inkluzivnog obrazovanja i teorija posredovanog iskustva učenja	3
2.2. Odrednice inkluzivne kulture	5
2.3. Sudionici odgojno-obrazovne inkluzije	7
3. FORMALNO I NEFORMALNO OBRAZOVANJE UČITELJA ZA INKLUZIVNU PRAKSU	11
3.1. Inicijalno obrazovanje učitelja	13
3.2. Kontinuirani profesionalni razvoj učitelja	16
4. UČITELJSKE KOMPETENCIJE U INKLUZIVNOJ PRAKSI	18
4.1. Individualizirane strategije podrške učenicima s teškoćama	20
4.2. Kompetencije učitelja u realizaciji primjerene programske podrške	23
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	28
5.1. Cilj istraživanja	28
5.2. Problemi istraživanja	28
5.3. Hipoteze istraživanja	28
5.4. Uzorak istraživanja	28
5.5. Postupak i instrument istraživanja	30
5.6. Rezultati i rasprava	30
6. ZAKLJUČAK	42
7. LITERATURA	43

Sažetak

Kvalitetan učitelj je temelj kvalitetnog nastavnog procesa koji nakon svog inicijalnog obrazovanja treba nastojati nadograđivati svoje stečene nastavničke kompetencije i profesionalno se usavršavati formalnim, neformalnim ili informalnim obrazovanjem. Učinkovitost odgoja i obrazovanja na svim razinama formalnog obrazovanja ovisi o kvaliteti učitelja koji je glavni kreator, organizator i usmjeritelj nastavnog procesa te glavni poticatelj učenika i njihov suradnik u stjecanju znanja i razvoju sposobnosti (Kostović-Vranješ, 2015). Inkluzija se, za razliku od integracije kojoj je cilj uključiti dijete s poteškoćama u sustav redovnog školovanja, javlja kao puno širi pojam uključenosti svih u odgoj i obrazovanja s naglaskom na cjelokupni školski sustav i odgojno-obrazovni proces. Kada govorimo o obrazovnim potrebama učenika s teškoćama, učitelji kao glavni sudionici odgojno-obrazovne inkluzije svojim znanjem i kompetencijama (koje su stekli formalno ili neformalno) izuzetno su važan čimbenik uspješne inkluzije.

Svrha ovoga rada je ispitati postoji li povezanost formalnog i neformalnog obrazovanja učitelja i njihove podrške učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u neposrednom radu. Cilj istraživanja bio je analizirati čimbenike povezanosti obrazovanja učitelja s ovim čimbenikom kvalitete inkluzivnog obrazovanja. U istraživanju je sudjelovalo 87 ispitanika, a za prikupljanje podataka korišten je anketni upitnik u digitalnom obliku. Rezultati istraživanja pokazuju kako postoji statistički značajna razlika u pružanju podrške učenicima s teškoćama s obzirom na formalno i neformalno obrazovanje. Zaključak je da ispitanici koji posjeduju dodatno neformalno obrazovanje pružaju primjereniju podršku učenicima s teškoćama.

Ključne riječi: učitelj, kompetencije, inkluzija, učenici s teškoćama, formalno i neformalno obrazovanje

Summary

The basis of a quality teaching process is a quality teacher who, after their initial education, should try to build on their acquired teaching competencies and to refine professionally with formal, non-formal or informal education. Efficiency of upbringing and education at all levels of formal education depends on the quality of the teacher who is the main creator, organizer and director of the teaching process as well as the main instigator of students and their collaborator in acquiring knowledge and developing abilities (Kostović-Vranješ, 2015). Inclusion, unlike integration, whose goal is to include a child with difficulties in the regular education system, reports as a much broader concept of everyone's involvement in upbringing and education with an emphasis on the entire school system and the educational process. When we talk about the educational needs of students with disabilities, teachers as the main participants in educational inclusion with their knowledge and competences (which they have acquired formally or informally) are an extremely important factor in successful inclusion.

The purpose of this paper is to examine whether there is a connection between formal and non-formal teacher education and their support for students with special educational needs in direct work. The aim of the study was to analyze the factors related to teacher education with the factor of the quality of inclusive education. 87 respondents participated in the research by solving the survey questionnaire in digital form. The results of the research show that there is a statistically significant difference in the provision of support to students with disabilities with regard to formal and non-formal education. The conclusion is that respondents who have additional non-formal education provide more adequate support to students with disabilities

Key words: teacher, competence, inclusion, students with disabilities, formal and informal education

1.UVOD

Biti učitelj u današnje vrijeme veliki je izazov. Oni danas više nego ikad prije nastoje napustiti tradicionalne načine održavanje nastave kako bi učenike što bolje pripremili za sve situacije s kojima će se susretati. Učitelj je glavni kreator i organizator nastavnog procesa te motivator i suradnik u stjecanju znanja i razvoju sposobnosti. Kao takav, nailazi na brojne izazove kao što je obrazovna inkluzija. Inkluzivni odgoj i obrazovanje postali su važna društvena i pedagoška tema 21.stoljeća. Inkluzija se, za razliku od integracije kojoj je cilj uključiti dijete s teškoćama u sustav redovnog školovanja, javlja kao puno širi pojam uključenosti svih u odgoj i obrazovanje s naglaskom na cjelokupni školski sustav i odgojno-obrazovni proces. Pod pojmom inkluzije nije važno samo uključiti dijete u proces redovnog obrazovanja nego se pobrinuti i osigurati za njega materijalne i tehničke uvjete koji su potrebni kako bi mu se zadovoljile sve životne i obrazovne potrebe (Karamatić Brčić, 2011).

Jedan od bitnih čimbenika kvalitete provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja je primjereno osposobljavanje i obrazovanje učitelja u formalnom i neformalnom sustavu odgoja i obrazovanja. Zbog važnosti profesionalnog razvoja učitelja za podizanje razine kvalitete u školama nužno je učiteljske kompetencije stečene tijekom inicijalnog obrazovanja i pripravnštva kontinuirano razvijati i nadograđivati. Također, osim učitelja, važnu ulogu imaju svi sudionici odgojno-obrazovne inkluzije te njihova interdisciplinarnost time što podrazumijeva i suradnju s roditeljima učenika s teškoćama, stručnim suradnicima škole, ravnateljem i vanjskim stručnjacima.

S obzirom na to da je broj provedenih istraživanja koja se bave problematikom unutar obrazovne inkluzije mali i čiji pojedini rezultati tvrde kako se učitelji razredne nastave ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, provedeno je istraživanje s ciljem ispitivanja podrške učenicima s teškoćama u inkluzivnom obrazovanju i povezanosti formalnog i neformalnog obrazovanja.

2. INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

Obrazovanje je temeljno ljudsko pravo koje je preduvjet ostvarivanja svih drugih ljudskih prava. Inkluzivno obrazovanje je obrazovanje koje je primjereno potrebama, sposobnostima i interesima sve djece i svih učenika, a temelji se na uključivanju i ravnopravnom sudjelovanju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u životu školskih zajednica. Inkluzivnost je jedna od nezaobilaznih komponenti definiranja kvalitete obrazovnih procesa i institucija. Nema kvalitetnog obrazovanja bez inkluzivnosti. Prema UNESCO-u (2009) svojim strategijama, metodama i tehnikama, inkluzivno obrazovanje afirmira temeljno uvjerenje prema kojem obrazovanje doprinosi razvoju urođenih potencijala djece kako bi ta djeca u odrasloj dobi mogla dostojanstveno živjeti i raditi te doprinositi kvaliteti života i cjeloživotno se savršavati. Smjernice za rad s učenicima s teškoćama navode znakove koji upućuju na poteškoće, a to su: teško usvajanje nastavnog sadržaja, loše snalaženje u prostoru i vremenu, brzo zaboravljanje nastavnog sadržaja, nemogućnost zadržavanja koncentracije, sporost, brzo umaranje, loša slika o sebi... (Smjernice za rad s učenicima s teškoćama, 2021). Uvjeti u okruženju za svakoga učenika moraju odgovarati njegovim individualnim snagama, interesima i potrebama u učenju.

Karamatić Brčić definira šire i uže značenje inkluzivnog obrazovanja: „Šire značenje obrazovne inkluzije odnosi se na uključivanje djece i odraslih koji su zbog psihofizičkih, socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih mogućnosti, etničkih i drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti, izloženi marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi. Uže značenje obrazovne inkluzije predstavlja zahtjev koji naglašava da svako dijete ima pravo na obrazovanje u skladu sa svojim mogućnostima” (Karamatić Brčić, 2011, str. 39).

Ključna komponenta definiranja inkluzivnog obrazovanja je pravo na ne-diskriminaciju, a razlog tome je podrazumijevanje pristajanja uz inkluzivnu politiku i inkluzivnu odgojno-obrazovnu praksu koja smanjuje isključenost u odgoju i obrazovanju po bilo kojoj osnovi. Autorica Bouillet (2019) opisuje kako inkluzivni proces zahtijeva angažman sudionika svih razina ekološkog sustava, od zagovaranja prava na inkluzivno obrazovanje prilikom kreiranja nacionalnih politika, preko sustava obrazovanja odgojno-obrazovnih djelatnika pa sve do same prakse u neposrednom radu s različitom djecom.

Inkluzivno obrazovanje je process koji kontinuirano traje i potiče promjene različitih sastavnica obrazovnih sustava koje olakšavaju ili otežavaju smisleno sudjelovanje sve djece u odgojno-obrazovnim procesima. Prema autorici Bouillet (2019) važne sastavnice kvalitetnih inkluzivnih obrazovnih sustava i ustanova su fleksibilne i inovativne metode učenja i poučavanja koje su orijentirane na djecu i prilagođene različitim potrebama i stilovima učenja. Također, važnu ulogu ima primjereno inicijalno obrazovanje odgojitelja, učitelja i nastavnika te fleksibilni kurikuli koji odgovaraju različitim potrebama bez prezasićenosti akademskim sadržajima. Tretiranje različitosti ne gleda se kao prepreka, nego kao polazište učenja i poučavanja. Važnu sastavnicu čini okruženje čiji su sudionici angažirani u promociji inkluzivnih vrijednosti i roditelji učenika koji imaju uzajamno poštovanje i nadopunjavaju se s cijelim sustavom. Posljednja bitna sastavnica koju autorica navodi je rano prepoznavanje i uključivanje učenika u primjerene intervencije djece izložene riziku nepovoljnih razvojnih ishoda.

2.1. Ekološki model inkluzivnog obrazovanja i teorija posredovanog iskustva učenja

Povijesno gledano, prema Bouillet (2019), prvobitno su biološke pa psihološke, a tek onda sociološke teorije nastojale objasniti odstupanja od uobičajenog ponašanja. Što se tiče objašnjenja inkluzivnog obrazovanja, najprimjereniji teorijski okvir je Bronfenbrennerova ekološka teorija sustava. Vasta i suradnici (1998) opisuju kako se teorija temelji na pretpostavci da, ako želimo u potpunosti razumjeti razvoj, moramo razumjeti kako međusobno djeluju jedinstvene značajke djeteta i njegove okoline, tj. naglašavaju važnost okoline za dječji razvoj i psihosocijalnu prilagodbu. Okolina i dijete neprekidno utječu jedno na drugo na dvosmjernan način. Bronfenbrenner tu teoriju naziva još i bioekološkim modelom. Radi se o teoriji koja objašnjava kako se u središtu svakog sustava nalazi dijete sa svojim konativnim, kognitivnim, ponašajnim i drugim osobinama i na taj način čini ontogenetsku razinu sustava, a slojevi okoline se šire oko njega u koncentričnim krugovima te jače ili slabije utječu na njega. Bouillet (2019) opisuje kako njezin ekosustav odnosno okolina transakcijskim putem na osobu djeluje kroz mikrosustav, mezosustav, egzosustav i makrosustav koji su međusobno povezani kronosustavom.

Mikrosustav čine osobe koje su u djetetovoj neposrednoj okolini i s kojima je dijete u intentivnim odnosima (članovi obitelji, odgojitelji, učitelji, prijatelji). Mezosustav povezuje više djetetovih mikrosustava odnosno sastoji se od postojećih odnosa između elemenata mikrosustava (npr. roditelji i razrednik). Egzosustav obuhvaća socijalna okruženja u kojima dijete i njegovi roditelji ostvaruju svoja prava iako u njima neposredno ne djeluju (škola, vrtić, dom zdravlja, centar za socijalnu skrb). Makrosustav obuhvaća kulturu i supkulturu u kojoj dijete raste i razvija se (zakonske norme, sustav vrijednosti...). Kronosustavom su svi sustavi međusobno povezani, a on predstavlja strukturu događaja iz okoline, promjene tijekom života te sociokulturne okolnosti u kojima je dijete (Bouillet, 2019). Važni ekosustavi u procesu definiranja i prepoznavanja različitih teškoća djece su obitelj, odgojna grupa, razred, škola, dječji vrtić i zajednica. Zaključno, prema ekološkoj teoriji, ni jedna djetetova osobina ili ponašanje nisu sami po sebi prilagođeni nego takvi postaju u posebnom društvenom kontekstu, a teškoće se definiraju kao okolnosti u kojima su određene sastavnice nekog sustava disharmonične do te razine da ugrožavaju stabilnost te osobe (Bouillet, 2019).

Teorija posredovanog iskustva učenja Reuvena Feuersteina temelji se na vjerovanju da kognitivni nedostaci mogu biti ispravljeni te da je inteligencija izmjenjiva kateogrija. Za spoznajni razvoj djeteta nužan je aktivan dodir s okolinom, u čemu mu pomažu posrednici koji osiguravaju uvjete za razvoj pozornosti i misaonih strategija. Najvažniji posrednici u učenju uz roditelje se odgojitelji i učitelji (Skupnjak, 2012). Feuerstein navodi 12 komponenti posredovanog iskustva učenja, a da bi ih dokazao, razvio je 14 instrumenata obogaćivanja kojima posrednici mogu utjecati na kognitivni razvoj djeteta. Komponente posredovanog iskustva učenja su: voljnost, uzajamnost, transcendencija, posredovanje značenja, posredovanje osjećaja kompetentnosti, postavljanje i postizanje ciljeva, promjena, izazov-traženje optimističnih ishoda, posredovanje regulacije ponašanja i posredovanje osjećaja pripadnosti, psihološka diferencijacija i razumijevanje.

2.2. Odrednice inkluzivne kulture

Bitna obilježja kulture odgojno-obrazovnih ustanova su fleksibilnost i prilagodljivost te njegovanje visokog stupnja participacije svih sudionika u kontekstu jasnoga zajedničkoga razumijevanja organizacijske misije. Moguće ju je sagledati s aspekta mogućnosti ostvarivanja prava na jednake obrazovne mogućnosti marginaliziranih društvenih grupa, neovisno o njihovim uzrocima. Inkluzivna kultura temelji se na ljudskom pravu svake osobe kojoj treba osigurati osjećaj pripadnosti, jednakosti i pravednosti.

Inkluzija sama po sebi zahtijeva kontrakturni pristup djeci s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama koji je usmjeren na promjenu postojeće kulture i odgojno-obrazovnog sustava te umanjuje potrebu mijenjanja samog djeteta, odnosno prilagođavanja djeteta okolini, postojećoj kulturi i odgojno-obrazovnom sustavu. Pristup koji je usmjeren mijenjanju djeteta i njegovu prilagođavanju većinskoj kulturi, naziva se prokulturni pristup. U ustanovama u kojima prevladava prokulturni pristup narušeni su odnosi među zaposlenicima, što stvara inertne toksičke zajednice koje su pasivne te se snažno opiru promjenama i svu energiju usmjeravaju na traženje “krivaca” za nastale problem ili izostanak rezultata rada (Bouillet, 2019).

Inkluzivna kultura odgojno-obrazovnih ustanova omogućuje svim osobama zajedničko djelovanje usmjereno razvoju osobnih potencijala i potencijala zajednice. “Prema temeljnom uvjerenju inkluzivne kulture, kako ga je definirala Međunarodna organizacija Korak po korak (International Step by Step Association – ISSA), svako dijete može uz potporu obitelji i zajednice postići svoj puni potencijal i razviti vještine nužne za uspješno i aktivno sudjelovanje u demokratskim društvima znanja” (Bouillet, 2019, str.51-52).

Booth i Ainscow (2002) prema Bouillet (2019, str. 52) *indeks inkluzivnosti* koji se odnosi na promjenu postojećih navika, stavova i prakse u kulturi mnogih odgojno-obrazovnih ustanova promatraju u trima dimenzijama:

- a) „*stvaranje inkluzivne kulture* (uključuje izgradnju zajednice i uspostavu inkluzivnih vrijednosti)
- b) *kreiranje inkluzivne politike* (uključuje razvoj odgojno-obrazovne ustanove za sve i organizirane potpore različitostima)

c) *promicanje inkluzivne prakse* (uključuje organizaciju odgojno-obrazovnog procesa te mobilizaciju resursa) “.

U *inkluzivnoj kulturi*, koja uključuje izgradnju zajednice svatko se osjeća dobrodošlim, djeca pomažu jedni drugima, međusobna je suradnja dobra i naglašeno je poštovanje, a lokalna zajednica je uključena u rad ustanove. Neke od karakteristika inkluzivnih vrijednosti u dimenziji inkluzivne kulture su: visoka očekivanja od sve djece, poštivanje filozofije inkluzije među svim sudionicima, poštivanje sve djece na isti način, uklanjanje prepreka za učenje i sudjelovanje u svim aktivnostima te aktivno suprostavljanje diskriminirajućoj praksi. U inkluzivnoj kulturi zaposlenici odgojno-obrazovnih ustanova izbjegavaju isticanje obilježja samo jedne religije u javnim prostorima, prakticiraju vršnjačku pomoć kao bitnu i kvalitetnu pedagošku strategiju, metodu i tehniku, uspostavljaju redoviti transakcijski i transdisciplinarni kreativni timski rad, imajući u vidu učenikove razvojne potencijale i sposobnosti vrednuju obrazovna i druga postignuća, koriste se svim raspoloživim resursima kako bi si osigurali primjerenu pomoćnu tehnologiju i osigurali dostupnost prava svojoj djeci. Svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa odgovorno reaguju na bilo kakav oblik diskriminacije (među djecom ili među odraslima) imajući u vidu najbolji interes djeteta.

Inkluzivna politika uključuje razvoj odgojno-obrazovne ustanove u kojoj će sudjelovati sva djeca i poštivati se njihove različitosti. Karakterizira ju pravičnost u zapošljavanju i napredovanju, vrednovanje profesionalnih kvaliteta osoblja koje ravnopravno uključuje odgojne i obrazovne aspekte njihova rada, uključivanje sve djece iz zajednice te organizacija i potpora primjerena potrebama djece. Važna odrednica je osiguravanje pristupačnosti svih odgojno-obrazovnih ustanova djeci iz lokalne zajednice, uklanjanje svih arhitektonskih barijera, osiguravanje dostupnosti stručnjaka različitih profila te razrađen sustav mentoriranja pripravnika. Bitne karakteristike inkluzivne politike su kurikul i programi ustanove koji sadržajno, jezično i provedbeno promoviraju inkluzivne vrijednosti te razrađeni mehanizmi pružanja potpore djeci koja krše pravila ustanove te njihovim roditeljima.

Na inkluzivnu politiku i kulturu nadovezuje se *inkluzivna praksa* koja uključuje organizaciju odgojno-obrazovnog procesa i mobilizaciju resura. Odgoj i obrazovanje temelji se na participativnim metodama učenja, a procjene su usmjerene napretku djece. U inkluzivnoj praksi različitosti su resur za učenje, a ne prepreka, a izvrsnost i kvaliteta osoblja naglašena je karakteristika. Kurikul i odgojno-obrazovni sadržaji u inkluzivnoj praksi temeljeni su na univerzalnom dizajnu i promoviraju inkluzivne vrijednosti. Bitne karakteristike su prakticiranje diferenciranog učenja i poučavanja, korištenje metoda motivacije djece temeljene na suvremenim metodama, omogućavanje svakom djetetu da se izrazi i jasno pokaže svoje jake strane te korištenje vrednovanja postignuća iz kojih se vide jasne informacije o njihovim jakim stranama. Inkluzivna praksa prepoznatljiva je u financiranju ustanove koje je transparentno i uključujuće te se jasno vide ulaganja koja omogućavaju jednake obrazovne mogućnosti za svu djecu (Bouillet, 2019).

2.3. Sudionici odgojno-obrazovne inkluzije

Najvažniju ulogu u odgojno-obrazovnom sustavu i kvaliteti samog procesa nastave imaju učitelji koji provode inkluziju u razredu na način da različitosti gledaju kao poticaj, a ne prepreku. Osim učitelja i učenika, koji su jedni od najvažnijih sudionika odgojno obrazovne inkluzije, važnu ulogu u inkluzivnom odgoju i obrazovanju ima interdisciplinarnost time što podrazumijeva i suradnju s roditeljima učenika s teškoćama, stručnim suradnicima škole, ravnateljem i vanjskim stručnjacima.

Učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, bilo da se radi o teškoćama ili darovitosti, u odgojno-obrazovnoj inkluziji zahtijeva okruženje koje mora biti prilagođeno njegovim potrebama, interesima i individualnim snagama s obzirom na svoju teškoću (ili darovitost). Važno je znati prepoznati potrebu učenika te na prikladan način odgovoriti na nju. Stručna potpora koja treba biti na raspolaganju u odgojno-obrazovnom procesu obuhvaća dostupnost različitih zdravstvenih, socijalnih, rehabilitacijskih i drugih usluga djeci i roditeljima, ali i odgojno-obrazovnim djelatnicima (Bouillet, 2019). Podršku učenicima s teškoćama pružaju roditelji/skrbnici, članovi razrednog vijeća, članovi nastavničkog vijeća, stručni suradnici i školski liječnik, a prema potrebi i drugi specijalizirani stručnjaci koji su uključeni u rehabilitacijsku podršku učenicima.

Neposrednu potporu učenicima s teškoćama u razvoju tijekom odgojno-obrazovnog procesa pružaju pomoćnici u nastavi, a uloga i poslovi koje obavljaju definirani su u *Pravilniku o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima* (NN 102/18, 59/19, 22/20). Oni učenicima pružaju potporu u zadacima koji zahtijevaju komunikacijsku, senzornu ili motoričku aktivnost te socijalnu uključenost, pomažu im u kretanju, u obavljanju higijenskih potreba, za vrijeme svakodnevnih odgojno-obrazovnih aktivnosti, pri uzimanju hrane ili pića te surađuju s radnicima odgojno-obrazovne ustanove i vršnjacima u razredu (Bouillet, 2019).

Uloga sudionika odgojno-obrazovne inkluzije opisana je u Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama (2021):

Uloga učitelja

Učitelj koji je glavni kreator nastavnog procesa treba pratiti i uočavati moguća odstupanja u psihofizičkom razvoju, ponašanju i životnim okolnostima učenika, njihove odgojno-obrazovne potrebe, postignuća, uratke i ponašanje u školskom kontekstu. Zadatak mu je prilagoditi okruženje, aktivnosti, vrednovanja te metode i postupke rada u izradi individualiziranih kurikula i materijala za učenje. Osim njegove angažiranosti i neposrednog rada s učenicima s teškoćama, treba upoznati stručne suradnike s uočenim teškoćama i surađivati s roditeljima. Također, treba surađivati sa stručnim suradnicima škole u izradi školske dokumentacije za praćenje napretka učenika te stvaranju stručnoga mišljenja i prijedloga najprimjerenije vrste i oblika podrške za učenika s teškoćama.

Uspješan rad s učenicima s teškoćama od učitelja u inkluzivnim uvjetima zahtjeva povećan angažman te brojna stručna usavršavanja u neformalnom obrazovanju koja rezultiraju boljom pripremljenošću i kompetencijama koje mu pomažu u planiranju i realizaciji same inkluzivne prakse i nastave. Učitelji se trebaju biti spremni izdvojiti više sati pripreme samog nastavnog sata kako bi se bolje pripremili za nastavu i biti spremni na timski rad i interdisciplinarnu suradnju (s razrednim vijećem, stručnim suradnicima, roditeljima, liječnicima, socijalnim radnicima...). Treba naglasiti njihov profesionalni odnos prema učeniku, kao i fleksibilnost, smirenost i strpljivost kao bitne osobine.

Uloga stručnih suradnika

Dodatnu podršku uključivanju učenika s teškoćama u odgojno-obrazovni proces pružaju stručni suradnici škole: *pedagog, psiholog, edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog*. Svaki stručni suradnik treba učenicima, učiteljima i roditeljima pružati podršku. Zadaća im je sudjelovati u procesu samovrednovanja škole sa svrhom unapređenja inkluzije učenika s teškoćama te planirati i provoditi preventivne programe radi što ranijega pružanja podrške svim učenicima sa svrhom poticanja njihovog sveukupnog razvoja, građenja kompetencija za uspješno rješavanje svakodnevnih problema i učenje, a time i smanjivanje rizičnih i jačanje zaštitnih čimbenika kako bi se spriječio razvoj poremećaja. Treba provoditi znanstveno utemeljene stručne intervencije, usmjerene na učenike, njihove roditelje/skrbnike ili razredne odjele i škole sa svrhom boljeg prihvaćanja učenika s teškoćama. Stručni suradnici pružaju savjetodavnu podršku i edukaciju pomoćnicima u nastavi, stručnim komunikacijskim posrednicima u radu s učenicima s teškoćama u razvoju te učiteljima u planiranju i vrednovanju individualiziranog kurikulumu učenika s teškoćama u razvoju. Zadaća im je aktivno surađivati s pružateljima usluga izvan ustanove (npr. psiholog, edukacijski rehabilitator, socijalni pedagog, logoped, dječji psihijatar, socijalni radnik, policija, stručni tim) radi osiguravanja primjerenog programa/kurikuluma obrazovanja i oblika školovanja za pojedinog učenika s teškoćama u razvoju.

Uloga ravnatelja

Jedno od bitnih zadataka ravnatelja je osigurati primjenu zakonodavnih akata kojima se reguliraju prava djece, što se odnosi i na prava učenika s teškoćama te poticati i pružati podršku u razvoju inkluzivne kulture škole te učinkovitoj inkluzivnoj odgojno-obrazovnoj praksi i politici na razini ustanove. Treba zatražiti osiguravanje profesionalne podrške za učenike s teškoćama u razvoju. Zadatak mu je davati podršku učiteljima i stručnim suradnicima škole (omogućiti im redovito obvezno individualno stručno usavršavanje u području inkluzivnog odgoja i obrazovanja) u pronalaženju primjerenih programskih, organizacijskih i pedagoških modela rada i osigurati materijalne uvjete za njihovo izvođenje te surađivati i stvarati profesionalno okruženje za učenje koje obilježava suradnja, timski rad, refleksivnost i osnaživanje.

Odgovornosti i prava roditelja/skrbnika

Roditelji su partneri odgojno-obrazovnih djelatnika koji zajedničkim radom mogu pridonijeti boljim socijalizacijskim i obrazovnim postignućima djece (Boiullet, 2019).

Njihova zadaća je:

- “omogućiti učeniku s teškoćama u razvoju pravo na podršku stručnjaka i primjenu individualiziranih kurikuluma,
- podijeliti sve relevantne informacije koje će doprinijeti osobnoj dobrobiti djeteta/učenika i njegovu uspjehu u odgoju i obrazovanju, uključujući podatke o dosadašnjem razvoju i napredovanju te svu postojeću dokumentaciju koju posjeduje,
- pružati djetetu/učeniku s teškoćama u razvoju podršku u usvajanju individualiziranog kurikuluma u opsegu koji je primjeren ulozi roditelja/skrbnika,
- pružati dogovorenu podršku i pomoć kod kuće prema preporuci nastavnika i stručnih suradnika škole,
- pratiti napredak djeteta/učenika, održavati redovitu komunikaciju s članovima razrednog vijeća i stručnim suradnicima škole te ih pravodobno informirati o promjenama,
- čuvati dokumentaciju povezanu s djetetovim/učeničkim školovanjem,
- razmotriti na koje načine može pružiti podršku djetetu/učeniku kako bi mu se olakšalo uključivanje u svakodnevne školske aktivnosti” (Smjernice za rad s učenicima s teškoćama, 2021).

Roditelji moraju biti upoznati s relevantnim zakonima i pravilnicima, programima, rasporedima i protokolima postupanja u školi. Mogu od škole zatražiti obrazloženje za prijedloge i postupke nastavnika i/ili članova stručnog povjerenstva škole koji se odnose na njegovo dijete/učenika, kao što moraju dobiti na uvid individualizirani kurikulum za svoje dijete odnosno učenika s teškoćama u razvoju. Imaju pravo podnijeti zahtjev za ostvarivanjem pojedinog prava svoga djeteta/učenika u sustavu odgoja i obrazovanja, a sukladno tome i podnijeti prigovor ili žalbu na odluku odgovorne osobe škole ili mjerodavnom tijelu ako se ne slažu s određenim primjerenim programom/kurikulumom obrazovanja.

Uloga učenika/vršnjaka u inkluzivnom razrednom odjelu

Vršnjačka podrška učenika u razrednom odjelu neizostavni je element inkluzivnog obrazovanja te je uloga učenika/vršnjaka nužna u stjecanju obrazovnih i posebice socijalnih kompetencija. Vršnjačka pomoć temelji se na uvjerenju da djeca imaju urođenu sposobnost dijeljenja i iskazivanja osjećaja, mogućnosti i volju pomaganja. Vršnjaci pružaju konkretnu pomoć djeci s teškoćama te prepoznaju i uključuju nesigurnu i izoliranu djecu u vršnjačke interakcije (Bouillet, 2019). Prije svega vršnjačka podrška razvija komunikacijske vještine, jača samopoštovanje, uči zauzimanju za sebe, omogućava iskustvo različitih uloga i odgovornosti zbog kojih će sudionici vršnjačke podrške lakše naučiti timski rad i vještine vođenja te učenike dovodi do akademskog uspjeha i aktivnijeg sudjelovanja. Vršnjačkom podrškom stječu se znanja, vještine i usvajaju stavovi koji osnažuju sve učenike u odgovornom ponašanju i razvoju odnosa međusobnog prihvaćanja, suradnje, uvažavanja i razumijevanja.

Vanjski stručnjaci

Osim svih navedenih sudionika inkluzivne prakse, škola može zatražiti pomoć vanjskih stručnjaka za podršku učeniku, a to su: liječnika školska medicina (član stručnog povjerenstva škole), članovi stručnog tima, Centar za socijalnu skrb, liječnik specijalist za zdravstvene teškoće, osnivač škole, ministarstvo nadležno za odgoj i obrazovanje, agencija nadležna za odgoj i obrazovanje te ostali stručnjaka izvan školskog sustava.

3. FORMALNO I NEFORMALNO OBRAZOVANJE UČITELJA ZA INKLUZIVNU PRAKSU

Učitelj treba biti pokretač svih promjena i nositelj svih inovacija s kojima se susrećemo u našem školstvu. U suvremenoj školi je promijenjena uloga učitelja kao predavača kojeg je zagovarala tradicionalna nastava, u ulogu organizatora, vođe, mentora i suradnika (Zrilić i Marin, 2019).

Kako bi se formirao što kvalitetniji učitelj, vrlo je važno njegovo obrazovanje koje postavlja temelje za njegovo djelovanje u odgojno-obrazovnom sustavu. Učitelj prolazi kvalitetno inicijalno obrazovanje na fakultetu, stječe nova znanja, sposobnosti i vještine, a nakon toga stažira, odrađuje potrebnu praksu i kontinuirano se stručno usavršava, a sve zbog toga što tradicionalno formalno obrazovanje nije zadovoljavalo društvene i gospodarske zahtjeve obrazovanja odraslih pa su se počeli organizirati razni obrazovni programi koji trebaju odgovarati potrebama tržišta rada i društva (Vekić, 2015).

Prema autorici Vekić (2015) u Hrvatskoj obrazovnoj politici prihvaćen je pojam cjeloživotnog obrazovanja koji se postavlja kao osnovni pojam svim oblicima učenja u obrazovnom sustavu i izvan njega. Perspektiva tradicionalnoga obrazovanja ograničenoga na mladenaštvo je napuštena i još uvijek nisu znanstveno utemeljene pretpostavke o kognitivnome razvoju u odrasloj dobi. Obrazovanje odraslih određuje kao “proces organiziranoga i namjernoga proširivanja znanja i vještina te stjecanja kvalifikacija odraslih osoba” te ga smješta u odnos istorednosti s obrazovanjem djece i mladih. “Obrazovanje odraslih, jednako kao i obrazovanje djece i mladih, odvija se kao formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje i samoobrazovanje te se može zasnivati na općeobrazovnim odnosno stručnoobrazovnim sadržajima.” (Vekić, 2015, str.6).

Kvaliteta učiteljskog kadra jedno je od glavnih čimbenika koji djeluje na ishode obrazovnog procesa, a samim tim i na razinu obrazovnih postignuća učenika. Prema tome, kao i u ostalim EU zemljama, tako i u Hrvatskoj, jedno od bitnijih pitanja prilikom kreiranja obrazovne politike trebalo bi biti inicijalno obrazovanje i kontinuirano stručno usavršavanje učitelja (Pavin i Vizek Vidović, 2007).

Autor Kuka u svom radu daje definiciju formalnog obrazovanja: “Formalno obrazovanje definira se kao institucionalno obrazovanje, a podrazumijeva proces koji se događa unutar jasno definiranog i određenog formalnoobrazovnog sustava, zakonski je legitimirano, a krajnji mu je rezultat stjecanje određenih znanja i sposobnosti.” (Kuka, 2012, str. 198).

Autorica Vekić (2015) navodi “budući da tradicionalno formalno obrazovanje nije zadovoljavalo društvene i gospodarske zahtjeve za obrazovanjem odraslih, počeli su se osnivati različiti obrazovni programi koji su nastojali odgovoriti potrebama društva i tržišta rada. Uključivanjem obrazovanja odraslih u hrvatski obrazovni sustav proširio se i sadržaj formalnoga obrazovanja; osim osnovnoškolskoga, srednjoškolskoga i visokoškolskoga obrazovanja, formalno obrazovanje

uključuje i programe prekvalifikacije, programe stručnoga osposobljavanja i stručnoga usavršavanja.” (Vekić, 2015, str. 10)

Neformalno obrazovanje autor Kuka (2012) definira kao mogućnost za širenje spoznajnih mogućnosti i dograđivanje postojećih znanja i vještina stečenih kroz formalno obrazovanje te usvajanje onih znanja, sposobnosti i vještine s kojima se tijekom formalnog obrazovanja nije susretalo. U skladu s tim, postoje razni oblici neformalnog obrazovanja, kao što su primjerice: različiti seminari, treninzi, tečajevi, radionice, kampovi i razmjene, izviđački programi, dugoročne razmjene volontera, rad na projektima (timski rad), ples, pisanje, konferencije, razna predavanja itd...

Autorica Petljak Zekić i suradnici (2013) opisuju kako je neformalno obrazovanje učitelja tijekom povijesti mijenjalo svoj naziv: produžno, dodatno, permanentno, cjeloživotno. Najčešće je to kombinacija organiziranih modela kolektivnog stručnog usavršavanja i samoobrazovanja. Također opisuju kako: “organizirano i dobro promišljeno stručno usavršavanje podiže ugled struke i učiteljicama/učiteljima u Hrvatskoj omogućuje napredovanje u zvanje. Javlja se u raznim oblicima: od usavršavanja usmjerenog na razvijanje kompetencija potrebnih za određeno radno mjesto i samostalnog učenja pojedinca do različitih oblika formalnog obrazovanja koje nude visokoškolske ustanove. Ono uključuje razgovore i rasprave s kolegama, praćenje stručne literature, sudjelovanje na stručnim skupovima, radne posjete, sudjelovanje u tečajevima učenja na daljinu, iskorištavanje stipendija ili sudjelovanje u istraživanjima. Od devedesetih godina do danas u Hrvatskoj različite oblike stalnog stručnog usavršavanja organizira i izvodi nekoliko organizacija i ustanova, a Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (MZOŠ, 2008, str. 44) propisuje njegovu obvezatnost “(Petljak Zekić i sur., 2013, str. 10).

3.1. Inicijalno obrazovanje učitelja

U svim razvijenim zemljama sustav učiteljskog obrazovanja temelji se na ideji cjeloživotnog učenja. Cjeloživotno obrazovanje je u suvremenom svijetu jedan od ključnih procesa upravo zbog brzih društvenih i tehnoloških promjena. Ono započinje inicijalnim obrazovanjem, a nadograđuje se tijekom kontinuiranog daljnjeg usavršavanja učitelja. Dvadeset i prvo stoljeće proglašeno je stoljećem znanja. Razvoj društva postavlja nove zahtjeve i kriterije pri odabiru

poželjnih, konkurentnih i kvalitetnih zaposlenika. Prema Pastuoviću (1999), obrazovanje učitelja treba trajati tijekom čitavoga radnog vijeka, jer se tijekom početnog obrazovanja ne mogu naučiti specifična znanja i vještine za buduća radna mjesta (Horvat i Lapat, 2012).

Kostović-Vranješ (2015) opisuje inicijalno obrazovanje “inicijalna faza obrazovanja nastavnika predmetne nastave odvija se na visokim učilištima tijekom stupnjevitog petogodišnjeg preddiplomskog i diplomskog studija (najčešće 3+2 godine), dok zbog specifičnosti primarnog obrazovanja inicijalno obrazovanje učitelja razredne nastave čini integrirani petogodišnji studij. Neovisno o stupnjevanju inicijalne faze obrazovanja, uloga visokih učilišta u osposobljavanju učitelja izrazito je odgovorna i važna te oni moraju osmisliti i provoditi nastavne programe koji bi imali optimalan odnos stručnog i znanstvenog dijela programa budućih edukatora s jedne strane te pedagoškog, psihološkog, didaktičkog i metodičkog osposobljavanja s druge strane” (Kostović-Vranješ, 2015, str.107).

Omjer zastupljenosti spomenutih dijelova programa ovisi o stupnju škole za koju se učitelji osposobljavaju pa je na studijima koji obrazuju učitelje razredne nastave omjer sadržaja znanosti i struke u odnosu na sadržaje obrazovnih znanosti s metodikama 1:1, dok je na studijima koji obrazuju nastavnike predmetne nastave taj omjer 2:1 u korist sadržaja znanosti i struke. Stjecanje učiteljske kompetencije u većini studijskih programa inicijalnog obrazovanja organizirano je prema simultanom sukcesivnom modelu izobrazbe koji omogućuje istodobno studiranje struke i obrazovne znanosti, a u pravilu su obrazovne znanosti pozicionirane pred kraj studija (Kostović-Vranješ, 2015). Uvođenjem Bolonjskog sustava studiranja u hrvatske visokoškolske ustanove nastavni programi učiteljskih studija mijenjani su, ali je zadržana osnovna struktura sastavljena od sadržaja predmeta, sadržaja obrazovnih znanosti, sadržaja metodika i školske prakse koja je značajna za osposobljavanje nastavnika tijekom inicijalnog obrazovanja. To znači da su posebnu značaj dali izlaznim ishodom, odnosno orijentirali su se na one nužne kompetencije koje trebaju steći učitelji razredne nastave tijekom svog inicijalnog obrazovanja.

Učiteljski studij može se studirati na ukupno 9 ustanova u 8 gradova u Hrvatskoj. Učiteljski studiji (i kolegiji vezani za inkluziju) izvode se na sljedećim visokoškolskim ustanovama: *Sveučilište u Zadru* (mjesto izvođenja u Gospiću) (integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij, trajanje 5 godina), *Fakultet za obrazovne i odgojne znanosti u Osijeku*

(integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni, trajanje 5 godina, kolegij “Pedagogija djece s posebnim potrebama”), *Sveučilište Jurja Dobrile u Puli* (integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij na hrvatskom jeziku, trajanje 5 godina, kolegij “Inkluzivna pedagogija”), *Učiteljski fakultet u Rijeci* (integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij, trajanje 5 godina, kolegij “Inkluzivni odgoj i obrazovanje”), *Fakultet za obrazovne i odgojne znanosti u Osijeku* (mjesto izvođenja u Slavonskom Brodu) (integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij, trajanje 5 godina, kolegij “Pedagogija djece s posebnim potrebama”), *Filozofski fakultet u Splitu* (integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij, trajanje 5 godina, 2 kolegija “Inkluzivna pedagogija” i “Metodika rada s djecom s posebnim potrebama”), *Sveučilište u Zadru* (integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij, trajanje 5 godina, kolegij “Inkluzivni odgoj i obrazovanje”), *Učiteljski fakultet u Zagrebu, sa odsjecima u Čakovcu i Petrinji* (integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij, trajanje 5 godina, kolegij “Inkluzivna pedagogija”), *Učiteljski fakultet u Zagrebu* (specijalistički diplomski stručni studij, trajanje 1 godina).

Za upis na integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij potrebne su određene dodatne provjere znanja i vještina koje student posjeduje, a to su provjera glazbenih, jezičnih, likovnih i motoričkih sposobnosti kako bi se vidjelo kako studenti stoje sa sluhom i ritmom, jezičnim izražavanjem te ovladavanjem tjelesnih pokreta.

“U obrazovnoj komponenti posebnu pažnju treba obratiti na kvalitetu, relevantnost i racionalnost programa visokog obrazovanja koje se temelje na Hrvatskom kvalifikacijskom okviru. Visokim obrazovanjem treba osigurati znanje, vještine i kompetencije za uspješan rad uz aktivno participiranje u demokratskom društvu te djelovanje u kulturi i umjetnosti, istraživanju i praksi, tako da studijske programe treba usklađivati s promjenama zahtjeva društva i gospodarstva anticipirajući zahtjeve budućeg uspješnog zapošljavanja, odnosno pospješujući mogućnosti (samo)zapošljavanja i poduzetničkog djelovanja.” (Smjernice za strategiju odgoja, obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2012, str. 12).

Šagud (2011) opisuje kako se sve više govori o građenju nekih novih kompetencija potrebnih za bolje snalaženje učitelja u kompleksnom području prakse (posebice istraživačke i refleksivne) te se zbog toga očekuje da već na razini inicijalnog profesionalnog obrazovanja intenzivnije uključe studenti u istraživačke aktivnosti u kojima će aktivno participirati u promišljanju ali i mijenjanju odgojno-obrazovne prakse, i na tim temeljima izgrađivati vlastiti profesionalni identitet.

Rezultati istraživanja pod nazivom “Razlike u mišljenima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama” (Bouillet, Bukvić, 2015) ukazuju na nespremnost učitelja razredne nastave za inkluzivno obrazovanje i ukazuju na nepovoljnost mišljenja studenata završnih godina učiteljskog fakulteta u Zagrebu i zaposlenih učitelja iz više županija. Rezultati ističu kako su mišljenja studenata treće godine statistički značajno razlikuju na svim analiziranim faktorima (dobrobit inkluzije za učenike s teškoćama, problem učenika s teškoćama, dobrobit inkluzije za sve učenike i utjecaj teškoća učenika na vođenje razrednog odjela) od mišljenja studenata 5. godine studija i zaposlenih učitelja (čija su mišljenja razmjerno ujednačena). Pri tome, treba uzeti u obzir da studenati 3. godine, neposredno nakon odslušanoga kolegija Inkluzivna pedagogija, imaju povoljnija mišljenja o inkluzivnom obrazovanju.

Rezultati sličnog istraživanja pod nazivom “Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi” (Bouillet, Domović, Ivančević, 2017) govore o nespremnosti studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja za inkluzivnu praksu. Također, pokazalo se da inicijalno obrazovanje učitelja nije dovoljno usmjereno razvoju uvjerenja studenta koji bi znatnije pridonijeli kvaliteti inkluzivne prakse, a to pridonosi održavanju svih teškoća s kojima je process obrazovne inkluzije suočen u obrazovnim sustavima. Zaključno s tim, istraživanjem se dokazalo da postoji problematika u nezadovoljstvu inicijalnog obrazovanja učitelja razredne nastave vezanog uz stjecanje znanja, vještina i kompetencija potrebnih za inkluzivni odgoj i obrazovanje.

3.2. Kontinuirani profesionalni razvoj učitelja

Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO), jedan od organizatora stručnih usavršavanja za učitelje razredne nastave u Republici Hrvatskoj, organizira stručne skupove na nekoliko razina: državnoj, međuzupanijskoj i županijskoj, za različite ciljne skupine populacije učitelja razredne nastave: pripravnike, županijske voditelje, voditelje školskih aktiva, učitelje mentore i savjetnike, učitelje koji rade u pojedinom razredu (prvom, drugom, trećem ili četvrtom), učitelje do pet godina radnog iskustva i sl.” (Petljak Zekić i sur., 2013).

AZOO opisuje kako je kvalitetno stručno usavršavanje sadržajno raznolik, dostupan, kontinuiran i organiziran niz aktivnosti jasno definiranih ciljeva kojima se različitim ciljnim skupinama, u skladu s njihovim potrebama i potrebama odgojno-obrazovnog sustava, omogućuje profesionalno učenje i razvoj. Usmjereno je na razvoj učiteljskih kompetencija, unapređenje kvalitete nastave i poboljšanje obrazovnih ishoda učenja.

Stručno usavršavanje učitelja, praktično gledano, počinje ulaskom u razred. Prvi susret učitelja sa stručnim usavršavanjem je odrađivanje pripravničkog staža. Pripravnički staž traje godinu dana, odnosno sto četrdeset sati koje pripravnik mora provesti s mentorom u školi, a uz to ga prati komisija u sastavu ravnatelja škole, dodijeljenog mentora, stručnog suradnika te prosvjetnog savjetnika. Po uspješno obavljenom stažiranju i odrađenim svim zadacima, polaže se trodijelni stručni ispit pred članovima komisije, a ispit čine: pismeni dio (esejski rad), pisana priprema za nastavni sat, izvođenje nastavnog sata i usmeni dio ispita (Horvat i Lapat, 2012).

Učitelji razredne nastave mogu napredovati u zvanje učitelja mentora, odnosno, učitelja savjetnika. Postupak napredovanja pokreće Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO) na prijedlog ravnatelja škole ili učitelja, a za oba napredovanja potrebno je ostvariti određene uvjete koji se nakon pet godina ponovno evaluiraju. Učitelj mentor treba najmanje šest godina radnog iskustva u odgojno-obrazovnoj struci i to u nastavi ili stručno-pedagoškom radu, uspješnu ocjenu, najmanje sedam bodova u izvannastavnom stručnom radu i redovito stručno usavršavanje. Uvjeti za napredovanje u učitelja savjetnika su najmanje jedanaest godina radnog iskustva u odgojno-obrazovnoj struci u nastavi ili stručno-pedagoškom radu, ocjena uspješnosti izvrstan, najmanje petnaest bodova za izvannastavni stručni rad i redovito stručno usavršavanje (Horvat, Lapat, 2012, str.132-133)

Šagud (2011) opisuje kako “ostvarivanje korelacije znanja, umijeća i sposobnosti odgajatelja stečenih tijekom njegovog formalnog obrazovanja i kasnijeg kontinuiranoga profesionalnog razvoja sa stupnjem njegove uspješnosti u multidimenzionalnom profesionalnom polju djelovanja traži izgrađivanje koherentnog interdisciplinarnog znanja. Na razini inicijalnog obrazovanja traže se inovativne obrazovne strategije, te visoka razina djelovanja, učinkovitosti i kvalitete odgojno-obrazovnih ustanova na svim razinama, kako bi se moglo odgovoriti na izazove budućnosti i autentičan kontekst u kojem se odgojno-obrazovna praksa odvija” (Šagud, 2011, str. 260).

Termin profesionalni razvoj učitelja definira se kao „neprekinuti slijed procesa učenja usmjerenog na stjecanje konkretnog (ciljanog) znanja, oblikovanje gledišta, stavova i drugih spoznaja potrebnih učitelju u njegovu svakidašnjem radu u profesiji.” (Cindrić, 1998, str. 43).

Autorice Vizak Vidović i Vlahović Štetić (2007) navode oblike cjeloživotnog učenja: formalno profesionalno (trajno profesionalno obrazovanje/trajni profesionalni razvoj), formalno izvan profesije (usmjereno na osobni razvoj i unapređivanje općih kompetencija), neformalno profesionalno (učenje na radnom mjestu tijekom izvedbe radnih zadataka) i neformalno izvan profesije (učenje vezano uz obavljanje raznih životnih uloga/aktivnosti).

Teorijska, profesionalna i stručna znanja odgajatelja trebala bi biti međusobno komplementarna i sačinjavati nedjeljivu cjelinu izgrađenu tijekom formalnog i kasnijeg cjeloživotnog učenja i obrazovanja koje se može realizirati u okviru pojedinačnog profesionalnog razvoja pojedinca i tijekom zajedničkog istraživanja prakse odgajatelja s ostalim profesionalcima (refleksivna praksa) (Šagud, 2011).

4.UČITELJSKE KOMPETENCIJE U INKLUZIVNOJ PRAKSI

Ne postoji područje ljudskog rada u kojemu ne bi trebalo imati baš nikakve kompetencije. Što je ljudski rad složeniji i zahtjevniji to je potrebno više kompetencija. Sukladno tome, budući da je posao učitelja zahtjevan i odgovaran, potrebne su višebrojne kompetencije koje se razvijaju u početnoj izobrazbi (tijekom formalnog obrazovanja), a dalje se usavršavaju neformalnim i informalnim obrazovanjem. Jurčić (2012) opisuje kompetencije učitelja kao stručnost koju priznaju oni s kojima rade (učenici i roditelji), a ta stručnost temeljena je na znanju, sposobnostima i vrijednostima. Također, isti autor opisuje kako je pedagoške kompetencije suvremenoga učitelja (osobne, predmetne, komunikacijske, didaktičko-metodičke, refleksivne, socijalne, emocionalne, interkulturalne, građanske i slično) važno promatrati umrežene u temeljna područja učiteljeva rada. Kompetentnost učitelja nastaje dinamičkim integriranjem znanja, sposobnosti i vrijednosti.

Važna pretpostavka za uspješan rad učitelja je njegova pedagoška kompetentnost u pet područja Jurčić (2012, str.16):

1. “područje metodologije izgradnje kurikuluma nastave;
2. područje organizacije i vođenja odgojno-obrazovnog procesa;
3. područje oblikovanja razrednoga ozračja;
4. područje utvrđivanja učenikova postignuća u školi;
5. područje izgradnje modela odgojnoga partnerstva s roditeljima”.

Navedena područja kompetentnosti učitelja ne postoje samostalno i odvojeno jedna od drugih. Sva područja su međusobno povezana i jedno uvjetuje i dopunjuje drugo tijekom planiranja, vođenja, organiziranja te vrednovanja odgojno-obrazovne djelatnosti s učenicima i suradnje s roditeljima.

Kada se govori o učiteljskim kompetencijama u inkluzivnoj praksi, autor Jurčić (2012) navodi kako učitelji najpotpunije vode računa o individualnim razlikama učenika kada unutar nastavnoga kurikulumu određuje i razvija ciljeve, planira i programira nastavne sadržaje, odabire organizaciju nastavnoga rada, donosi odluku o metodama i sredstvima poučavanja, primjenjuje umreženu kombinaciju socijalnih oblika rada te kada ispravnim postupkom vrednuje postignuća učenika tako da i oni mogu pratiti tijek razvoja svojih potencijala. Zaključno s tim, učitelj treba s mjerom voditi odgojno-obrazovni process koji treba biti primjeren “prosječnim” učenicima, ali i onim “iznadprosječnim” (darovitim i kreativnim) i “ispodprosječnim” (sa psihičkim, tjelesnim, zdravstvenim smetanjama ili smetanjama u socijalnom ponašanju) učenicima tako da im uklanja zapreke koje onemogućuju optimalni razvoj potencijala svakoga od njih (Jurčić, 2012).

Rezultati istraživanja “Procjene kompetentnosti studenata Učiteljskog studija i učitelja za inkluzivnu praksu” (Kudek Mirošević, 2016) donose kako se studenti završne godine učiteljskog studija osjećaju nedovoljno kompetentnima u planiranju i provođenju prilagođenog nastavnog procesa kao i u radu s roditeljima, dok se studenti treće godine i učitelji osjećaju spremnije za afirmiranje i rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te za planiranje nastave i izradu prilagođenih nastavnih materijala i individualiziranih odgojno-obrazovnih programa.

4.1. Individualizirane strategije podrške učenicima s teškoćama

Škola ne može provoditi uspješnu obrazovnu inkluziju ukoliko ne razvije različite organizacijske, materijalne i kadrovske pretpostavke. Te se pretpostavke inkluzije odnose kako na cjelokupan društveni sustav, koji mora podržavati njezine vrijednosti, tako i na sustav odgoja i obrazovanja i na samu školu i nastavne procese koji se u njoj provode (Karamatić Brčić, 2013). Učitelji svojim znanjem, kompetencijama, ali i stavovima, izuzetno su važan čimbenik uspješne inkluzije. Kreativnim i inovativnim aktivnostima u odgojno-obrazovnom procesu, koji su nadopunjeni savjetima, koordinacijom i usmjeravanjem učenika, učitelj se može odmaknuti od tradicionalnog poučavanja i učenja u čemu će mu pomoći različiti didaktički pristupi poučavanju, primjena suvremenih metoda, umreženi socijalni oblici rada, implementacija informacijske i komunikacijske tehnologije koje olakšavaju približavanjem nastavnih sadržaja učenicima (Zrilić i Marin, 2019).

U hrvatskom obrazovnom sustavu planiranje i provedba primjerenih programa i oblika odgoja i obrazovanja djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama regulirana je *Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015). On je podzakonski akt garancije prava i podrške primjerenog obrazovanja. Primjereno obrazovanje podrazumijeva programsku potporu koja obuhvaća različite vrste primjerenih programa odgoja i obrazovanja, dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe te privremene oblike odgoja i obrazovanja koji se provode u odgojno-obrazovnim ustanovama (Bouillet, 2019).

“Individualizacija nastave i individualizirani pristup svakom učeniku, posebno prilagođeni odgojno-obrazovni programi, primjerena nastavna sredstva i pomagala, psihološki pristup djeci s teškoćama u razvoju osnovna su obilježja redovitih škola. Model integracije razrađen je na dva načina. Jedan je način izrada posebnog programa za učenika s posebnim potrebama integriranoga u razred s drugim učenicima. Drugi je način formiranje posebnog razrednog odjeljenja za djecu s posebnim potrebama unutar kojih se ponovno radi programska diferencijacija prema mogućnostima i potrebama svakog učenika” (Vican i Karamatić Brčić, 2013, str. 59).

Ministarstvo znanosti i obrazovanja objavljuje Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (2021) u kojem opisuje univerzalni dizajn za učenje kao pristup u izradi kurikuluma koji nastavnike usmjerava u prilagođavanje strategija, aktivnosti i materijala koji služe svim učenicima s različitim potrebama, bez obzira na sposobnost, teškoću, dob, spol ili kulturno i jezično porijeklo. Škola kao takva ima zadaću svakom učeniku osigurati potrebne prilagodbe za realizaciju nastavnog procesa na temelju načela univerzalnog dizajna koji podrazumijeva oblikovanje kvalitetne nastave za svakog učenika. Univerzalni dizajn omogućava pristupačnost na način da posebne odgojno-obrazovne potrebe ne gleda kao posebne zahtjeve i uvjete prema kojima se mora nešto oblikovati, već kao karakteristiku koja je dio ljudskoga bića. Učitelji u suradnji sa stručnim suradnicima kreiraju nastavni proces koristeći različita vizualna didaktička sredstava, auditivne didaktičke tehnike, kinestetičke didaktičke metode, oblike izražavanja i metode motiviranja učenika na aktivno sudjelovanje u učenju i poučavanju. Također, uzima u obzir razvojne osobitosti učenika koji time postaje aktivan sudionik nastavnog procesa.

Tablica 1. Načela univerzalnog dizajna u odgojno-obrazovnoj praksi (prilagođeno prema Bremer i sur., 2002; Pavlović, 2012, prema Bouillet, 2019)

NAČELO	ZNAČENJE	POSLJEDICA
NEPRISTRANOST	Oblikovanje je korisno i primjereno djeci različitih sposobnosti.	Dostupni su različiti vidovi prezentacije informacija koji uključuju različite osjete i privlačni su djeci.
FLEKSIBILNOST	Materijali zadovoljavaju širok spektar individualnih interesa i sposobnosti djece.	Poštovani su različiti stilovi učenja djece koja svoje kompetencije mogu iskazati na različite načine.
JEDNOSTAVNOST I INTUITIVNOST	Materijali su lako razumljivi.	Materijali su jasni, bez suvišnih sadržaja i smisleni, a dostupni su u različitim medijima.
UOČLJIVOST	Informacije djeci i članovima njihovih obitelji su djelotvorne, neovisno o njihovim specifičnostima.	Informacije su dizajnirane tako da uključuju slikovne, verbalne, taktilne i druge načine izražavanja.

OSJETLJIVOST	Materijali minimiziraju mogućnost slučajnog ozljeđivanja (upozorenja, osiguranja, pristupačnost).	Okruženje za učenje je organizirano tako da su opasnosti i pogreške svedene na najmanju moguću mjeru.
UGODNOST	Korištenje materijala minimizira tjelesni napor.	Učenje se odvija uz prirodan položaj tijela, uz najmanji mogući broj potrebnih radnji.
PRISTUPAČNOST	Prostor i materijale moguće je koristiti bez obzira na karakteristike djece (visinu, pokretljivost i dr.)	Učenje se odvija u okruženju koje je pregledno i dostupno različitoj djeci

Vodeći se načelima univerzalnog dizajna, učitelji trebaju adekvatno organizirati prostor tako da sva djeca budu prisutna i usredotočena, ponuditi didaktičko-metodičke materijale kako bi svako dijete njima moglo manipulirati te uključiti svu djecu u aktivnosti i dati im jasne i jednostavne upute pažljivo biranih odabranih sadržaja koji trebaju biti predstavljeni u više oblika (verbalno, slikovno, pisano). Učitelj kao moderator nastave ima zadatak osmisliti nastavni proces u kojem će uvažiti različite posebne odgojno-obrazovne potrebe, biti jezični model djeci te biti osjetljiv na njihov razvojni status. Posebne odgojno-obrazovne potrebe mu trebaju biti poticaj za kreiranje nastave na temelju raznovrsnih nastavnih strategija i metoda učenja i poučavanja u kojoj će koristiti raznovrsna nastavna sredstva i pomagala. Također, važno je uključivanje učenikove obitelji u njegov odgojno-obrazovni proces razmjenom informacija koje poštuju njihove komunikacijske kompetencije (Bouillet. 2019).

Postupci individualizacije odnose se na postupke, metode i oblike poučavanja i vrednovanja, a ostvaruju se prilagodbama načina predstavljanja sadržaja i/ili zahtjeva za izvođenje aktivnosti; vremena potrebnog za poučavanje, učenje ili obavljanje zadatka; u aktivnom uključivanju učenika u proces učenja, poučavanja i vrednovanja; u načinima vrednovanja razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda; u osiguravanju primjerenih prostornih uvjeta te u prilagodbi materijala i primjeni asistivne tehnologije (IKT) (Smjernice za rad s učenicima s teškoćama, 2021).

Učitelj primjenjuje različite individualizirane strategije podrške ovisno o kojim se učenicima i kakvim teškoćama radi (bilo da su učenici s teškoćama u razvoju, učenici sa specifičnim teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima ili učenici s teškoćama uvjetovanim obiteljskim, socijalnim, ekonomski, kulturnim i jezičnim činiteljima). Pa tako, prije davanja uputa potrebno je: privući pozornost učenika; održavati kontakt očima ako se uoče znakovi neusmjerenosti učenika na uputu; biti konkretan, precizan i kratak; razdijeliti upute na korake; kombinirati različite oblike uputa; ponoviti uputu i svojom prisutnošću pomoći učeniku da se usmjeri na aktivnosti; tražiti povratnu informaciju o razumijevanju te po potrebi davati objašnjenja u kakvome drugome obliku; povezati uputu s poticajnom izjavom; dati odgovarajući vremenski rok za izvršavanje zadataka.

Isto tako, različite strategije podrške tijekom poučavanja su: pojednostavljen rječnik/iskaz; kratke stanke; provjera razumijevanja sadržaja; paziti na oblikovanje pitanja (trebaju biti jasna, i nedvosmisljena); ponavljanje ključnih pojmova korak po korak uz provjeru razumijevanja; zorno predočavanje apstraktnih pojmova (slikovne predodžbe, grafičke organizatore, didaktičke materijale...) (Smjernice za rad s učenicima s teškoćama, 2021).

4.2. Kompetencije učitelja u realizaciji primjerene programske podrške

Autor Jurčić (2012) opisuje kako kompetencije učitelja, posebice u području metodologije izgradnje kurikulumata nastave i u području organiziranja i vođenja nastave, idu ususret prevladavanju klasičnoga poučavanja i učenja, mijenjanju ustaljenih metoda i oblika rada kao i učenikovu dubinskom učenju, koje sadrži više od gomilanja činjenica, tj. obuhvaća razumijevanje, primjenu i zaključivanje, izbor i identifikaciju značajnijih informacija i njihovo pretvaranje u pojmove, pravila, zakone, definije, zaključke, hipoteze, ideje, simbole, formule, vrijednosti i slično.

Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (2021) navode kako bi učitelj, čim uoči da učenik sporije usvaja ili ne usvaja odgojno-obrazovne ishode, trebao u suradnji sa stručnim suradnikom škole, na temelju rezultata inicijalne procjene i formativnog vrednovanja, planirati i primjenjivati postupke individualizacije i prilagodbe aktivnosti za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda. Postupci individualizacije i prilagodbe aktivnosti mogu biti povremeni, privremeni ili trajni, sve dok postoji učenikova potreba za njima.

Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje pruža smjernice za oblikovanje procesa učenja i poučavanja u kojemu je naglašena učenikova aktivna uloga u učenju, a i učiteljeva odgovornost u stvaranju uvjeta učenja kao i uvažavanju različitosti učenika kako bi svako dijete dobilo poticaj i podršku u razvoju svojih potencijala. Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi definirano je pravo učenika s teškoćama u razvoju na primjerene programe/kurikulume školovanja i primjerene oblike pomoći tijekom školovanja.

U Nacionalnom dokumentu okvira za poticanje i prilagodbu iskustava učenja (2017) temeljna načela planiranja individualnog kurikuluma su: *inkluzivno okruženje, cjelovit sustav podrške, planiranje prijelaza, timsko planiranje i osiguravanje dobrobiti i mentalnog zdravlja djece i učenika s posebnim potrebama*. Ovaj kurikulum naglašava bitnost prihvaćanja i uvažavanja individualnih razlika i potreba djece. To je najbitniji temelj u zalaganju za postizanje kvalitetnih programa za djecu s posebnim potrebama.

Također, u istom se Dokumentu (2017) opisuje kako svako dijete s posebnim potrebama ima pravo na individualizirani kurikulum, a njegove specifičnosti dolaze iz specifičnih individualnih odgojno-obrazovnih potreba svakog djeteta s posebnim potrebama.

Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (2021) daju upute u nekoliko koraka u kojima se opisuje postupak određivanja primjerenog programa/kurikuluma obrazovanja:

1. Održati sjednicu razrednog vijeća.
2. Obaviti razgovor s roditeljima/skrbnicima učenika.
3. Održati sastanak nastavničkog vijeća srednje škole.
4. Nastavnik izrađuje svoje stručno mišljenje koje obuhvaća sljedeće podatke:
 - informacije o odgojno-obrazovnim postignućima učenika
 - primjerene metode rada uz koje učenik postiže pozitivne rezultate
 - specifična nastavna sredstva i pomagala koja su korištena u radu
 - redovitost pohađanja nastave
 - uočene sposobnosti, interesi i potrebe učenika
 - poduzete aktivnosti i oblici rada (drugačije strategije, sredstva, mediji)

- opis suradnje s roditeljima/skrbnicima.
5. Nastavnici i stručni suradnici škole prate razvoj i potrebe učenika.
 6. Održati sjednicu s ciljem analize prikupljenih informacija o učeniku i zaključka o primjerenim oblicima podrške.
 7. Obaviti razgovor s roditeljima/skrbnicima učenika o prijedlogu primjerenih oblika podrške (Obrazac 4.b).
 8. Prijedlog nastavničkog vijeća srednje škole dostaviti Upravnom odjelu za obrazovanje odnosno Gradskom uredu.
 9. Institucija nadležna za poslove obrazovanja donosi *Rješenje o primjerenom programu/kurikulumu obrazovanja za učenika s teškoćama u razvoju*.
 10. Nastavnici izrađuju individualizirane kurikulume u suradnji sa stručnim suradnicima te s njima upoznaju roditelje/skrbnike učenika s teškoćama u razvoju.
 11. Na kraju nastavne godine, vrednuje se realizacija i utvrđuje se postoji li potreba za izmjenom/ukidanjem oblika podrške. “(Smjernice za rad s učenicima s teškoćama, 2021, str.58)

Primjerna univerzalnog dizajna u nastavi ne isključuje potrebu planiranja, pripreme i ostvarenja primjerenih programa i oblika odgoja i obrazovanja djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15) primjereni programi/kurikulumi obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju su:

- redoviti program uz individualizirane postupke,
- redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke,
- posebni program uz individualizirane postupke,
- posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke.

Primjereni programi odgoja i obrazovanja su kurikuli koji omogućavaju odgojno-obrazovno napredovanje djeteta poštujući specifičnosti njegove utvrđene teškoće (Bouillet, 2019), a ostvaruju se u:

- redovitome razrednom odjelu,
- dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu,
- posebnome razrednom odjelu,
- odgojno-obrazovnoj skupini

Redoviti program uz individualizirane postupke određuje se sukladno članku 5 Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15), a odnosi se na učenike s teškoćama u razvoju *koji s obzirom na vrstu teškoće mogu ostvariti odgojno-obrazovne ishode predmetnih kurikuluma bez sadržajnog ograničavanja, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci u radu* (potpora) obzirom na: samostalnost učenika; vrijeme rada; metode rada; provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika; praćenje i vrednovanje postignuća učenika; aktivnost učenika; tehnološka, didaktička i/ili rehabilitacijska sredstva za rad te primjerene prostorne uvjete.

Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke određuje se sukladno članku 6 Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15), a odnosi se na učenike s teškoćama u razvoju *koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu ostvariti odgojno-obrazovne ishode predmetnih kurikuluma bez sadržajnog ograničavanja te im je zbog specifičnosti u funkcioniranju potreban individualizirani pristup u radu i sadržajna prilagodba*. Redoviti program/kurikulum odnosno razina ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda predmetnog kurikuluma se sadržajno i metodički prilagođava učeniku. Sadržajna prilagodba podrazumijeva individualiziranu prilagodbu nastavnih sadržaja redovitog programa sukladno sposobnostima i sklonostima učenika, a zahtijeva smanjivanje opsega nastavnih sadržaja.

Posebni program uz individualizirane postupke određuje se sukladno članku 8 Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15), a odnosi se na učenike koji s obzirom na njihovo funkcioniranje uvjetovano vrstom teškoće i/ili postojanje više vrsta teškoća *ne mogu svladavati redoviti program uz individualizirane postupke ili redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke*. Posebni program uz individualizirane postupke može biti iz svih ili pojedinih predmeta. Ako je samo iz pojedinih predmeta, tada učenik ostale predmete prema svojim sposobnostima svladava po redovitome programu uz individualizirane postupke ili redovitome programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke. Isto tako, ako se radi o posebnom programu uz individualizirane postupke iz svih predmeta tada se provodi u posebnim razrednim odjelima škole, a provodi ga edukacijski rehabilitator i učitelj/nastavnik sukladno Zakonu i provedbenom propisu koji propisuje odgovarajuću vrstu obrazovanja učitelja, nastavnika i stručnih suradnika. Posebni program uz individualizirane postupke iz pojedinih predmeta provodi se u posebnim razrednim odjelima, dok se redoviti program uz individualizirane postupke ili redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke iz ostalih predmeta provodi u redovitome razrednom odjelu.

Posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke je program koji se određuje sukladno članku 9 Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15), a provodi u odgojno-obrazovnoj skupini kao obvezno osnovno obrazovanje koji s obzirom na funkcionalne sposobnosti učenika ima za cilj osposobiti učenika za najjednostavnije aktivnosti svakodnevnoga života i rada, a provodi se od 6. do 21. godine života. Učenik završnoga razreda osnovnoškolskoga posebnog programa uz individualizirane postupke, ako nije u mogućnosti nastaviti srednjoškolsko obrazovanje po posebnom programu, uz individualizirane postupke može nastaviti osnovno školovanje u posebnome programu za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke, ali najdulje do 21. godine života odnosno do završetka nastavne godine u kojoj navršava 21 godinu. Program se provodi u odgojno-obrazovnim skupinama u školama sukladno Mreži školskih ustanova ili uz suglasnost Ministarstva, a izvodi ga edukacijski rehabilitator i učitelj/nastavnik sukladno Zakonu i provedbenome propisu koji propisuje odgovarajuću vrstu obrazovanja učitelja, nastavnika i stručnih suradnika.

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

5.1. Cilj istraživanja

Za potrebe ovog diplomskoga rada i teme koju on obrađuje, cilj ovoga istraživanja je analizirati povezanost formalnog i neformalnog obrazovanja učitelja s podrškom učenicima s teškoćama kao čimbenikom kvalitete inkluzivnog obrazovanja.

5.2. Problemi istraživanja

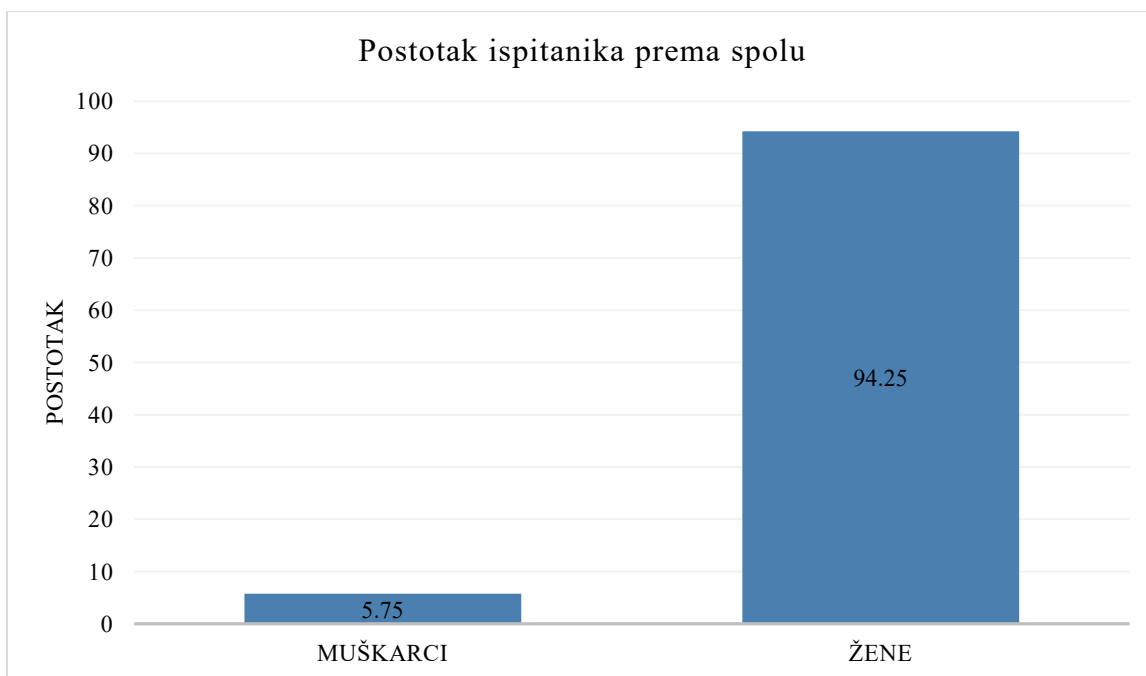
Rezultati brojnih istraživanja pokazuju na procijenjenu nekompetentnost učitelja u pružanju primjerene podrške učenicima s teškoćama uključenima u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Navedeno je povezano s brojnim nepovoljnim odgojnim i obrazovnim ishodima učenika. Stoga je u ovom radu istražena povezanost formalnog i dodatnog neformalnog obrazovanja učitelja s podrškom koju pružaju učenicima s teškoćama u neposrednom radu.

5.3. Hipoteza istraživanja

H1: Učitelji s dodatnim neformalnim obrazovanjem pružaju više podrške učenicima s teškoćama.

5.4. Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na uzorku od 87 učitelja razredne nastave (N=87), odnosno gledajući prema spolu sudjelovale su 82 učiteljice razredne nastave (94,25%) i 5 učitelja (5,75%).



Grafikon 1. Postotak ispitanika prema spolu

Prosječna dob ispitanika u ovom istraživanju je bila 45,61 godina ($SD \pm 11,600$) dok je prosječni radni staž iznosio 19,23 godina ($SD \pm 11,923$). Ispitanici su samoprocjenom poznavanje rada s učenicima s teškoćama ocijenili sa prosječnom ocjenom 3,53 ($SD \pm 0,887$) (Tablica 1).

Tablica 2. Deskriptivni parametri dobi, radnog staža i poznavanja rada s učenicima s teškoćama

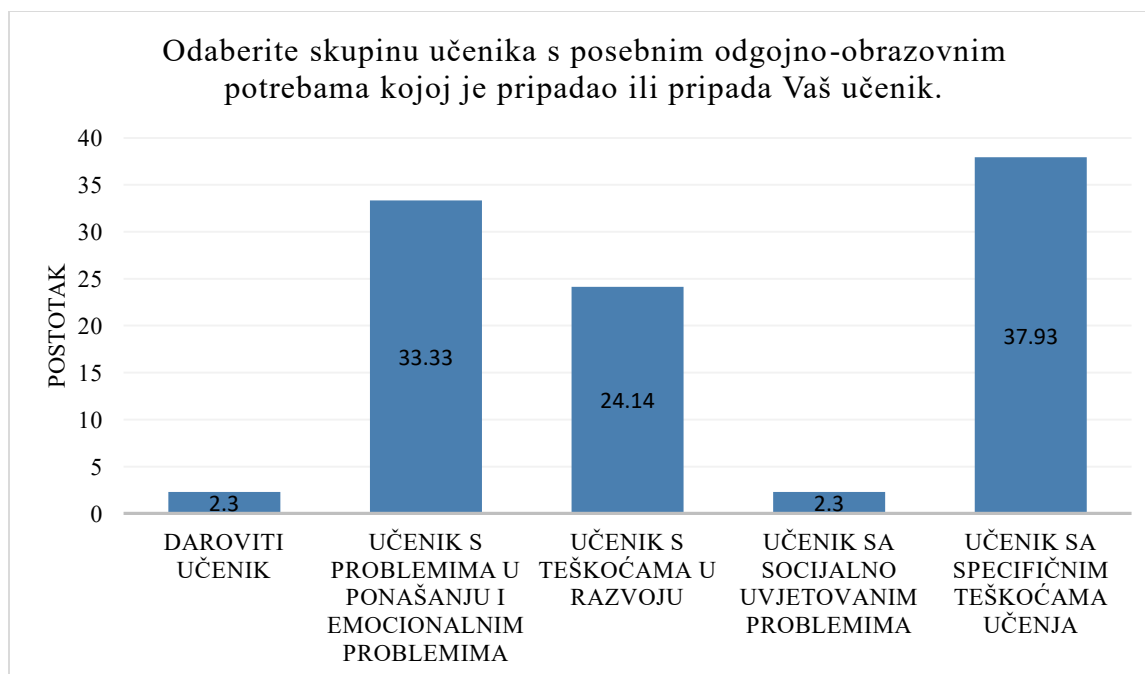
	N	Minimalna vrijednost	Maksimalna vrijednost	Prosječna vrijednost	Std. odstupanje
Koliko imate godina?	87	24	65	45,61	11,600
Ukupni radni staž na mjestu učitelja?	87	,3	44,0	19,23	11,923
Ocijenite Vaše poznavanje rada s učenicima s teškoćama.	87	1	5	3,53	,887

5.5. Postupak i instrument istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom ožujka i travnja akademske 2023./2024. godine. Ispitanici su rješavali anketni upitnik u digitalnom obliku. Ispunjavanjem upitnika zajamčena je primjerena zaštita tajnosti identiteta ispitanika, kao i dobrovoljno sudjelovanje, za čije je vrijeme ispunjavanja predviđeno do najviše 10 minuta. Ispitanici istraživanja u općoj su uputi bili upoznati s ciljem istraživanja te načinom rješavanja upitnika. Upitnik se sastoji od 26 pitanja, od kojih je nekoliko uvodnih tvrdnji koje se odnose na sociodemografske podatke i okvirne informacije o inkluzivnoj praksi, dok se preostalih 19 tvrdnji odnosi na skalu Likertovog tipa u kojoj ispitanici iznose svoje mišljenje odabirući jedan od pet odgovora između 1-uopće se ne slažem, 2-djelomično se ne slažem, 3-niti se slažem niti se ne slažem, 4-djelomično se slažem ili 5- potpuno se slažem. Obrada podataka obuhvatila je deskriptivnu statistiku i neparametrijski Mann Whitney U-test.

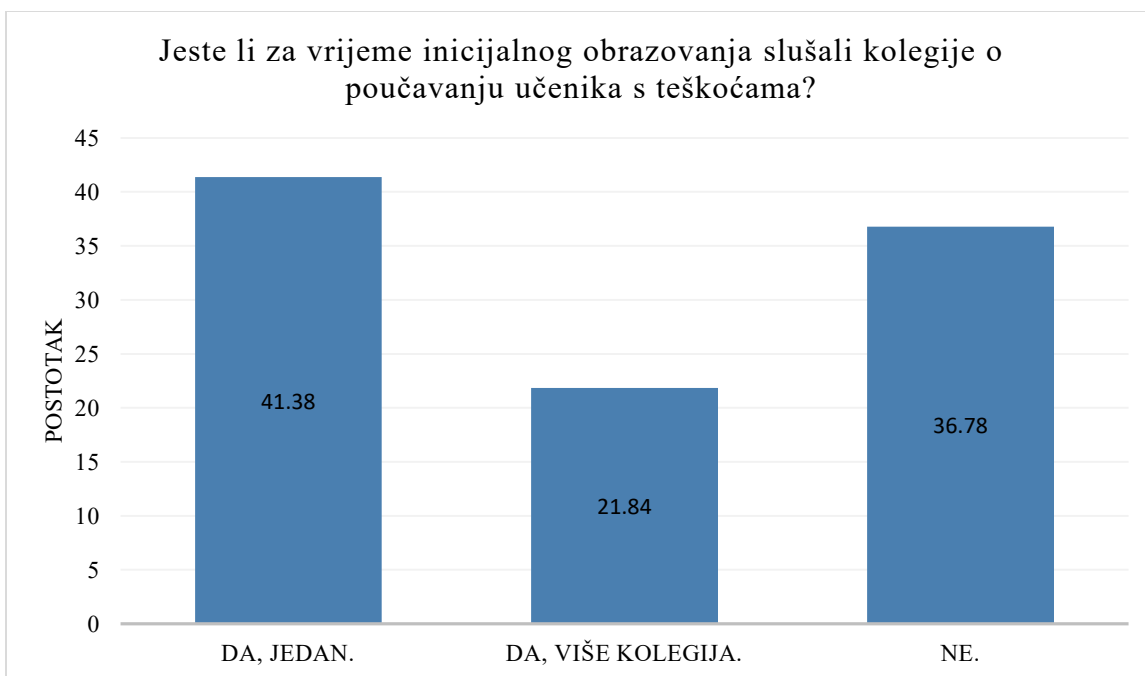
5.6. Rezultati i rasprava

U *grafikonu 2* prikazani su postoci određenih skupina učenika s posebnim odgojno obrazovnim potrebama koji ili jesu ili su bili učenici ispitanika u ovom istraživanju. Najzastupljenija skupina učenika (37,93 %) su učenici sa specifičnim teškoćama učenja, potom učenici s problemima u ponašanju i emocionalnim problemima (33,33 %). Najmanje, podjednako zastupljene skupine učenika (2,30 %) su bile one darovitih učenika i učenika sa socijalno uvjetovanim problemima.



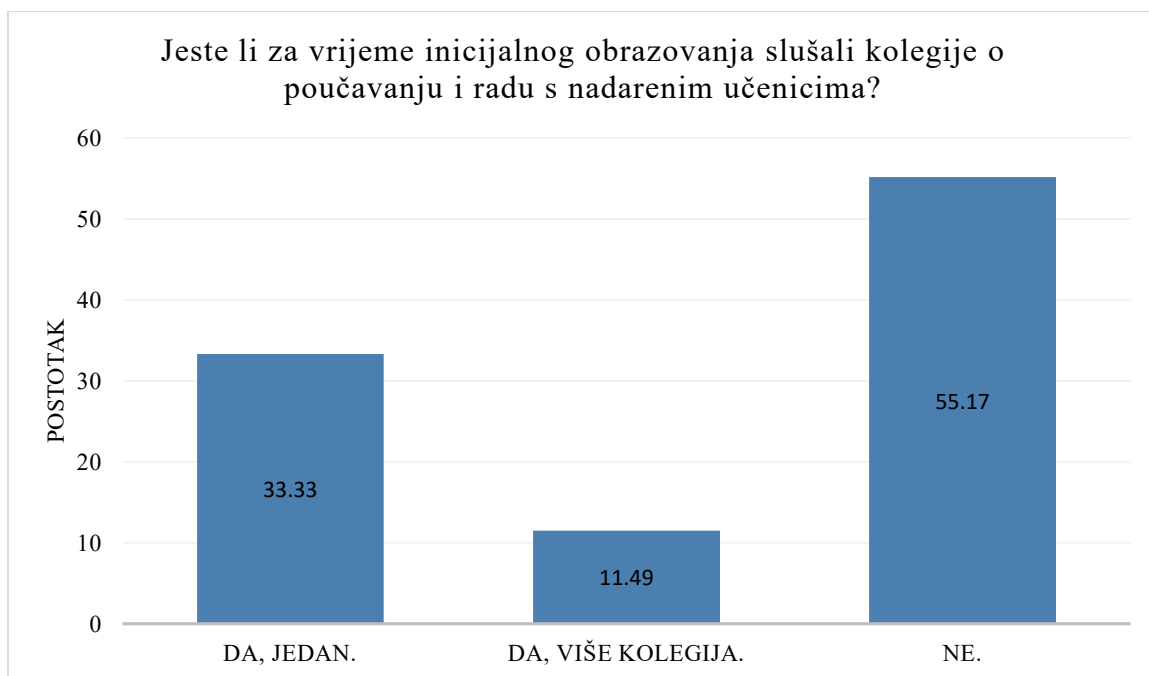
Grafikon 2. Poučavane skupine učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama

Većina ispitanika u ovom istraživanju (41,38 %) slušalo je jedan kolegij o poučavanju učenika s teškoćama tijekom inicijalnog obrazovanja, 21,84 % je slušalo više kolegija a 36,78 % ispitanika nije slušalo niti jedan kolegij o poučavanju učenika s teškoćama tijekom inicijalnog obrazovanja (*grafikon 3*).



Grafikon 3. Poučavanje učenika s teškoćama tijekom inicijalnog obrazovanja

Kada se radi o kolegijima o poučavanju i radu s nadarenim učenicima (*grafikon 4*), 55,17 % ispitanika nije slušalo takav kolegij, 33,33 % je slušalo jedan kolegij a 11,49 % ispitanika je slušalo više kolegija o poučavanju i radu s nadarenim učenicima.



Grafikon 4. Poučavanje nadarenih učenika tijekom inicijalnog obrazovanja

Tablica 3 prikazuje rezultate analize frekvencija odgovora ispitanika o formalnom obrazovanju. Većina ispitanika (37,9 %) se uopće ne slaže tj. ne slaže se (33,3 %) da su inicijalnim fakultetskim obrazovanjem dovoljno pripremljeni za rad općenito s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Slično tome, većina ispitanika (36,8 %) se uopće ne slaže tj. ne slaže se (33,3 %) da su inicijalnim fakultetskim obrazovanjem dovoljno pripremljeni za rad općenito s učenicima s teškoćama. Nadalje, većina ispitanika (35,6 %) se ne slaže tj. uopće se ne slaže se (39,1 %) da su inicijalnim fakultetskim obrazovanjem dovoljno pripremljeni za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. 64,4 % ispitanika u potpunosti smatra dok 23 % uglavnom smatra da se tijekom formalnog obrazovanja treba steći više općenitih znanja i vještina za poučavanje učenika s različitim teškoćama. S tvrdnjom da tijekom formalnog obrazovanja učitelja treba steći više specifičnih kompetencija za poučavanje učenika s konkretnim kategorijama teškoća u potpunosti se slaže 62,1 % ispitanika a uglavnom slaže 31 % ispitanika. 69 % ispitanika u potpunosti tj. njih 23 % uglavnom smatra da su o obrazovnoj inkluziji učenika s različitim teškoćama više naučili uz vlastiti trud nego tijekom formalnog obrazovanja. Nadalje, 74,7 % ispitanika u potpunosti tj. njih 20,7 % se uglavnom slaže da su o obrazovnoj inkluziji učenika s različitim teškoćama više naučili iz neposrednog rada s njima nego tijekom formalnog obrazovanja. Naposljetku, s tvrdnjom da im je potrebno dodatno stručno usavršavanje za rad s

učenicima s posebnim odgojno- obrazovnim potrebama u potpunosti se slaže 41,4 %, uglavnom se slaže 36,8 % dok je neodlučnih ispitanika 18,4 %.

Tablica 3. Mišljenja ispitanika o inicijalnom/formalnom obrazovanju

<i>Tvrđnja ili varijabla</i>	<i>N (%)</i>					<i>Mean</i>	<i>SD</i>
	<i>1</i> <i>Uopće se ne slažem</i>	<i>2</i> <i>Uglavnom se ne slažem</i>	<i>3</i> <i>Niti se slažem, niti se ne slažem</i>	<i>4</i> <i>Uglavnom se slažem</i>	<i>5</i> <i>U potpunosti se slažem</i>		
<i>Smatram da sam inicijalnim fakultetskim obrazovanjem dovoljno pripremljen/a za rad općenito s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.</i>	33 (37,9)	29 (33,3)	18 (20,7)	5 (5,7)	2 (2,3)	2,0115	1,01723
<i>Smatram da sam inicijalnim fakultetskim obrazovanjem dovoljno pripremljen/a za rad općenito s učenicima s teškoćama.</i>	32 (36,8)	29 (33,3)	19 (21,8)	5 (5,7)	2 (2,3)	2,0345	1,01670
<i>Smatram da sam inicijalnim fakultetskim obrazovanjem dovoljno pripremljen/a za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.</i>	31 (35,6)	34 (39,1)	15 (17,2)	5 (5,7)	2 (2,3)	2,0000	,98830
<i>Smatram da se tijekom formalnog obrazovanja treba steći više općenitih znanja i vještina za poučavanje učenika s različitim teškoćama.</i>	1 (1,1)	4 (4,6)	6 (6,9)	20 (23,0)	56 (64,4)	4,4483	,89908
<i>Tijekom formalnog obrazovanja učitelja treba steći više specifičnih kompetencija za poučavanje učenika s</i>	1 (1,1)	1 (1,1)	4 (4,6)	27 (31,0)	54 (62,1)	4,5172	,74494

<i>konkretnim kategorijama teškoća.</i>							
<i>Smatram da sam o obrazovnoj inkluziji učenika s različitim teškoćama više naučio/la uz vlastiti trud nego tijekom formalnog obrazovanja.</i>	0	0	7 (8,0)	20 (23,0)	60 (69,0)	4,6092	,63532
<i>Smatram da sam o obrazovnoj inkluziji učenika s različitim teškoćama više naučio/la iz neposrednog rada s njima nego tijekom formalnog obrazovanja.</i>	0	0	4 (4,6)	18 (20,7)	65 (74,7)	4,7011	,55227
<i>Potrebno mi je dodatno stručno usavršavanje za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.</i>	1 (1,1)	2 (2,3)	16 (18,4)	32 (36,8)	36 (41,4)	4,1494	,88303

Tablica 4 prikazuje rezultate analize frekvencija odgovora ispitanika na pitanja koja se odnose na njihovu uključenost u razne oblike neformalnog obrazovanja. Skoro polovica ispitanika, njih 48,3 % se u potpunosti slaže dok se 36,8 % uglavnom slaže s tvrdnjom da sudjeluju na različitim znanstvenim i stručnim skupovima i koriste mogućnosti usavršavanja u organizaciji AZOO. 20,2 % ispitanika se u potpunosti i u istom postotku uglavnom slažu s tvrdnjom da se samostalno usavršavaju korištenjem literature. 4,6 % ispitanika ne prati aktivnosti/predavanja/radionice udruga, ponekad ih prati 9,2 % dok ih većinom i uvijek ih prati po 27,6 % ispitanika. S tvrdnjom da koriste mogućnosti online usavršavanja u potpunosti se slaže 29,9 %, uglavnom se slaže 36,8 % ispitanika dok se uglavnom ne slaže 8 % tj. uopće ne slaže 1,1 % ispitanika.

Tablica 4. Uključenost ispitanika u neformalno obrazovanje

<i>Tvrđnja ili varijabla</i>	<i>N (%)</i>					<i>Mean</i>	<i>SD</i>
	<i>1</i> <i>Uopće se ne slažem</i>	<i>2</i> <i>Uglavnom se ne slažem</i>	<i>3</i> <i>Niti se slažem, niti se ne slažem</i>	<i>4</i> <i>Uglavnom se slažem</i>	<i>5</i> <i>U potpunosti se slažem</i>		
<i>Sudjelujem na različitim znanstvenim i stručnim skupovima i koristim mogućnosti usavršavanja u organizaciji AZOO.</i>	13 (14,9)	0	0	32 (36,8)	42 (48,3)	4,3333	,72604
<i>Samostalno se usavršavam korištenjem literature.</i>	0	0	17 (19,5)	35 (40,2)	35 (40,2)	4,2069	,74923
<i>Pratim aktivnosti/predavanja/radionice udruga.</i>	4 (4,6)	8 (9,2)	27 (31,0)	24 (27,6)	24 (27,6)	3,6437	1,12039
<i>Koristim mogućnosti online usavršavanja.</i>	1 (1,1)	7 (8,0)	21 (24,1)	32 (36,8)	26 (29,9)	3,8621	,97852

Iz rezultata u *Tablici 5* koji prikazuju rezultate analize frekvencija stavova ispitanika o različitim oblicima pružanja podrške učenicima može se vidjeti kako 49,9 % ispitanika se u potpunosti slaže s tvrdnjom da u školi u kojoj rade postoji stručni tim suradnika (psiholog, pedagog, logoped, edukacijski rehabilitator) s kojima surađuju vezano uz učenika s posebnim odgojno- obrazovnim potrebama. S ovom tvrdnjom se 28,7 % ispitanika uglavnom slaže dok se uopće ne slaže 8 % ispitanika. 46 % ispitanika u potpunosti odnosno njih 39,1 % uglavnom surađuju s kolegama i razmjenjuju primjere dobre prakse koji pomažu i ispitanicima i njima u vođenju inkluzivne nastave. S tvrdnjom da se uvijek trude dodatno isplanirati i pripremiti nastavu prilagođenu prema individualnim sposobnostima učenika te ga tako uključiti u sve nastavne aktivnosti se u potpunosti slaže 49,4 %, a uglavnom se slaže 40,2 % ispitanika. Nadalje, s tvrdnjom da su u kontaktu s roditeljima učenika te dogovaraju kako pomoći učeniku u učenju u potpunosti se slaže 58,6 % ispitanika, uglavnom se slaže 25,3 % dok je neodlučnih ispitanika po ovoj tvrdnji

bilo 12,6 %. Da redovno vode bilješke o napredovanju učenika koje im pomažu u pripremanju inkluzivne nastave u potpunosti se slaže 41,4 %, odnosno uglavnom se slaže 36,8 % ispitanika. Na tvrdnju da u radu s učenikom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama postavljaju iste kriterije kao i ostalim učenicima, ispitanici su odgovorili: uopće se ne slaže 37,9 % ispitanika, 27,6 % ispitanika se uglavnom ne slaže, 26,4 % se niti slaže, niti ne slaže s ovom tvrdnjom. Tek 6,9 % tj. 1,1 % ispitanika se uglavnom slaže odnosno u potpunosti slaže. Najveći postotak ispitanika, 34,5 % se niti slaže, niti ne slaže da kreiraju inkluzivne radionice u kojima uključuju učenika s posebno odgojno-obrazovnim potrebama korištenjem različitih alternativnih metoda učenja i poučavanja iz različitih pedagogija. S ovom tvrdnjom se u potpunosti slaže 17,2 % naspram 13,8 % ispitanika koji se uopće ne slažu s ovom tvrdnjom.

Tablica 5. Stavovi ispitanika o pružanju podrške učenicima

<i>Tvrdnja ili varijabla</i>	<i>N (%)</i>					<i>Mean</i>	<i>SD</i>
	<i>1 Uopće se ne slažem</i>	<i>2 Uglavnom se ne slažem</i>	<i>3 Niti se slažem, niti se ne slažem</i>	<i>4 Uglavnom se slažem</i>	<i>5 U potpunosti se slažem</i>		
<i>U školi u kojoj radim postoji stručni tim suradnika (psiholog, pedagog, logoped, edukacijski rehabilitator) s kojima surađujem vezano uz učenika s posebnim odgojno- obrazovnim potrebama.</i>	7 (8,0%)	4 (4,6%)	8 (9,2%)	25 (28,7%)	43 (49,4%)	4,6090	1,22752
<i>Surađujem s kolegama i razmjenjujem primjere dobre prakse koji pomažu i meni i</i>	0	3 (3,4)	10 (11,5)	34 (39,1)	40 (46,0)	4,2759	,80246

<i>njima u vođenju inkluzivne nastave.</i>							
<i>Uvijek se trudim dodatno isplanirati i pripremiti nastavu prilagođenu prema individualnim sposobnostima učenika te ga na taj način uključiti u sve nastavne aktivnosti.</i>	0	1 (1,1)	8 (9,2)	35 (40,2)	43 (49,4)	4,3793	,70284
<i>U kontaktu sam s roditeljima učenika te dogovaramo kako pomoći učeniku u učenju.</i>	1 (1,1)	2 (2,3)	11 (12,6)	22 (25,3)	51 (58,6)	4,3793	,87924
<i>Redovno vodim bilješke o napredovanju učenika koje mi pomažu u pripremanju inkluzivne nastave.</i>	0	3 (3,4)	16 (18,4)	32 (36,8)	36 (41,4)	4,1609	,84734
<i>U radu s učenikom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama postavljam mu iste kriterije kao i ostalim učenicima.</i>	33 (37,9)	24 (27,6)	23 (26,4)	6 (6,9)	1(1,1)	2,0575	1,01565
<i>Kreiram inkluzivne radionice u kojima uključujem učenika s posebno odgojno-obrazovnim potrebama korištenjem različitih alternativnih metoda učenja i poučavanja iz različitih pedagogija.</i>	12 (13,8)	13 (14,9)	30 (34,5)	17 (19,5)	15 (17,2)	3,1149	1,26146

Kako bi ispitali postavljene hipoteze ovog istraživanja koje glase "Učitelji sa dodatnim neformalnim obrazovanjem pružaju primjereniju podršku učenicima sa teškoćama." i „Postoje statistički značajne razlike u pružanju podrške učenicima sa teškoćama obzirom na formalno i neformalno obrazovanje.", upotrebljen je Mann Whitney test sa razinom postavljene statističke značajnosti od $p < 0,05$. Za potrebu ove analize ispitanici su bili podjeljeni u dvije grupe, one koji sudjeluju/posjeduju dodatno neformalno obrazovanje te one koji ne sudjeluju/ne posjeduju dodatno neformalno obrazovanje. Ova podjela je napravljena na temelju prosječnih vrijednosti njihovih odgovora na pitanja koja su se ticala uključenosti u neformalno obrazovanje te su ispitanici čije je prosječna vrijednost odgovora bila 3 i manje svrstani u grupu koja ne sudjeluje/ne posjeduje dodatno neformalno obrazovanje naspram ispitanicima čije je prosječna vrijednost

odgovora bila 4 i više. Također, na temelju odgovora ispitanika na pitanja o raznim oblicima podrške učenicima sa teškoćama dobivena je prosječna vrijednost za svakog ispitanika koja je predstavljala razinu njegove podrške.

Iz rezultata Mann Whitney testa prikazanih u *Tablici 6* te s obzirom na p vrijednost od $p = 0,006$, može se zaključiti kako postoji statistički značajna razlika u pružanju podrške učenicima sa teškoćama obzirom na formalno i neformalno obrazovanje. Značajne razlike vidljive su kroz sljedeće tvrdnje (prikazano u tablici 7). Istraživanjem je dokazano kako ispitanici koji sudjeluju/posjeduju dodatno neformalno obrazovanje pružaju primjereniju podršku učenicima s teškoćama. Učitelji koji posjeduju dodatno neformalno obrazovanje surađuju s kolegama i razmjenjuju primjere dobre prakse što uvelike pridonosi boljoj inkluzivnoj kulturi i odnosu prema učenicima, dok učitelji bez dodatnog neformalnog obrazovanja to čine u znatno manjoj mjeri te je vidljiva statistički značajna razlika. Također, učitelji koji posjeduju dodatno obrazovanje naglasili su kako se uvijek trude dodatno isplanirati i planirati posebne sadržaje i prilagođenu nastavu učenicima s teškoćama kako bi se prilagodili individualnim sposobnostima učenika te kako surađuju s roditeljima učenika vezano uz pomoć i podršku. Osim osmišljavanja dodatnih sadržaja, kreiraju i inkluzivne radionice u kojima uključuju učenike korištenjem različitih alternativnih metoda učenja i poučavaju iz različitih pedagogija s kojima su upoznati dodatnim istraživanjem i educiranjem. Nažalost, učitelji koji nisu sudjelovali u neformalnom obrazovanju potvrdili su kako ne vode bilješke o napredovanju učenika te kako učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama postavljaju iste kriterije kao i ostalim učenicima. To je problem budući da se na taj način učenicima ne olakšava sudjelovanje u nastavnom procesu niti učenju. Učitelji, bez obzira na sudjelovanje u formalnom ili neformalnom obrazovanju, trebali bi aktivno pratiti i promatrati učenikov napredak i pristupiti tom učeniku na pravilan način. Djeca s teškoćama često nisu motivirana te im je potrebna dodatna pomoć i motivacija, a učitelji su ti koji bi trebali osigurati individualni pristup i prilagođene programe koji se razlikuju od programa za ostale učenike. Ti programi trebaju odgovarati učenikovim specifičnim potrebama koristeći odgovarajuće metode, pomagala i sredstva. To je ključan korak i omogućava učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama kvalitetno obrazovanje. Zaključno, ispitanici koji sudjeluju/posjeduju dodatno neformalno obrazovanje pružaju primjereniju podršku učenicima s teškoćama te što se može uočiti

iz njihovih prosječnih rangova (Tablica 7). Ovim rezultatom se postavljena hipoteza (H1) potvrđuje.

tablica 6. Rezultati Mann Whitney testa

	Podrška učenicima
Mann-Whitney U	338,000
Wilcoxon W	491,000
Z	-2,764
Asymp. Sig. (2-tailed)	,006

tablica 7. Rangovi Mann Whitney testa

		N	Mean Rank	Sum of Ranks	p
<i>U školi u kojoj radim postoji stručni tim suradnika (psiholog, pedagog, logoped, edukacijski rehabilitator) s kojima surađujem vezano uz učenika s posebnim odgojno- obrazovnim potrebama.</i>	1	17	38,74	658,50	,300
	2	70	45,28	3169,50	
<i>Surađujem s kolegama i razmjenjujem primjere dobre prakse koji pomažu i meni i njima u vođenju inkluzivne nastave</i>	1	17	32,35	550,00	,021
	2	70	46,83	3278,00	
<i>Uvijek se trudim dodatno isplanirati i pripremiti nastavu prilagođenu prema</i>	1	17	29,59	503,00	,004

<i>individualnim sposobnostima učenika te ga na taj način uključiti u sve nastavne aktivnosti.</i>	2	70	47,50	3325,00	
<i>U kontaktu sam s roditeljima učenika te dogovaramo kako pomoći učeniku u učenju.</i>	1	17	30,62	520,50	,006
	2	70	47,25	3307,50	
<i>Redovno vodim bilješke o napredovanju učenika koje mi pomažu u pripremanju inkluzivne nastave</i>	1	17	31,06	528,00	,012
	2	70	47,14	3300,00	
<i>U radu s učenikom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama postavljam mu iste kriterije kao i ostalim učenicima</i>	1	17	48,71	828,00	,368
	2	70	42,86	3000,00	
<i>Kreiram inkluzivne radionice u kojima uključujem učenika s posebno odgojno-obrazovnim potrebama korištenjem različitih alternativnih metoda učenja i poučavanja iz različitih pedagogija.</i>	1	17	32,50	552,50	,031
	2	70	46,79	3275,50	

1=ne sudjeluje u neformalnom obrazovanju; 2= sudjeluje u neformalnom obrazovanju

6. ZAKLJUČAK

Uloga učitelja u suvremenom obrazovanju nosi brojne izazove, a posebno kada je riječ o inkluzivnom obrazovanju. Svojim znanjem, kompetencijama, ali i stavovima, učitelji su izuzetno važan čimbenik uspješne inkluzije. Kroz ovaj diplomski opisane su značajke inkluzivnog obrazovanja i odrednice inkluzivne kulture, kao i uloga učitelja, njegovo formalno i neformalno obrazovanje vezano uz inkluzivnu praksu te ostali sudionici odgojno-obrazovne inkluzije. Inkluzivno obrazovanje je obrazovanje koje je primjereno potrebama, sposobnostima i interesima sve djece i svih učenika, a temelji se na uključivanju i ravnopravnom sudjelovanju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u životu školskih zajednica.

Inkluzivni odgoj i obrazovanje postali su važna društvena i pedagoška tema 21. stoljeća koja od učitelja zahtjeva kontinuirani profesionalni razvoj koji omogućuje učinkovitu primjenu u inkluzivnoj praksi. Nažalost, nedovoljno je provedenih istraživanja na području kompetentnosti učitelja u inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Zbog toga, cilj istraživanja bio je ispitati i analizirati čimbenike povezanosti obrazovanja učitelja sa čimbenikom kvalitete inkluzivnog obrazovanja. Ispitivala se povezanost formalnog i neformalnog obrazovanja učitelja i njihova podrška učenicima s teškoćama u neposrednom radu. Postavljena je hipoteza o postojanju značajne razlike u pružanju podrške učenicima s teškoćama s obzirom na formalno i neformalno obrazovanje potvrđena te se dokazalo kako učitelji koji su se dodatno neformalno obrazovali pružaju primjereniju podršku učenicima s teškoćama. Zaključak ovog rada ističe važnost kvalitetnog inicijalnog obrazovanja u kojem će učitelji steći temeljna znanja i kompetencije o inkluzivnoj praksi te važnost kontinuiranog profesionalnog razvoja u svrhu stjecanja novih dodatnih znanja i vještina za poboljšanje i unaprjeđenje inkluzivnog obrazovanja.

7. LITERATURA

Agencija za odgoj i obrazovanje, Preuzeto s <https://www.azoo.hr/>

Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga

Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje-odabrane teme*. Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.

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>

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. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/191745>

Cindrić, M. (1998): *Pripravnici u školskom sustavu*. Zagreb: Empirija.

Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2016). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2 Učiteljski fakultet u Zagrebu.

Horvat, A. i Lapat, G. (2012). Cjeloživotno obrazovanje učitelja. *Andragoški glasnik*, 16 (2. (29)), 131-142. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/103394>

Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190090>

Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, LIX (30), 67-77. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/131844>

Kostović-Vranješ, V. (2013). Uloga suvremenog učitelja u implementaciji obrazovanja za održivi razvoj. U: Ivon H. (ur), *Kompetencije suvremenog učitelja i odgojitelja – izazov za promjene*, Split: Filozofski fakultet. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/file/227824>

Kostović-Vranješ, V. (2016). Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (6-7), 166-188. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/154589>

Kudek Mirošević, J. (2016). Procjene kompetentnosti studenata Učiteljskog studija i učitelja za inkluzivnu praksu. *Croatian Journal of Education*, 18 (Sp.Ed.1), 71-86. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/clanak/243151>

Kuka, E. (2012). Koncept neformalnog obrazovanja. *Život i škola*, LVIII (27), 197-202. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/84270>

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*. Preuzeto s <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri/Okvir%20za%20poticanje%20i%20prilagodbu%20iskustava%20u%20u%C4%8Denja%20te%20vrednovanje%20postignu%C4%87a%20djece%20i%20u%C4%8Denika%20s%20te%C5%A1ko%C4%87ama.pdf>

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* Preuzeto s http://mzos.hr/datoteke/nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

Pavin, T i Vizek Vidović, V. (2007) Komparativna studija obrazovanja učitelja i nastavnika i percepcija sustava inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Hrvatskoj. *Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju*, Zadar: Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, str. 59-69. Preuzeto s <http://www.unizd.hr/izdavastvo/Monografije/Odgojneznosti/tabid/2276/Default.aspx>

Petljak Zekić, B., Rukljač I., Urek S. (2013) Planiranje, organizacija i provedba modularno organiziranog stručnog usavršavanja učitelja razredne nastave grada Zagreba i Zagrebačke županije (zapad), priručnik o stručnom usavršavanju, Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje Preuzeto s <https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/images/izdanja/Prirucnik-MSU-web.pdf>

Preuzeto s <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf>

Skupnjak, D. (2012). Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feuersteina kroz prikaz slučaja. *Život i škola, LVIII* (28), 219-228. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/95253>

Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2004). Dječja psihologija: moderna znanost. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Vekić, M. (2015). Obrazovanje u novome ruhu: cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih. *Hrvatski jezik, 2* (3), 5-14. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/172038>

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>

Vizek Vidović, V. (2009). *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: priručnik za visokoškolske nastavnike*. Filozofski fakultet, Zagreb

Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić, V. (2007): Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*. (tematski broj – Supervizija) 14, 2, str. 283-310. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/14421>

Zakon o odgoju i obrazovanju za osnovne i srednje škole, NN 156/2023 Preuzeto s <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>

Zrilić, S. i Marin, K. (2019). Kompetencije u suvremenoj školi – potrebe prakse iz perspektive učitelja. *Školski vjesnik, 68*. (2.), 389-400. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/clanak/341511>

Popis tablica

<i>Tablica 1. Načela univerzalnog dizajna u odgojno-obrazovnoj praksi (prilagođeno prema Bremer i sur., 2002; Pavlović, 2012, prema Bouillet, 2019).....</i>	<i>21</i>
<i>Tablica 2. Deskriptivni parametri dobi, radnog staža i poznavanja rada s učenicima s teškoćama.....</i>	<i>29</i>
<i>Tablica 3. Mišljenja ispitanika o inicijalnom/formalnom obrazovanju.....</i>	<i>34</i>
<i>Tablica 4. Uključenost ispitanika u neformalno obrazovanje.....</i>	<i>36</i>
<i>tablica 5. Stavovi ispitanika o pružanju podrške učenicima.....</i>	<i>37</i>
<i>tablica 6. Rezultati Mann Whitney testa.....</i>	<i>40</i>
<i>tablica 7. Rangovi Mann Whitney testa.....</i>	<i>40</i>

Popis grafikona

<i>Grafikon 1. Postotak ispitanika prema spolu.....</i>	<i>29</i>
<i>Grafikon 2. Poučavane skupine učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.....</i>	<i>31</i>
<i>Grafikon 3. Poučavanje učenika s teškoćama tijekom inicijalnog obrazovanja.....</i>	<i>32</i>
<i>Grafikon 4. Poučavanje nadarenih učenika tijekom inicijalnog obrazovanja.....</i>	<i>33</i>