

Stavovi i kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu

Habulin, Lucija

Master's thesis / Diplomski rad

2018

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:281671>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-22**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Lucija Habulin

STAVOVI I KOMPETENCIJE ŠKOLSKIH PEDAGOGA ZA INKLUZIVNU
PRAKSU

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2018.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Lucija Habulin

STAVOVI I KOMPETENCIJE ŠKOLSKIH PEDAGOGA ZA INKLUZIVNU
PRAKSU

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

prof. dr. sc. Jasminka Ledić

Komentor:

doc. dr. sc. Tamara Martinac Dorčić

Rijeka, 2018.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Lucija Habulin

VIEWS AND COMPETENCIES OF EDUCATIONAL SPECIALISTS
REGARDING INCLUSIVE PRACTICE
MASTER THESIS

Mentor:

Professor Jasminka Ledić, PhD

Co-mentor:

Assistant Professor Tamara Martinac Dorčić, PhD

Rijeka, 2018.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisao/la rad pod naslovom: *Stavovi i kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu* te da sam njegov autor/ica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studenta/ice: Lucija Habulin

Datum: 18. lipnja 2018.

Vlastoručni potpis: _____

Sažetak

Sredinom 20. stoljeća započelo je iskazivanje nezadovoljstva spram postojanja izdvojenog odgojno-obrazovnog sustava, odnosno težilo se ukidanju dualizma u vidu redovitih i specijalnih škola. Ta su nastojanja temelji razvoja procesa integracije, a kasnije i inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redovne škole. Teorijski dio dana donosi prikaz koncepta odgojno-obrazovne inkluzije, njegovo pojmovno određenje te razvoj u kontekstu svjetskih i nacionalne obrazovne politike. Također, u prvom dijelu rada govori se i o stručnim suradnicima pedagogima te njihovoj ulozi u kontekstu inkluzivne prakse. U drugom dijelu rada prikazani su rezultati istraživanja provedenog među populacijom školskih pedagoga u Republici Hrvatskoj o stavovima i kompetencijama školskih pedagoga za inkluzivnu praksu. Cilj istraživanja bio je ispitati stavove pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni sustav te utvrditi percepciju pedagoga o vlastitoj kompetentnosti za inkluzivnu praksu. Istraživanje se provodilo pomoću *online* anketnog upitnika. Rezultati istraživanja upućuju da školski pedagozi imaju pozitivne stavove o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole te smatraju da su u dovoljnoj mjeri kompetentni za rad u inkluzivnom okruženju.

Ključne riječi: inkluzija, stavovi o inkluziji, kompetentnost za inkluzivnu praksu, školski pedagozi

Summary

During the mid-twentieth century, discontent was initially expressed regarding the existence of a segregated educational system, i.e. there was a tendency towards abolishing the extant dualism between regular and special schools. Such tendencies were at the roots of the integration process development, and the later inclusion of children with developmental disabilities in regular schools. The theoretical part of this paper presents the concept of educational inclusion, its conceptual definition and development within the context of global and national educational policies. The first part of the paper also covers educational specialists¹ and their role within the context of inclusive practice. The second part of the paper presents the results of research conducted among educational specialists in the Republic of Croatia on the views and competencies of educational specialists regarding inclusive practice. The objective of this research was to explore the views of educational specialists working in primary and secondary schools on the inclusion of children with developmental disabilities in the regular education system, and to determine the self-perception of these educational specialists in view of their competencies regarding inclusive practice. The results show that educational specialists have positive views on the inclusion of children with developmental disabilities in regular schools, and that they consider themselves competent enough for work in an inclusive environment.

Keywords: inclusion, views on inclusion, competencies for inclusive practice, educational specialists

¹ U prijevodu na engleski jezik za termin školski pedagog koristit će se termin *educational specialists* (Ledić, Miočić i Turk, 2016).

Predgovor

Veliko hvala mentorici prof. dr. sc. Jasminki Ledić i komentorici doc. dr. sc. Tamari Martinac Dorčić na savjetima, usmjeravanju, pomoći i podršci tijekom pisanja diplomskog rada.

Također, hvala i doc. dr. sc. Marku Turku koji je bio velika podrška i pomoć u samim počecima izrade diplomskog rada.

Zahvaljujem se i svim ostalim profesorima i asistentima Odsjeka za pedagogiju koji su tijekom proteklih pet godina doprinisili mom osobnom i profesionalnom razvoju. Veliko hvala i mojim dragim kolegama zbog kojih ću se s veseljem sjećati studentskih dana.

Od srca hvala mojoj obitelji koja mi je pružala najveću potporu tijekom studija.

I na kraju, hvala mom Antunu na razumijevanju, podršci i vjeri u moj uspjeh.

Sadržaj

| | |
|--|-----------|
| 1. Uvod | 1 |
| 2. Povijesni kontekst odnosa prema djeci s teškoćama u razvoju..... | 3 |
| 3. Odgojno-obrazovna inkluzija | 5 |
| 3.1. Odgojno obrazovna integracija i inkluzija – temeljne razlike..... | 5 |
| 3.2. <i>Pojmovno određenje odgojno-obrazovne inkluzije</i> | <i>6</i> |
| 3.3. <i>Odgojno-obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih obrazovnih politika</i> | <i>9</i> |
| 3.4. <i>Zakonska regulativa odgojno-obrazovne inkluzije djece s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj: osnovnoškolski i srednjoškolski sustav odgoja i obrazovanja</i> | <i>12</i> |
| 4. Pedagozi – najšire profilirani stručni suradnici | 16 |
| 4.1. <i>Definiranje uloge pedagoga</i> | <i>16</i> |
| 4.2. <i>Područja rada pedagoga</i> | <i>18</i> |
| 4.3. <i>Pedagozi i inkluzivna praksa</i> | <i>20</i> |
| 4.4. <i>Osposobljavanje za zanimanje pedagoga u Republici Hrvatskoj</i> | <i>23</i> |
| 4.5. <i>Stručna usavršavanja školskih pedagoga</i> | <i>26</i> |
| 5. Stavovi i kompetencije za inkluzivnu praksu | 30 |
| 5.1. <i>Stavovi o inkluzivnoj praksi</i> | <i>30</i> |
| 5.2. <i>Kompetentnost za inkluzivnu praksu</i> | <i>32</i> |
| 5.3. <i>Osvrt na istraživanja o inkluzivnoj praksi sa školskim pedagogima</i> | <i>34</i> |
| 6. Stavovi i kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu: rezultati empirijskog istraživanja | 36 |
| 6.1. <i>Metodologija istraživanja</i> | <i>36</i> |
| 6.1.1. <i>Predmet istraživanja.....</i> | <i>36</i> |
| 6.1.2. <i>Ciljevi istraživanja</i> | <i>37</i> |
| 6.1.3. <i>Istraživačke hipoteze</i> | <i>38</i> |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 6.1.4. | <i>Instrument istraživanja.....</i> | 39 |
| 6.1.5. | <i>Uzorak istraživanja</i> | 42 |
| 6.1.6. | <i>Prikupljanje i obrada podataka</i> | 47 |
| 6.2. | <i>Rezultati i rasprava.....</i> | 48 |
| 6.2.1. | <i>Stavovi školskih pedagoga o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole.....</i> | 48 |
| 6.2.2. | <i>Kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu.....</i> | 50 |
| 6.2.3. | <i>Povezanost stavova o inkluziji i kompetentnosti za inkluzivnu praksu</i> | 57 |
| 6.2.4. | <i>Kompetentnost pedagoga obzirom na različite vrste teškoća u razvoju</i> | 58 |
| 6.2.5. | <i>Kvalitete osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija</i> | 61 |
| 6.2.6. | <i>Kvaliteta edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja.....</i> | 65 |
| 7. | Zaključak | 69 |
| | Popis tablica i grafikona | 72 |
| | Literatura..... | 74 |
| | Popis priloga | 80 |

1. Uvod

Djeca s teškoćama u razvoju², kroz prošlost, prolazila su različite faze, od diskriminacije i segregacije do konačnog prihvaćanja i uključivanja u društvo i odgojno-obrazovni sustav. U početku djeca s teškoćama u razvoju školovala su se u posebnim, specijalnim školama, no danas se, u sve više u zemalja svijeta, tako i u Hrvatskoj, govori o potpunom uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovni odgojno-obrazovni sustav, odnosno odgojno-obrazovnoj inkluziji. Tako redovne škole postaju inkluzivne škole, odnosno mjesto gdje svatko pripada i osjeća se prihvaćenim i podržanim od strane vršnjaka i drugih članova škole (Stainback i Stainback, 1990, prema Vican i Karamatić Brčić, 2013). Također, inkluzivna škola podrazumijeva stvaranje uvjeta u kojima učenici s teškoćama u razvoju uče zajedno sa svim drugim učenicima. U takvoj se školi uvažavaju različitosti te se primjenjuju strategije poučavanja koje odgovaraju posebnostima svakog učenika (Ivančić i Stančić, 2013). Kako bi se proces inkluzije uspješno odvijao, važna je uloga svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa, naročito nastavnika i stručnih suradnika čiji su stavovi i kompetentnost ključni za dobru inkluzivnu praksu.

Stručni suradnici pedagozi kao najčešće zaposleni te najšire profilirani stručni suradnici u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj (Jurić, Mušanović, Staničić i Vrgoč, 2001), imaju značajnu ulogu u procesu odgojno-obrazovne inkluzije, samim time što su vrlo često i jedini stručni suradnici u nekoj školi. Međutim postavlja se pitanje kakvi su njihovi stavovi o inkluziji te jesu li kompetentni za njezinu (kvalitetnu) primjenu u praksi. Sukladno tome, ovaj će se rad usmjeriti na istraživanje stavova i kompetencija stručnih suradnika pedagoga za inkluzivnu praksu. U teorijskom dijelu rada prikazat će se povijesni kontekst odnosa prema djeci s teškoćama u razvoju, koncept odgojno-obrazovne inkluzije, kroz pojmovno određenje i prikaz odgojno-obrazovne inkluzije u kontekstu svjetskih i nacionalne obrazovne politike. Uz to, govori se i o stručnim suradnicima pedagozima, njihovoj ulozi, područjima rada, odnosu pedagoga i inkluzivne prakse, osposobljavanju za zanimanje pedagoga i stručnim usavršavanjima pedagoga. U posljednjem dijelu razrade teme bit će riječi o stavovima i kompetencijama za inkluzivnu praksu te su prikazani rezultati dosad provedenih istraživanja o

²Djeca s teškoćama u razvoju jesu „...ona koja uslijed oštećenja nekih organa ili funkcija imaju osim općih, zajedničkih svoj djeci, i posebne (re)habilitacijske i odgojno-obrazovne potrebe....“ (Stančić, 1985:37)

toj temi. U drugom dijelu rada prikazani su rezultati empirijskog istraživanja među populacijom školskih pedagoga u Republici Hrvatskoj o njihovim stavovima i kompetencijama za inkluzivnu praksu.

2. Povijesni kontekst odnosa prema djeci s teškoćama u razvoju

Danas se djeci s teškoćama u razvoju pridaje puno pažnje te ih se nastoji uključiti u svaki segment društva i obrazovanja, međutim ona su kroz povijest prolazila različite „putove“.³ Što se sagleda dalje u prošlost to je odnos društva prema djeci s teškoćama u razvoju bio nehumaniji i suroviji. U razdoblju Antike, Stare Grčke i Rima djecu s teškoćama u razvoju se ubijalo ili ostavljalo u prirodi jer se smatralo kako se ona rodila zbog bijesa bogova (Zrilić i Brzoja, 2013). Taj se odnos postupno mijenjao, ovisno o povijesnom razdoblju. Primjerice, nakon Antike do 18. st., skrb i njega o djeci s teškoćama u razvoju uglavnom se temeljila na vrijednostima kršćanstva. Kroz to su se razdoblje otvorili tzv. azili, odnosno ustanove u kojima se takvoj djeci pružala pomoć oko osnovnih životnih potreba. Azili su se najčešće otvarali u samostanima, manastirima, ubožnicama i sl. (Bosanac, 1968; Puljiz, 1994; Zovko, 1996; Ibralić, Smajić, 2007; Vantić-Tanjić, Nikolić, 2010, prema Sunko, 2016). Dakle, iako se odnos prema djeci s teškoćama u razvoju nakon Antike uglavnom temeljio na etičkim shvaćanjima kršćanstva, u razdoblju reformacije taj je odnos djelomično narušen, tj. djecu s teškoćama u razvoju dovodilo se u vezu s demonima, posebice djecu s intelektualnim teškoćama (Zrilić i Brzoja, 2013). Djeca s teškoćama u razvoju i njihove obitelji u javnosti su bili prikazivani kao vrlo opasni i zastrašujući te su završavali u tamnicama gdje bi bili izloženi mučenju da bi priznali svoju vezu s demonima (Neugebauer, 2002; Mc Donagh, 2008, prema Sunko, 2016). Druga polovica 19. st. u svijetu se naziva razdobljem pesimizma za osobe s teškoćama u razvoju, tj. prevladavalo je mišljenje da se osobe s teškoćama u razvoju ne mogu izliječiti, odnosno normalizirati. Slično je mišljenje prevladavalo i za djecu s teškoćama u razvoju, odnosno vladao je stav da ona nisu spremna za integraciju u redovan odgojno-obrazovni sustav. Na tragu toga, druga polovica 19. st. ujedno je i početak stvaranja specijalnog školstva. Na taj je način, uz redovni odgojno-obrazovni sustav, stvoren specijalni odgojno-obrazovni sustav (Zrilić i Brzoja, 2013). Od kraja 19. st. pa sve do 60-ih, odnosno 70-ih godina 20. st. prevladavao je segregacijski pristup te se su se djeca s teškoćama u razvoju isključivala iz redovnog sustava i upućivala u specijalne škole. Sredinom 20. st. započelo je iskazivanje nezadovoljstva spram izdvojenog sustava odgoja i obrazovanja te se zahtijevalo ukidanje dualizma u vidu redovitih i

³ Za potrebe ovog rada rasprava o povijesnom kontekstu odnosa prema djeci s teškoćama u razvoju odnosiće se na područje Europe

specijalnih škola. Ova su nastojanja predstavljala ujedno i početak razvoja procesa integracije, a kasnije i inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redovne škole (Sunko, 2016).

Odnos prema djeci s teškoćama u razvoju kroz povijest Zrlić i Brzoja (2013) opisuju na temelju tri modela na koja se, među ostalim, poziva i OECD kada govori o djeci s teškoćama u razvoju – medicinski model, model deficita te socijalni model.

Medicinski je model prevladavao 70-ih godina 20. st. te se prema tom modelu na dijete s teškoćama u razvoju gledalo isključivo kao na problem. Sljedećih je deset godina odnos prema djeci s teškoćama u razvoju karakterizirao model deficita kojim se naglašavala važnost utvrđivanja i zadovoljavanja „posebnih potreba“ djece s teškoćama u razvoju. Socijalni model predstavlja suvremeni pristup djeci s teškoćama u razvoju. Primjena tog modela započinje 90-ih godina te on predstavlja temelj za proces inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redovni odgojno-obrazovni sustav. Prema socijalnom modelu na djecu s teškoćama u razvoju ne gleda se kao na problem već se položaj i diskriminaciju pripisuje društvu, odnosno osnovni se problem vidi u odnosu društva prema njima (Zrilić i Brzoja, 2013). Slično ovim modelima, Bradley i Knoll (1992, prema Knust-Potter, 1997), odnos prema djeci s teškoćama u razvoju od 70-ih godina 20. opisuju u tri koraka: institucionalizacija (povezuje se s medicinskim modelom), deinstitutionalizacija (povezuje se s razvojnim modelom) i život u zajednici (model uključivanje i podrške – socijalni model). „Ova podjela naglašava da nije bilo dovoljno pružiti samo mogućnost stanovanja u lokalnoj zajednici, već osobama s teškoćama u razvoju omogućiti punopravno sudjelovanje u aktivnostima uže i šire zajednice“ (Alfirev, 2000:9).

Prema Dulčić (2003) odnos prema djeci s teškoćama u razvoju bio je različit u vrijeme ekonomskih kriza te u vrijeme ekonomskih ekspanzija. Dakle, u vrijeme ekonomskih kriza, djecu s teškoćama u razvoju upućivalo se na obrazovanje u specijalnim ustanovama, odnosno vladao je segregacijski pristup, dok se u vrijeme ekonomske ekspanzije na djecu, odnosno osobe s teškoćama u razvoju gledalo kao na produktivne članove društva koji su mogli sudjelovati u jednostavnim radnim zadacima.

Na temelju navedenog može se zaključiti da su se djeca s teškoćama u razvoju tijekom povijesti susretala s različitim odnosom društva i odgojno-obrazovnog sustava prema njima. U poglavlju koje slijedi, detaljnije će biti riječ o uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redovni odgojno-obrazovni sustav, odnosno o odgojno-obrazovnoj inkluziji.

3. Odgojno-obrazovna inkluzija

Kao što je ranije napomenuto, djeca s teškoćama u razvoju bila su podvrgnuta segregacijskim oblicima obrazovanja do sredine prošlog stoljeća te je odgojno-obrazovni sustav bio usmjeren isključivo na djecu tipičnog razvoja. Takav je pristup onemogućavao djeci s teškoćama u razvoju odgoj i obrazovanje zajedno s djecom tipičnog razvoja u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu, stoga se paralelno s njime razvijao i sustav specijalnog odgoja i obrazovanja. Iako postoje određene prednosti specijalnog sustava odgoja i obrazovanja (kadrovska ekipiranost, prilagođeni prostori, specijalna oprema), s vremenom se sve više počinje na dijete s teškoćama u razvoju gledati kao jedinstvo različitih značajki te se uviđa kako između djece tipičnog razvoja i djece s teškoćama u razvoju postoji više sličnosti nego razlika. Stoga se sve više zastupa proces uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja (Dulčić, 2003).

3.1. *Odgojno obrazovna integracija i inkluzija – temeljne razlike*

Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovni odgojno-obrazovni sustav temelji se na tri ranije spomenuta modela – medicinskom modelu, modelu deficita i socijalnom modelu. Danas većina svjetskih obrazovnih politika teži procesu inkluzije učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Procesu inkluzije prethodio je proces integracije koji svoje temelje pronalazi u medicinskom modelu te se i danas prakticira u mnogim školama. Često se riječ *inkluzija* i *integracija* koriste kao sinonimi, međutim temeljni smisao ova dva procesa potpuno je različit. Iako oba procesa podrazumijevaju uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav odgoja i obrazovanja, integracija se odnosi na „ići u školu“, dok se inkluzija odnosi na „sudjelovati u školi“ (Miles, 2000, prema Cerić, 2004). Također, „...integracija naglašava potrebe djece s teškoćama, a inkluzija njihova prava“ (Zrlić i Brzoja, 2013:147). Nadalje, razlika integracije i inkluzije vidi se u tome da se integracija shvaća kao vrijeme i mjesto koje učenici s teškoćama u razvoju provode s ostalim učenicima bez teškoća, dok inkluzija podrazumijeva potpuno zajedništvo i pripadanje (Bratković i Teodorović, 2003). Kavkler (2004, prema Cerić, 2004) napominje da se kod termina integracija i inkluzija ne radi samo o jednostavnoj zamjeni termina integracija, terminom inkluzija već je riječ o drugačijim konceptima odnosa prema djeci s teškoćama u razvoju. Pritom objašnjava da

integracija najčešće znači smještaj djece s teškoćama u razvoju u redovne odgojno-obrazovne ustanove, dok inkluzija podrazumijeva promjenu sredine i stavova dionika odgojno-obrazovnog procesa kao i promjenu samog odgojno-obrazovnog sustava na način da se otklone prepreke koje sprečavaju razvoj djece s teškoćama u razvoju i onih bez teškoća. Nadalje, kao što je spomenuto, integracija se temelji na medicinskom modelu, prema kojem je naglasak na teškoći djeteta, ono se vidi kao problem, stoga, kako bi se uklopilo u redovnu školu, to se dijete mora mijenjati. Nasuprot tome, obrazovna inkluzija (temelj u socijalnom modelu), probleme vidi u obrazovnom sustavu, a ne u samom učeniku, odnosno djetetu s teškoćama u razvoju. Također, „...ona polazi od temeljnog načela da svatko pripada društvu i na svoj mu način pridonosi“ (Snow, 1991, prema Bratković i Teodorović, 2003:87). Na neki je način inkluzija tzv. nadogradnja integraciji, tj. nadređeni pojam koji se vraća izvornom smislu integracije (Hall, 1993, prema Mišić, 1995).

3.2. *Pojmovno određenje odgojno-obrazovne inkluzije*

Riječi *inkluzija* se u rječniku hrvatskog jezika definira kao stanje uključenosti, uključenje, sadržavanje, obuhvaćanje, tj. *inkluzivno* jest ono što je uključeno, obuhvaćeno, sadržano u nečemu.⁴ Inkluzivno se obrazovanje može shvatiti na više načina, odnosno ono se može povezati sa mišljenjem da je to samo integracija djece s teškoćama u razvoju među djecu bez teškoća u redovnim školama ili primjerice da je inkluzivno obrazovanje načelo ostvarivanja obrazovanja za sve, tj. da obrazovni sustavi koriste raznolikost s ciljem izgradnje demokratskog i pravednog društva (Acedo, 2008, prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Kroz socijalni model, odnosno inkluziju naglasak se sa teškoća djeteta premješta na društvo, odnosno odgojno-obrazovni sustav, s ciljem njegove promjene i prilagodbe da bi se mogle zadovoljiti (posebne) potrebe svih dionika odgojno-obrazovnog procesa, odnosno da bi se ostvarila ideja inkluzivne pedagogije. Inkluzija pritom ne znači da se svi ljudi trebaju izjednačiti već da se uvažava različitost svakog pojedinca (Cvetko, Gudelj i Hrgovan, 2000). Sukladno tome i inkluzivni se odgojno-obrazovni sustav temelji na holističkom pristupu, tj. on nastoji promatrati svakog učenika kao cjelovitu osobu, sa svim njegovim potrebama, uključujući i obrazovne potrebe. Također, holistički pristup naglašava i važnost kako osobne tako i

⁴ Hrvatski jezični portal. Preuzeto 4. 5. 2018. s <http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search>.

kolektivne odgovornosti, suradnički odnos svih dionika koji sudjeluju u procesu inkluzije kao i koordinirani rad (Bratković i Teodorović, 2003). Sukladno tome, proces inkluzije povezuje se s praksom uključivanja svih učenika u redovni odgojno-obrazovni sustav da bi se zadovoljile njihove temeljne potrebe, odnosno „...bit odgojno-obrazovne inkluzije svodi se na osiguravanje najrazličitijih oblika i sadržaja edukacijsko-rehabilitacijske prakse koja se temelji na načelu pozitivne diskriminacije i osiguravanju jednakih obrazovnih šansi za svu djecu“ (Bouillet, 2011:324). Često se inkluzija shvaća isključivo kao „problem“ odgojno-obrazovnog sustava, ali ono što inkluzija jest zapravo nadilazi mogućnosti koje odgojno-obrazovne institucije imaju. Međutim, bez odgojno-obrazovnih institucija proces inkluzije gotovo je nezamisliv jer „...podrazumijeva specifičnu teorijsku i praktičnu paradigmu koja osigurava uključivanje svih osoba u nekom društvu, pri čemu su različitosti pravilo, a ne izuzetak (Jones i sur., 2006, prema Bouillet, 2011:324).

U literaturi se mogu pronaći različita promišljanja i definiranja (odgojno-obrazovne) inkluzije. Definicije, odnosno određenja inkluzije, u principu, označavaju vrlo slične procese i postupke, podrazumijevajući pritom uključivanje svih učenika u redovne škole (ne samo učenika s teškoćama u razvoju već i učenika primjerice migrantskog podrijetla, učenike različitog socio-ekonomskog statusa i dr.). U nastavku će biti prikazane neke od njih:

- „...inkluzija podrazumijeva prilagodbu i otvorenost obrazovnog sustava svim učenicima bez obzira na vrstu i stupanj teškoće, kulturu kojoj pripadaju, materinji jezik ili neku drugu moguću različitost“ (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016:234).
- „Inkluzija u obrazovanju jest proces koji se provodi kontinuirano i usmjeren je na upotrebu novih metoda i oblika rada usmjerenih na uvažavanje mogućnosti svakog učenika“ (Karamatić Brčić, 2013:69).
- „Inkluzija ne znači da smo svi jednaki, (...) već stvara novi odnos prema svemu što je različito. To je pristup kojim se naglašava da je različitost u snazi, sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna“ (Zrilić i Brzoja, 2013:145).
- Inkluzivno obrazovanje uključuje „...oblikovanje poticajnih, raznovrsnih odgojnih sredina koje raznovrsnošću obrazovnih aktivnosti i njima protkanih socijalnih

odnosa omogućavaju stjecanje raznolikih socijalnih iskustava učenika“ (Ivančić i Stančić, 2013:144).

- „Inkluzija je zahtjev kojim se naglašava da je svako dijete spremno obrazovati se prema svojim sposobnostima“ (Shultz-Stout, 2001, prema Vican i Karamatić Brčić, 2013:54)
- „Odgojno-obrazovna inkluzija proces je kojim škole odgovaraju na individualne potrebe svih učenika omogućavajući nastavne procese, sredstva i resurse kojima se poboljšavaju jednake mogućnosti“ (Sebba i Sachdev, 1997; Booth i Ainscow, 1998; Bouillet, 2010, prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014:18).
- „Inkluzija je sustav vjerovanja koji dijeli svaki član odgojno-obrazovne zajednice, dakle odgojitelji i učitelji, prosvjetno administrativno osoblje, djeca, roditelji i ostali članovi, o odgovornosti u odgoju i obrazovanju sve djece na način da oni mogu ostvariti svoj potencijal“ (Friend i Bursuch, 2006, prema Rudelić, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić, 2013:133).

Na temelju navedenih određenja inkluzije, njezina se bit može sažeti u nekoliko ključnih riječi: pripadati, biti uključen, biti s drugima, sudjelovati i zajedno sa svima. Također, na sličan način moguće je sagledati i definiranje inkluzivnog obrazovanja gdje su ključni termini: sva djeca, različite potrebe, posebne potrebe i redovne škole.

Booth i sur. (2000) pokušali su na pregledan način prikazati različite elemente obrazovne inkluzije, koji se pojavljuju u brojnim definicijama inkluzije i inkluzivnog obrazovanja, pomoću *Indeksa za inkluziju*. Dakle oni su kroz devet točaka saželi ono najvažnije što inkluzija jest:

- Odgojno-obrazovna inkluzija jest proces koji podrazumijeva povećanje sudjelovanja učenika u školskom kurikulumu, školskoj kulturi i lokalnoj zajednici,
- Odgojno-obrazovna inkluzija zahtijeva promjenu obrazovne politike škole, njezine prakse i kulture na način da odgovara različitosti učenika,
- Odgojno-obrazovna inkluzija odnosi se na učenje i sudjelovanje svih učenika kojima „prijeti“ isključivanje, među kojima su i učenici s teškoćama u razvoju,
- Odgojno-obrazovna inkluzija odnosi se na unapređenje škole kako za učenike tako i za sve ostale dionike odgojno-obrazovnog procesa,

- U školama je moguće uočiti različite propuste u nastojanjima da uklone prepreke koje ometaju pristup i sudjelovanje nekih učenika,
- Sva djeca imaju pravo na obrazovanje koje se nalazi u blizini njihova doma,
- Različitost učenika ne shvaća se kao problem koji treba riješiti, nego se ono smatra važnim resursom na kojem se temelji učenje za sve,
- Odgojno-obrazovna inkluzija nastoji poticati i razvijati suradnju između škola i zajednice,
- Odgojno-obrazovna inkluzija samo je jedan vid inkluzije unutar društva.

Na sličan način Befring (2001, prema Bratković i Teodorović, 2003) govori što se inkluzijom, u odgoju i obrazovanju, ali i općenito u društvu može postići. Dakle, on navodi da se inkluzijom postiže obogaćivanje sve djece, bez obzira imaju li teškoće ili ne te obogaćivanje nastavnika i svih ostalih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Također, kroz proces inkluzije obogaćuju se i roditelji, odnosno obitelji, čitava zajednica te naposljetku i čitavo društvo.

3.3. *Odgojno-obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih obrazovnih politika*

Temelje odgojno-obrazovne inkluzije djece s teškoćama u razvoju može se pronaći u *Općoj deklaraciji o ljudskim pravima* (1948) kroz koju se promiče pravo svakog djeteta na obrazovanje, odnosno da obrazovanje bude dostupno svima podjednako. Nadalje, dokumenti koji su doneseni na globalnoj razini, a odnose se na opća ljudska prava, a time i jednaka prava i mogućnosti osoba s invaliditetom, odnosno djece s teškoćama u razvoju su primjerice *Deklaracija o pravima osoba s invaliditetom* (1975)⁵ i *Konvencija o pravima djeteta* (1989)⁶ (Bratković i Teodorović, 2003).

Dokument, odnosno događaj koji se posebno izdvaja, tj. od velikog je značaja za početak i razvoj inkluzije u obrazovanju jest *Obrazovanje za sve – Svjetska konferencija o obrazovanju za sve*, održana u Jomtienu na Thailandu 1990. godine. Temeljne poruke ove Konferencije bile su: potreba uključivanja sve djece u škole, otklanjanje nejednakosti u odgojno-obrazovnom

⁵ Prema *Deklaraciji* osobe s invaliditetom bez obzira na uzrok invaliditeta imaju ista prava kao i ostali građani, odnosno pravo na dostojan život

⁶ Članak 23. Djeci s teškoćama u razvoju treba se osigurati „...djelotvoran pristup obrazovanju, stručnoj izobrazbi, zdravstvenim službama rehabilitacijskim službama, pripremi za zapošljavanje i mogućnostima rasonode, što mu omogućuju puno uključivanje u zajednicu i osobni razvoj“ (Konvencija o pravima djeteta (1989:10)

sustavu i omogućavanje jednakog pristupa obrazovanju za sve. Također, na *Konferenciji* su definirani ciljevi koji bi trebali predstavljati temelj pri kreiranju obrazovnih politika i strategija za besplatno obrazovanje djece i odraslih (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Nadalje, valja istaknuti dokument *Jedinstvena politika rehabilitacije osoba s invaliditetom* (1992) koji je donijelo Vijeće Europe. Njime se definiraju uvjeti potrebni za uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovni odgojno-obrazovni sustav (Bratković i Teodorović, 2003).

Govoreći o inkluzivnom obrazovanju, nezaobilazno je spomenuti *Svjetsku konferenciju u Salamanki* održanu 1994. godine, koja je rezultirala jednim od ključnih dokumenata na međunarodnoj razini kada je riječ o principima i praksi obrazovne inkluzije – *Izjava iz Salamanke i Okvir za akciju* kojima se donosi odluka o uključivanju sve djece (i one s teškoćama u razvoju) u redovni odgojno-obrazovni sustav (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Također, *Izjavom* se ponovno potvrđuje pravo na obrazovanje za sve, što je ranije rečeno kroz *Deklaraciju o ljudskim pravima* (1948) te se aktualizira zahtjev sa *Svjetske konferencije o obrazovanju za sve* u Jomtien (1990) o omogućavanju prava na obrazovanje svima, bez obzira na individualne razlike (Cerić, 2004). *Izjava iz Salamanke i Okvir za akciju* obuhvaćaju sljedeće točke: (1) pravo svakog djeteta na pohađanje redovne škole, uključujući i djecu s posebnim potrebama; (2) pravo svakog djeteta da pohađa školu u lokalnoj zajednici u inkluzivnom razredu; (3) pravo djeteta na sudjelovanje u obrazovanju usmjerenom na dijete i pravo na zadovoljenje osobnih potreba; (4) implementacija odgojno-obrazovne inkluzije pridonijet će boljitku svih dionika odgojno-obrazovnog procesa; (5) pravo djeteta na kvalitetnu edukaciju; (6) odgojno-obrazovna inkluzija pridonijet će razvoju inkluzivnog društva; (7) pravo svakog djeteta na obrazovanje, bez obzira na opseg teškoća; i (8) odgojno-obrazovna inkluzija promiče suradnju (The Salamanca Statement and Framework for Action, 1994). Dakle, *Svjetska je konferencija u Salamanki* (1994) doprinijela promicanju prava svakog djeteta da bez obzira na njegovo intelektualno, fizičko, socijalno, emocionalno, jezično ili drugo stanje, bude uključeno u redovni sustav odgoja i obrazovanja (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

Nadalje, kronološki analizirano, sljedeća značajna godina u kontekstu odgojno-obrazovne inkluzije jest 2000. godina kada je održan *Svjetski Obrazovni Forum* u Dakaru. Na *Forumu* je donesen *Okvir za akciju* kojim se naglašava da svako dijete ima pravo na obvezno i potpuno besplatno obrazovanje. Nakon toga, 2001. godine prihvaćena je studija *O pravu na obrazovanje za osobe s invaliditetom: prema inkluziji*, a 2008. godine prihvaćena je *Konvencija*

o pravima za osobe s invaliditetom donijeta od strane Ujedinjenih naroda. Njome se potiče društvena inkluzija kao osnova društvene jednakosti (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

Na temelju navedenog vidi se da je na međunarodnoj razini donijeto nekoliko ključnih dokumenata kojima se naglašava važnost odgojno-obrazovne inkluzije, odnosno uključivanje sve djece, među kojima su i djeca s teškoćama u razvoju, u redovni odgojno-obrazovni sustav. Svi ovi dokumenti na određeni način obvezuju države, odnosno obrazovne politike na promicanje i realizaciju inkluzivne prakse.

Osim međunarodnih dokumenata, u kontekstu inkluzije važno je spomenuti i ulogu UNESCO-a (Organizacija Ujedinjenih naroda za prosvjetu, znanost i kulturu) te ulogu OECD-a (Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj). UNESCO se u proteklih 20 godina usmjerio na promociju tri ključna cilja: kvalitetno informiranje o aktivnostima vezanima za inkluziju⁷, obrazovanje nastavnika i savjetovanje za provedbu inkluzije. Obrazovanje nastavnika jedan je od najvažnijih ciljeva jer je ono pretpostavka za uspješnu provedbu inkluzije u školskoj praksi. UNESCO je stoga razvio niz programa kroz koje bi nastavnici (i stručni suradnici) trebali steći kompetencije potrebne za rad u inkluzivnom okruženju (Booth, 1999). OECD je svoje djelovanje u kontekstu inkluzije prvotno usmjerio prema dva cilja. Prvi je cilj uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u sustav redovitog obrazovanja, a drugi zapošljavanje djece i mladih s teškoćama u razvoju (Mittler, 2006). Danas je OECD više orijentiran na podizanje kvalitete provedbe inkluzije na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

Kao što je navedeno, svi su dokumenti, deklaracije i konvencije na neki način nit vodilja nacionalnim obrazovnim politikama za implementaciju inkluzije u vlastiti odgojno-obrazovni sustav. U nastavku rada bit će prikazana zakonska regulativa Republike Hrvatske koja se odnosi na odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju.

⁷ Kontinuirano pisanje izvješća o realiziranim aktivnostima u području odgojno-obrazovne inkluzije za pojedine zemlje

3.4. *Zakonska regulativa odgojno-obrazovne inkluzije djece s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj: osnovnoškolski i srednjoškolski sustav odgoja i obrazovanja*

Međunarodno i nacionalno zakonodavstvo obvezuje se na stvaranje uvjeta, odnosno zadovoljenje odgojno-obrazovnih potreba sve djece. Pritom se nastoji omogućiti visoka razina prilagodbe tehničkih, kadrovskih i didaktičko-metodičkih uvjeta koji su potrebni pojedinim skupinama djece (npr. odgoda polaska u školu individualizirani odgojno-obrazovni program, asistenti u nastavi i sl.) (Bouillet, 2010). U Republici Hrvatskoj odgojno-obrazovna inkluzija regulirana je u sustavu osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja kroz *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 87/08), *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN, 63/08), *Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN, 63/08). i *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN, 24/15).

Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 87/08), u članku 65., definirano je tko su učenici s teškoćama u razvoju te se navodi da učenici s teškoćama u razvoju ostvaruju pravo na primjerene programe školovanja, primjerene oblike pomoći školovanja te posebne planove i programe školovanja. Navedeno, prije polaska djeteta u školu ili tijekom školovanja, utvrđuje stručno povjerenstvo škole koje čine nadležni školski liječnik, stručni suradnici zaposleni u školi, učitelj hrvatskog jezika i učitelj razredne nastave.

Državnim pedagoškim standardom osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN, 63/08), među ostalim, utvrđuje se odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju. Pritom se navodi da je učenik s teškoćama u razvoju onaj učenik koji ima neku od navedenih teškoća: oštećenje vida, sluha, poremećaj govorno-glasovno-jezične komunikacije i specifične teškoće u učenju, motoričke smetnje, snižene intelektualne sposobnosti, poremećaje u ponašanju, autizam ili različite vrste teškoća u psihofizičkom razvoju. Nadalje, u članku 33. detaljno se definira gdje se odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju provodi i pod kojim uvjetima. Pritom se jasno daje naglasak na odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u redovnim školama uz potpunu ili djelomičnu integraciju prema stupnju i vrsti teškoće, dok se odgoj i obrazovanje u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama odvija samo iznimno, ukoliko je učenicima potrebna dodatna socijalna i zdravstvena skrb. Također, navodi se da se s učenicima s teškoćama u razvoju provodi individualizirani odgojno-obrazovni program uz

sudjelovanje učitelja koji ima odgovarajuću stručnu spremu za takav rad. Nadalje, isti su učenici uključeni i u produženi stručni postupak ili edukacijsko-rehabilitacijski postupak. Vezano uz školovanje učenika s teškoćama u razvoju u srednjoj školi, u *Državnom pedagoškom standardu srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN, 63/08), u članku 47., navodi se da se srednjoškolsko obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju provodi prema redovitom programu (uz primjenu posebnih nastavnih metoda) ili prilagođenom programu (uz primjenu posebnih nastavnih sredstava i pomagala i/ili posebne metode rada).

Najcjelovitiji dokument kojim je definiran odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju jest *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN, 24/15). U navedenom se *Pravilniku* daju smjernice i pravila o načinu i mogućnostima obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju u osnovnim i srednjim školama. Slično kao i u *Državnom pedagoškom standardu* (NN, 63/08) u općim se odredbama *Pravilnika* navodi da je učenik s teškoćama u razvoju onaj učenik „čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima“ (NN, 24/15). Nadalje, prema *Pravilniku* odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju temelji se na prihvaćanju različitosti, različitih osobitosti razvoja, na potpori za ostvarivanje razvoja potencijala te osiguranju uvjeta za postizanje istog. U *Pravilniku* su navedene vrste programskih potpora za učenike s teškoćama u razvoju koje se mogu primijeniti u hrvatskim osnovnim i srednjim školama. Dakle, primjereni programi odgoja i obrazovanja su: redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke i posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke.

- *Redoviti program uz individualizirane postupke* namijenjen je učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće mogu svladati redoviti nastavni plan i program bez potrebe za promjenom sadržaja, ali uz individualizirane postupke u radu.
- *Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke* namijenjen je učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu svladati redovni nastavni plan i program stoga im je potreban individualizirani pristup te prilagodba sadržaja.

- *Posebni program uz individualizirane postupke* jest program u kojem je sadržaj nastavnih planova i programa izrađen u skladu s učenikovim mogućnostima i sposobnostima.
- *Posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke* jest program koji se provodi u odgojno-obrazovnim skupinama kao obvezno osnovno obrazovanje s ciljem osposobljavanja učenika za najjednostavnije aktivnosti iz svakodnevnog života i rada.

Navedeni se programi mogu ostvariti u: redovitome razrednom odjelu, dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu, posebnom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini.

Za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju potrebna je profesionalna potpora tijekom školovanja koju provode: učitelji/nastavnici, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila, stručni suradnici škole, školski liječnik, stručnjaci zavoda za zapošljavanje, socijalne skrbi, zdravstvenih ustanova, savjetnici agencija nadležnih za odgoj i obrazovanje, stručni timovi, centri potpore, pomoćnici u nastavi i stručnjaci civilnog sektora. Sukladno potrebnoj profesionalnoj potrebi u školama se formira i stručni tim čija je zadaća pružanje stručne, savjetodavne i edukativne potpore odgojno-obrazovnim djelatnicima, pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima. Stručni tim čine: stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila, pedagog i učitelj (osposobljen za rad s učenicima s teškoćama u razvoju) te ostali stručnjaci prema potrebi.

Iz prethodno navedenog, vidljivo je da je uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja zakonski regulirano. Međutim, u brojnim školama, kao i u društvu u cjelini, za postizanje inkluzije učenika s teškoćama u razvoju u redovni odgojno-obrazovni sustav, još uvijek nije dosegnuta dovoljna razina volje i spremnosti kako bi se pokrenuo proces promjena, prije svega usmjeren na ujednačavanje odgojno-obrazovnih šansi za sve učenike pa tako i za učenike s teškoćama u razvoju, u svim redovnim osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj. Upravo su socijalna pravda i jednakost, odnosno jednake obrazovne šanse za sve učenike, jedno od načela hrvatskog školstva, stoga je inkluzija djece s teškoćama u razvoju svakako jedan od načina kako da se hrvatsko školstvo približi tom načelu (Bouillet, 2010).

Iz navedenog proizlazi da samo zakonodavstvo nije dovoljno da bi inkluzija učenika s teškoćama u razvoju „zaživjela“ u osnovnim i srednjim školama u Hrvatskoj. Inkluzija je dugotrajan proces te sukladno tome zahtijeva promjenu načina razmišljanja, prilagodbu metoda rada, promjenu uloge nastavnika i drugih stručnjaka, promjenu uloge „specijalnih škola“, profesionalnu podršku nastavnicima kroz promjene u obrazovanju nastavnika i ostalih stručnjaka te kroz osiguravanje podrške od strane stručnih službi (Bratković i Teodorović, 2003). U tom se kontekstu može zaključiti da pedagozi, kao najčešće zaposleni stručni suradnici u školama, imaju vrlo važnu ulogu u procesu inkluzije. U poglavlju koje slijedi, detaljnije će biti riječi o stručnim suradnicima pedagozima i njihovoj ulozi u inkluzivnoj praksi.

4. Pedagozi – najšire profilirani stručni suradnici

Pedagozi kao najšire profilirani stručni suradnici imaju ujedno i najbogatije područje stručnog rada. Sukladno tome pedagog sudjeluje „u svim fazama odvijanja odgojno-obrazovnog procesa - od planiranja i programiranja do vrednovanja postignutih rezultata, a surađuje i sa svim subjektima odgojnog obrazovnog djelovanja.“ (Jurić i sur., 2001:39). Njihov je zadatak među ostalim da prate, istražuju i analiziraju odgojno-obrazovni rad, daju prijedloge za unapređenje odgojno-obrazovnog rada škole, uvode inovacije, brinu o stručnom usavršavanju nastavnika i sl.

Danas su stručni suradnici pedagozi nositelji razvojno-pedagoške djelatnosti škole, međutim do definiranja uloge pedagoga prošli su razvojni put duži od pet desetljeća. U nastavku rada prikazat će se razvojni put profesije pedagoga u Hrvatskoj.

4.1. Definiranje uloge pedagoga

U posljednjih pet desetljeća profesija pedagoga u Hrvatskoj prošla je različita shvaćanja. Prema *Koncepciji razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika* (2001) analiza razvojnog puta stručnih suradnika može se kronološki sagledati kroz pet specifičnih razvojnih faza: (1) traganje za identitetom, (2) programsko određenje i legalizacija, (3) doba afirmacije, (4) razdoblje krize i (5) reafirmacija stručnog rada kao uvjeta razvoja (Jurić i sur., 2001).

Prvi je školski pedagog na području Republike Hrvatske zaposlen 1959. godine. Budući da u tom razdoblju još uvijek nije bila definirana uloga pedagoga niti je bio utvrđen program rada, razdoblje od 1954. do 1964. godine karakterizira traganje za stručnim identitetom i definiranje položaja stručnih suradnika u školi (Jurić i sur., 2001). Zakonom o osnovnoj školi, objavljenom 1964. godine regulirana je i legalizirana uloga pedagoga u školskoj praksi „...u svrhu što uspješnijeg ostvarivanja odgojno-obrazovnih zadataka škole, proučavanja i unapređivanja odgojno-obrazovnog rada i radi pomaganja direktoru škole u provođenju instruktivno-pedagoških zadataka škola treba uključiti pedagoga“ (Jurić i sur., 2001:6). Iako je ovaj Zakon imao pozitivan učinak na profesiju pedagoga, zbog nedostatka odgovarajućih stručnih suradnika, ovim se Zakonom omogućilo zapošljavanje istaknutih nastavnika na mjesta pedagoga u osnovnim školama koji uglavnom nisu bili dovoljno kompetentni za sve ono što

iziskuje radno mjesto pedagoga. Na ulogu pedagoga tada se najčešće gledalo kao na funkciju, a ne kao profesiju, što je utjecalo i na kasniji ugled te na afirmaciju profesije pedagoga u praksi.

Razdoblje od 1965. do 1974. godine faza je sazrijevanja profesije pedagoga. Godine 1967. objavljena je studija *Svetovalno delo in šola* autora F. Pedičeka koja je značila teorijsku osnovu profesija stručnih suradnika. Kroz ovih se desetak godina zbilo još nekoliko važnih događaja. U školama se naglašava potreba za definiranje programa rada te utvrđivanje organizacijskih modela djelovanja stručnih suradnika. Promjene su se dogodile i u obrazovanju za stručne suradnike. Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka industrijsko-pedagoška škola u Rijeci pokrenule su pitanje osuvremenjivanja programa i modela obrazovanja stručnih suradnika. Naposljetku i prosvjetna je politika prepoznala važnost stručnih suradnika te 1968. godine Prosvjetni savjet Hrvatske donosi *Orijentacioni program rada školskog pedagoga*, prvi oficijelni program (Jurić i sur., 2001).

Nakon priznavanja profesije pedagoga od strane obrazovne politike slijedi razdoblje ekspanzije u kvalitativnom i kvantitativnom smislu (1975.-1984.), ponajviše pod utjecajem Prosvjetnog savjeta Hrvatske i Zavoda za prosvjetno-pedagošku službu. Za ovo je razdoblje važna reforma srednje škole koja je planirana 1974. godine budući da se njome potencirao osobiti razvoj stručnih suradnika. Iako se reforma srednje škole pokazala nerealna, isticalo se stajalište kako se jedino kroz stručni pedagoški rad mogu ostvariti znatniji pomaci u kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa. Takvo je gledanje utjecalo na rast zanimanja za stručno-pedagoški rad. Godine 1977. pedagozi su dobili svoj prvi priručnik za praktično djelovanje *Metodiku rada školskog pedagoga* (Vladimir Jurić, 1977). Ovim se priručnikom nagovještava shvaćanje pedagoga kao bliskog suradnika nastavnicima. Godine 1980. i 1982. također su značajne za razvojni put pedagoga. *Zakonom o odgoju i osnovnom obrazovanju* (1980) utvrđena je obaveza škola da zaposle stručne suradnike te se njime jasnije razrađuje njihova uloga, dok je *Zakon o usmjerenom obrazovanju* (1982) obvezao srednje škole na uvođenje razvojne pedagoške službe. Važno je napomenuti da se u ovom razdoblju započinje s uključivanjem djece s teškoćama u razvoju u redovne škole (Jurić i sur., 2001).

Sredinom 80-ih započinje razdoblje krize obrazovanja, stručnog rada, a posebice kriza školskih pedagoga koja je trajala sve do kraja 90-ih godina. Međutim na početku ovog razdoblja još uvijek je razvoj profesije pedagoga bio pod utjecajem prethodnog razdoblja.

Naime, 1986. godine objavljena je prva bibliografija radova o stručnim suradnicima te je usvojena *Koncepcija razvojne pedagoške službe* što predstavlja jedan od najvažnijih događaja za profesiju pedagoga budući da su se njime definirali zadaci i ciljevi, djelovanje i organizacija te planiranje i programiranje razvojne pedagoške službe u odgojno-obrazovnom sustavu (Vrgoč, 2000). Usprkos početnom prihvaćanju važnosti stručnih suradnika u školama, u nastavku ovog razdoblja briga o stručnim suradnicima se smanjivala (financijska, stručna, kadrovska) te je na posljetku profesiju stručnih suradnika (pedagoga) odvela u deprofesionalizaciju. Naime, iako je na tržištu rada bilo nezaposlenih kvalificiranih školskih pedagoga, na radna mjesta pedagoga zapošljavali su se nestručnjaci (Staničić, 2005).

S početkom 21. stoljeća (2000. – danas) ponovne raste svijest o važnosti unapređivanja odgojno-obrazovne prakse te samim time jačanja stručnog kadra. Tome u prilog govore i inicijative „...Ministarstva prosvjete i športa, kao i više snažnih nastojanja da se afirmira rad stručnih suradnika – od Sabora hrvatskih pedagoga do Škola pedagoga (Vrgoč, 2000, prema Jurić i sur., 2001:9). Također, tijekom 2003. godine u školama se ostvarilo znatnije zapošljavanje pedagoga te su podržana nastojanja da svaka škola treba svojim učenicima omogućiti pomoć od strane kvalificiranih stručnjaka (Staničić, 2005).

Razvojni je put afirmacije stručnih suradnika pedagoga moguće kratko sažeti. Do sredine 80-ih godina školske se pedagoge smatralo pomoćnicima, a potom stručnjacima za razvoj. Uključivanje u školu započeli su kao pomoćnici ravnateljima i suradnici u administrativnim poslovima škole. Nakon toga usmjeravalo ih se ka brizi za razvoj učenika, a kasnije i skrbi za nastavnike kako bi bili učinkovitiji u radu s učenicima. Naposljetku, na školske se pedagoge gledao kao na one koji bi trebali brinuti o cjelokupnom razvoju škole. Takav stav vlada i danas te „...predstavlja suvremeni pogled karakterističan za razvojnu pedagošku djelatnost u hrvatskom školstvu“ (Staničić, 2013, prema Ledić, Staničić i Turk, 2013:12).

4.2. Područja rada pedagoga

Prema Ledić i sur. (2013) pod područjem rada školskog pedagoga podrazumijevaju se aktivnosti, odnosno poslovi koje pedagog ostvaruje u odgojno-obrazovnoj ustanovi s ciljem pridonosa vrsnoći pedagoškog procesa i njegovih rezultata. Prvi u nizu (službeni) dokument u kojem su bila prikazana područja rada pedagoga bio je *Orijentacioni program rada školskog*

pedagoga (1968). Nakon tog dokumenta i kroz čitavi razvojni put profesije pedagoga, s ciljem ostvarivanja njegove uloge, nizali su se i drugi pokušaji inventarizacije poslova koje pedagozi ostvaruju u nekoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Kroz sve je pokušaje bilo jasno vidljivo kako se „...područje rada pedagoga prostire na cjelokupni odgojno-obrazovni proces, sve elemente koji ga čine, pedagoške situacije, kao i na subjekte koji su u njega uključeni ili su s njim povezani, u ostvarivanju cilja odgojno-obrazovne ustanove“ (Ledić i sur., 2013:18).

Analizom strukturiranja aktivnosti školskih pedagoga Ledić i sur. (2013) zaključuju da postoji nekoliko karakterističnih pristupa koje je moguće grupirati u nekoliko kategorija. Jedan od najstarijih pristupa u strukturiranju područja rada pedagoga dijeli poslove pedagoga na operativne (neposredan rad na određenim stručnim područjima), studijsko-analitičke (poslovi analiziranja i istraživanja fenomena iz svog područja rada) i instruktivne poslove (poučavanje ili osposobljavanje nekoga) (Petrović, 1976, prema Ledić i sur., 2013). Drugi mogući pristup, koji je i češći, polazi od činjenice da se sve aktivnosti pedagoga svode na subjekte odgojno-obrazovnog procesa. Sukladno tome, poslovi pedagoga grupiraju se na one s učenicima, nastavnicima, odgajateljima, roditeljima, stručnim tijelima i sl. (Jurman, 1978; Svetić, 1979, prema Ledić i sur., 2013). Nadalje, neke sistematizacije poslove pedagoga grupiraju prema sadržaju rada po srodnosti. Tako primjerice ističu poslove planiranja i programiranja rada škole, praćenja i unapređivanja nastave, profesionalna orijentacija, zdravstvena i socijalna zaštita, rad s roditeljima, savjetodavni rad s učenicima, stručna usavršavanja nastavnika i sl. (Rozmarić, 1979, prema Ledić i sur., 2013). Početkom 80-ih godina, kada se pedagog počeo smatrati stručnjakom za razvoj, javljaju se pokušaji da se područje rada pedagoga sistematizira prema fazama radnog procesa, tj. na poslove pripreme, rad na aktivnosti, vrednovanje rezultata, unapređivanje i dr. (Milat i Sunko, 1977; Prosvjetni savjet Hrvatske, 1986; Jurić i sur., 2001, prema Ledić i sur., 2013).

Jedan od najtemeljitijih pokušaja definiranja područja rada stručnih suradnika, a time i pedagoga, može se pronaći u *Koncepciji razvojne pedagoške djelatnosti* (2001). U *Koncepciji* definiranje područja rada pedagoga slijedi logiku razvojnih procesa dionika i odgojno-obrazovne ustanove u određenim uvjetima i razvojnom stupnju ustanove. Prema *Koncepciji* područja rada pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi sistematizirana su kao: (1) priprema za ostvarenje programa odgojno-obrazovne ustanove, (2) neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, (3) praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa,

njegovih sudionika i ostvarenih rezultata, (4) osposobljavanje i stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika te (5) informacijska i dokumentacijska djelatnost (Jurić i sur., 2001).

Na temelju navedenog može se zaključiti da iako postoje (naizgled) različiti pristupi u definiranju područja rada pedagoga, svi oni zapravo navode gotovo jednak inventar aktivnosti. U svim se pristupima navode vrlo slične, skoro istovjetne aktivnosti koje se nalaze unutar različito imenovanih skupina poslova.

Spomenuta područja rada pedagoga (prema *Koncepciji razvojne pedagoške djelatnosti*) odnose se na čitavi odgojno-obrazovni proces stoga je uloga pedagoga važna za njegovo uspješno funkcioniranje. Sukladno tome, uloga pedagoga važna je i u procesu inkluzije učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole o čemu će biti riječi u nastavku rada.

4.3. *Pedagozi i inkluzivna praksa*

Prepoznavanje, uvažavanje i prihvaćanje različitosti jedno je od temeljnih komponenti suvremene škole. U ostvarivanju ove zadaće nezaobilazna je uloga školskog pedagoga. Pedagog, ali i svi ostali dionici odgojno-obrazovnog procesa trebali bi težiti stvaranju škole u kojoj su učenici sretni, škole u kojoj nema mjesta negativnim iskustvima te mjestom na kojem se prihvaćaju sve međusobne različitosti te posebne potrebe učenika. Djelovanje pedagoga u kontekstu suvremene škole jest i u stvaranju uvjeta za zdrav cjelokupan razvoj učenika, njihovu socijalnu dobrobit, otklanjanje nasilja u školi, vjersku i rasnu toleranciju, osiguranje uvjeta za uspješnost svih učenika, podupiranje savjetodavnog rada te pronalaženje konstruktivnih rješenja za svakog pojedinog učenika s teškoćama u razvoju (Zrilić, 2012). Da bi se ostvarilo navedeno, suvremeni bi pedagog trebao biti taj koji svakodnevno sječe nova znanja, povezuje s postojećim i primjenjuje ih u svom radu (Glasser, 1994).

Kada se govori o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole, mnogi najčešće pomisle da su „sudionici inkluzije“ nastavnik i učenik. Međutim, ovakvo percipiranje inkluzije sugerira da je važnost inkluzije isključivo u nastavi i učenju, odnosno usvajanju gradiva. Pritom se najčešće zaboravlja da je osnovni cilj inkluzije zapravo socijalna inkluzija. Stoga učenici s teškoćama u razvoju, koji su dio redovne škole, te njihovi nastavnici, ne mogu „živjeti život škole samostalno i izolirano od ostalih“ (Zrilić, 2012:94). Dakle, za kvalitetnu inkluziju važno je

djelovanje svih dionika odgojno-obrazovnog procesa, učenika, roditelja učenika, roditelja učenika, nastavnika, lokalne zajednice itd. (Stančić, 1985). Također, u čitavom procesu, nezaobilazna je uloga pedagoga koja je prepoznatljiva u svim segmentima života u školi (Zrilić, 2012).

Kada je riječ inkluziji o učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole, aktivnosti su pedagoga mnogobrojne. Pedagozi su ti koji koordiniraju timski rad, iniciraju individualni rad s učenicima i roditeljima, organiziraju radionice na roditeljskim sastancima i u razrednim odjelima, sudjeluju u kreiranju kulture škole, organiziraju predavanja i seminare u kontekstu cjeloživotnog učenja, sudjeluju u izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa, evaluiraju postignuto itd. (Zrilić, 2012). Bouillet (2010) polazeći od područja rada pedagoga (planiranje i programiranje, neposredan rad s djecom, nastavnicima i roditeljima, suradnja s ravnateljem, nastavnicima, drugim stručnim suradnicima i ustanovama) ulogu pedagoga, u kontekstu inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redovne škole, vidi u koordiniranju timskog rada s nastavnicima, iniciranju rada s djecom s teškoćama u razvoju i roditeljima. Također, uloga pedagoga prepoznaje se u organiziranju radionica za učenike, ali i roditelje na roditeljskim sastancima.

Dakle, iako pedagozi participiraju u mnogim aktivnostima koje su povezane s inkluzijom, Zrilić (2012), prije svega, naglašava važnost pedagoga u procesu pedagoške opservacije, čije je provođenje nemoguće zamisliti bez pedagoga, potom u organiziranju radionica, druženja i izvannastavnih aktivnosti jer kao što je ranije navedeno osnovni je cilj inkluzije socijalna inkluzija, a isključivanjem učenika s teškoćama u razvoju iz aktivnosti u školi ne može se govoriti o inkluziji. Naposljetku važnost pedagoga vidi i u suradnji s roditeljima, što je temelj za uspjeh učenika, posebice učenika s teškoćama u razvoju.

Postupak pedagoške opservacije provodi se s ciljem utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta i njegove spremnosti za školu. Povjerenstvo koje čine pedagog, psiholog, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila, učitelj razredne nastave, učitelj hrvatskog jezika i liječnik školske medicine, uočava ima li dijete određene teškoće. Ukoliko se utvrdi postojanje nekih teškoća kod djeteta tada se ili predlaže dodatni specijalistički pregled ili postupak pedagoške opservacije. Opservacija se provodi kada prisutnost teškoća kod djeteta nije uočena ranije, prije dolaska u školu, s ciljem utvrđivanja psihofizičkog stanja. Cilj pedagoške opservacije jest

bolje upoznavanje učenika s teškoćama u razvoju, upoznavanje njegovih potreba, potencijala, ograničenja i sposobnosti s ciljem izrade primjerenog programa školovanja. Tijekom programa opservacije prati se uspješnost djeteta u usvajanju programskih sadržaja, zatim se prate fizičke, psihičke, socijalne i emotivne osobine, radi se izbor primjerenih metoda i oblika rada za dijete te se surađuje s roditeljima i nastavnicima. Postupak opservacije najčešće se odvija u trajanju od tri mjeseca. Uvažavanje pedagoških standarda (broj učenika u razredu) te stručnost i spremnost nastavnika za prihvaćanje djeteta s teškoćama u razvoju neke su od najvažnijih komponenti postupka opservacije. Osim nastavnika, veliku ulogu u čitavom procesu ima pedagog koji je uključen u sve aktivnosti opservacije, primjerice igru, rad u grupi, učenje, samostalni rad i dr., zatim koordinira timom za opservaciju, stalna je stručna pomoć i podrška nastavnicima i roditeljima. Jurić (1988) navodi još nekoliko situacija koje pedagogu omogućuju otkrivanje i praćenje posebnih učenika⁸: nastava, izvannastavne aktivnosti, razgovor s učenikom, klinički rad s učenikom, mišljenje nastavnika i mišljenje drugih stručnjaka. Završetkom postupka pedagoške opservacije, ako učenik može pohađati redovnu školu, započinje se s izradom individualiziranog odgojno-obrazovnog programa (Zrilić, 2012).

Nadalje, uloga pedagoga u procesu inkluzije vidljiva je u organiziranju radionica, druženja i izvannastavnih aktivnosti. Iako još uvijek postoje neke zablude kako od učenika s teškoćama u razvoju treba tražiti minimum njihovih mogućnosti, sve više jača svijest o važnosti pružanja pomoći toj djeci s ciljem poticanja svih njihovih potencijala. Škola je ta koja pruža brojne mogućnosti za ostvarivanje navedenog, primjerice kroz organiziranje izvannastavnih aktivnosti, susreta, druženja, radionica, kroz koje učenici s teškoćama u razvoju mogu izraziti slobodu i stvaralački potencijal. Prije svega, cilj je ovakvih aktivnosti jačanje socijalnih vještina učenika, poticanje kreativnosti te osposobljavanje za život u društvu. Navedene aktivnosti, odnosno sudjelovanje, zadovoljstvo i uspjeh koji učenik doživi kroz njih, važan su poticaj za uspješan proces inkluzije unutar razrednog odjela što doprinosi smanjenju emotivnih teškoća koje su često prediktor i akademskog neuspjeha (Myklebust, 2002). Također, takve aktivnosti pružaju mogućnost da se učenici s teškoćama u razvoju aktivno uključe u život škole. U ostvarivanju navedenih aktivnosti, zadaća je pedagoga da „...prihvati ulogu voditelja i kreatora

⁸ „Učenike koji zaslužuju posebnu pažnju škole nazivat ćemo posebnim učenicima, objedinjavajući tako sve kategorije bez obzira na etiologiju (uzroci u porodici, školi ili učeniku), način ispoljavanja takvih posebnosti ili aspekt pojedinih disciplina...” (Jurić, 1988:197)

zabave i smislene organizacije slobodnog vremena, druženjem svih učenika“ (Zrilić, 2012:95). Kroz ovakav se rad stvaraju škole koje sa svojim radom promiču prihvaćanje različitosti te na taj način pripremaju učenike za (su)život s različitostima.

Suradnja s roditeljima još je jedna važna aktivnost koju pedagozi ostvaruju u procesu inkluzije. Ova se suradnja vrlo često odnosi na razgovor s roditeljima, davanje podrške, potrebnih objašnjenja i sl. Kao i s učenicima, pedagozi mogu pripremiti različite radionice za roditelje, organizirati druženje roditelja učenika s teškoćama u razvoju s ciljem razmjene iskustva (Zrilić, 2012).

Kao što je ranije navedeno, za proces inkluzije važni su svi dionici odgojno-obrazovnog procesa, a nastavnici su ti koji zapravo najviše vremena provode s učenicima s teškoćama u razvoju. Sukladno tome, od neizmjerne su važnosti stavovi pedagoga i nastavnika prema učenicima s teškoćama u razvoju, odnosno njihovoj inkluziji u redovne škole. Pritom se ponovno prepoznaje važna uloga pedagoga u vidu ublažavanja ili eliminacije negativnih stavova nastavnika prema učenicima s teškoćama u razvoju, ukoliko oni postoje, te prepoznavanja važnosti pozitivnih stavova spram inkluzije.

Na temelju navedenog uviđa se kolika je važnost pedagoga za proces inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redovne škole. Da bi pedagozi uspjeli ostvariti svoju ulogu u čitavom procesu zasigurno je od velike važnosti njihovo osposobljavanje kroz inicijalno obrazovanje o čemu će biti riječi u nastavku rada.

4.4. Osposobljavanje za zanimanje pedagoga u Republici Hrvatskoj

Kao što je ranije navedeno školski pedagozi smatraju se najšire profiliranim stručnim suradnicima. Školski su se pedagozi razvili iz ideje školskog savjetodavnog rada (*School Counselling*) na početku 20. st. u SAD-u (Pediček, 1967, prema Ledić i sur., 2013). Iako se prvi školski pedagog u Hrvatskoj zaposlio 1959. godine u Osnovnoj školi „Ljublanica“ u Zagrebu (Kobola, 1971, prema Ledić i sur., 2013), tek se 1970-ih uspostavio studij za školske pedagoge na visokoškolskim ustanovama. Razvojni su put školskih pedagoga u praksi pratila različita shvaćanja njegove stručnosti i temeljne uloge. Tako je na početku školski pedagog gledan kao pomoćnik školske administracije, zatim kao inicijator pozitivnih promjena i nukleus internog

razvoja te naposljetku kao stručni resurs suvremene škole (Staničić, 2005). Dakle, kroz školovanje i stručna usavršavanja, školski su se pedagozi razvili u profil stručnog suradnika i profesiju, stoga su danas oni dio gotovo svake odgojno-obrazovne ustanove (Ledić i sur., 2013).

Danas se osposobljavanje za zanimanje pedagoga na području Republike Hrvatske provodi na pet sveučilišta: Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu, Filozofskom fakultetu Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru. Studij pedagogije provodi se na preddiplomskoj (u trajanju od 3 godine) i diplomskoj razini (u trajanju od 2 godine) te na razini poslijediplomskih doktorskih studija.

Uvidom u opise predmeta studijskog programa pedagogije (preddiplomski i diplomski studij) u Republici Hrvatskoj za akademsku godinu 2017./2018., može se uočiti da studenti pedagogije stječu zaista vrlo široki opseg kompetencija iz različitih polja pedagogije. Što se tiče kompetencija za rad s učenicima s teškoćama u razvoju studenti svih studija pedagogije stječu relativno podjednak opseg kompetencija. Obavezni kolegiji na preddiplomskom studiju pedagogije koji se u čitavom svom programu odnose na učenike s posebnim potrebama (darovite učenike i učenike s teškoćama u razvoju) jesu: Osnove specijalne pedagogije i Metodika rada s učenicima s posebnim potrebama koji se provode na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu⁹, zatim kolegij Inkluzivna pedagogija koji se provodi na Filozofskom fakultetu u Rijeci¹⁰ i Filozofskom fakultetu u Splitu¹¹. Na Sveučilištu u Zadru, Odjelu za pedagogiju nedavno je donijet novi studijski plan i program¹² prema kojem će na preddiplomskoj razini studija postojati dva kolegija vezana uz učenike s teškoćama u razvoju: Teorija inkluzivne pedagogije i Inkluzivna pedagogija u praksi. Prema dosadašnjem planu i

⁹ Preddiplomski i diplomski studijski program pedagogije. Preuzeto 19. 4. 2018. s http://pedagogija.ffzg.hr/web-new/wp-content/uploads/2014/02/preddiplomski_i_diplomski_studijski_program_pedagogije.pdf

¹⁰ Plan i program sveučilišnog preddiplomskog jednopredmetnog studija pedagogije. Preuzeto 19. 4. 2018. s http://www.ffri.uniri.hr/files/studijскиprogrami/2017-2018/PED_1P_program_preddipl_2017_2018.pdf

¹¹ Pedagogija. Preuzeto 19.4. 2018. s <http://www.ffst.unist.hr/studiji/preddiplomski/pedagogija>

¹² Nastavni plan i program sveučilišnog preddiplomskog dvopredmetnog studija pedagogije. Preuzeto 19. 4. 2018. s http://www.unizd.hr/Portals/10/Nasatvni%20planovi%20i%20programi%202018/NPIP_PDS_2018_27.03.2018..pdf?ver=2018-03-27-220131-940

programu studija¹³ (koji je ove akademske godine još bio aktualan) također su na preddiplomskoj razini postojala dva kolegija na kojima su studenti stjecali kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju: Specijalna pedagogija I i Specijalna pedagogija II. Na Filozofskom fakultetu Osijek¹⁴ na preddiplomskoj razini studija ne postoji kolegij koji se „bavi“ isključivo učenicima s posebnim potrebama, odnosno učenicima s teškoćama u razvoju. Kolegij Pedagogija djece s teškoćama u razvoju odvija se na diplomskoj razini studija. Na ostalim fakultetima, na diplomskoj razini studija, ne postoje kolegiji koji se odnose isključivo na učenike s teškoćama u razvoju.

Uvidom u sadržaje navedenih kolegija vidljivo je da su sadržaji, ishodi i ciljevi kolegija različito definirani, ali su usmjereni na ista ili slična područja. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu kroz kolegij Osnove specijalne pedagogije studente se nastoji upoznati sa specijalnom pedagogijom kao znanstvenom disciplinom, sličnostima i razlikama u razvoju djece i mladeži, osobinama djece s teškoćama u razvoju te sa značajem i oblicima inkluzije djece i mladeži u redovni odgojno-obrazovni sustav. Kroz kolegij Metodika rada s učenicima s posebnim potrebama također se studente upoznaje s integracijom i inkluzijom, položajem i pravima djece s posebnim potrebama u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu, osobitostima djece s posebnim potrebama, kako zadovoljiti te potrebe te metodikom rada s djecom s različitim vrstama teškoća.

Kroz kolegij Inkluzivna pedagogija koji se provodi na Filozofskom fakultetu u Splitu i Rijeci studenti se upoznaju sa strukturom i incidencijom populacije osoba s posebnim potrebama, vrstama teškoća, modelima društvene brige o osobama s posebnim potrebama, ulogama pojedinih subjekata u odgojno-obrazovnim institucijama za uspješnu provedbu inkluzije, didaktičko-metodičkim aspektima rada s učenicima s posebnim potrebama, koja su obilježja komunikacije i socijalne interakcije s osobama s posebnim potrebama i dr.

Na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru kroz kolegije (prema starom planu i programu studija) kroz kolegije Specijalna pedagogija I i Specijalna pedagogija II, studenti sječu

¹³ Plan i program sveučilišnog preddiplomskog dvopredmetnog studija pedagogije. Preuzeto 19. 4. 2018. s http://www.unizd.hr/Portals/10/pdf/NPiP_PDS_2013_za%20Web_KONA%C4%8CNO.pdf?ver=2013-12-02-124614-247

¹⁴ Pedagogija-diplomski (dvopredmetni). Preuzeto 19. 4. 2018. s <https://sokrat.ffos.hr/ff-info/kolegiji.php?action=show&id=479>

kompetencije vezane uz predmet, područje i zadatke specijalne pedagogije, razvojne teškoće, integraciju i inkluziju. Prema novom planu i programu studija kolegiji Teorija inkluzivne pedagogije i kolegij Inkluzivna pedagogija u praksi omogućit će studentima pedagogije stjecanje znanja i vještina o integraciji i inkluziji, vrijednostima inkluzije, inkluziji iz perspektive obrazovnih politika, dimenzijama inkluzivnog odgoja i obrazovanja, modelima rehabilitacije, inkluziji kao dio kurikuluma, sličnostima i razlikama u razvoju djece i mladeži, vrstama teškoća, programima rada s djecom s posebnim potrebama u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu, metodama i oblicima rada.

Kroz kolegij Pedagogija djece s teškoćama u razvoju na Odsjeku za pedagogiju pri Filozofskom fakultetu Osijek, studente se upoznaje sa stručnom terminologijom vezanom uz pedagogiju djece s teškoćama u razvoju, klasifikacijom teškoća, etiologijom, važnosti rane dijagnostike i timskog rada tijekom odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju, stereotipima prema djeci s teškoćama u razvoju, karakteristikama i pedagoškim potrebama djece u odnosu na vrstu teškoće, odgojem i obrazovanjem djece s teškoćama u razvoju i sl.

Pregledom izvedbenih planova navedenih kolegija uočava se da bi studenti kroz inicijalno obrazovanje trebali steći određene kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, odnosno inkluzivnu praksu. Iako dakle spomenuti kolegiji postoje, postavlja se pitanje, jesu li ti kolegiji, u trajanju od samo jednog ili u rijetkim slučajevima dva semestra (dva različita kolegija slične tematike) dovoljna za stjecanje potrebnih kompetencija za rad u inkluzivnom okruženju (s optimalnom razinom kvalitete), obzirom na zahtjevnost takvog rada i širinu kompetencija koje on zahtjeva (Mamić, 2012).

Osim kroz inicijalno obrazovanje, svoj profesionalni razvoj u području inkluzivne pedagogije, pedagozi mogu nastaviti i kroz stručna usavršavanja o čemu će biti riječi u nastavku.

4.5. Stručna usavršavanja školskih pedagoga

Profesionalni je razvoj, nakon završenog inicijalnog obrazovanja te stjecanja samostalnosti u radu, temeljna pretpostavka uspješnog rada pedagoga (Ledić i sur, 2013). Pritom, profesionalni razvoj jest sustavno stjecanje novih znanja i sposobnosti koje pedagogu

omogućuju podizanje razine kompetencija i kvalitete pedagoškog rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi. U funkciji profesionalnog razvoja pedagoga jesu različiti oblici stručnih usavršavanja koji se temelje na cjeloživotnom obrazovanju. Obveza stručnog usavršavanja pedagoga regulirana je zakonskim odredbama, a svaki bi pedagog morao imati u svom godišnjem planu i programu rada i program stručnog usavršavanja koji je i dio godišnjeg programa rada škole. Stručna se usavršavanja najčešće organiziraju od strane stručnih timova, županijskih stručnih vijeća, Agencije za odgoj i obrazovanje i dr. Također, stručna usavršavanja mogu biti individualna ili skupna, a po pitanju sadržaja razlikuju se pedagoška, psihološka, metodička, zakonodavna i sl. (Ledić i sur., 2013).

Budući da su pedagozi najčešće jedini stručni suradnici zaposleni u školama, o njima, velikim dijelom, ovisi kvaliteta inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redovne škole. Dakle, zahtjevi koji se svakodnevno javljaju ispred pedagoga u smislu profesionalnosti, posvećenosti poslu, kompetenciji i odgovornosti, svakim su danom sve veći (Zrlilić, 2012). Kako bi se osigurala kvalitetna inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovne škole, važno je pedagozima osigurati mogućnost stjecanja stručnih znanja, vještina i kompetencija iz područja inkluzivne pedagogije kako bi se stvorile okolnosti za kvalitetan rad u inkluzivnoj školi.

Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO) – služba za unapređivanje odgoja i obrazovanja provela je analizu stručnog usavršavanja i donijela *Strategiju stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika za razdoblje od 2014. do 2020. godine*. Navedeno je istraživanje bilo najopsežnije istraživanje na temu stručnih usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika u Republici Hrvatskoj. Cilj je tog istraživanja, među ostalim, bio analiza potreba za razvojem kompetencija. Rezultati istraživanja pokazali su da iz godine u godinu broj održanih stručnih skupova raste kao i broj sudionika na njima. Stručni suradnici (među kojima su pedagozi) relativno su zadovoljni kvalitetom AZOO programa stručnih usavršavanja (M=3,63), a slično procjenjuju i da programi odgovaraju potrebama (M=3,44) te da su organizirani su u prikladno vrijeme (M=3,73). Iako su stručni suradnici iskazali relativno zadovoljstvo programima stručnog usavršavanja koje nudi Agencija za odgoj i obrazovanje, tema, odnosno područje koje bi trebalo biti više zastupljeno na stručnim usavršavanjima jest rad s djecom s teškoćama (M=4,45). Ova je tema (uz psihološke teme), ona koju stručni suradnici najviše smatraju da bi trebala biti više zastupljena u stručnim usavršavanjima. Na temelju rezultata ovog istraživanja, Agencija za odgoj i obrazovanje je u *Strategiju stručnog*

usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovanih radnika (2014-2020) kao novi prioritetni program uvrstila usavršavanje u radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (s darovitima i s djecom s poteškoćama)¹⁵. Nadalje, prema rezultatima istraživanja (Ledić i sur., 2013) pedagozi zaposleni u osnovnim i srednjim školama u Hrvatskoj relativno visoko (od M=2,33 do M=4,00) vrednuju doprinos stručnog usavršavanja razvoju kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga (među kojima je i kompetencija *Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju*). Bosnar i Brdarić-Jončić (2008) provele su istraživanje s odgojno-obrazovnim djelatnicima o stavovima prema integraciji gluhe djece u redovne vrtiće i škole. Među ostalim, rezultati istraživanja upućuju na nedovoljnu osposobljenost i informiranost odgojno-obrazovnih djelatnika. Ispitanici, njih 65% smatra da tijekom stručnog osposobljavanja nisu stekli dovoljno znanja za rad s djecom s oštećenjem sluha, a čak 90% ispitanika nikada kasnije nije stekla dodatnu edukaciju o navedenoj temi. S druge strane, 60% ispitanika željela bi pohađati neke edukacije o radu s djecom s oštećenjem sluha. Dakle, rezultati ovog istraživanja ukazuju na potrebu za stručnim usavršavanjima, dodatnim edukacijama, radionicama, seminarima, na temu djece s oštećenjem sluha, ali i općenito za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

O važnosti stručnih usavršavanja, za rad s djecom s teškoćama u razvoju, govore i rezultati istraživanja koje su proveli Espinosa, Gillam, Busch i Patterson (1998). Naime, oni su proveli istraživanje o povezanosti edukacije za rad s djecom s teškoćama u razvoju i povećanja sposobnosti odgojitelja za rad u inkluzivnom okruženju. Odgojitelji koji su sudjelovali na edukacijama pokazali su veći stupanj samopouzdanja u svoje kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Kao što je ranije navedeno, u Republici Hrvatskoj stručna se usavršavanja najčešće organiziraju od strane Agencije za odgoj i obrazovanje. Uvidom u teme stručnih usavršavanja za školsku godinu 2017./2018. uočava se tek jedna tema o učenicima s teškoćama u razvoju, odnosno inkluziji koja je bila zastupljena u sklopu stručnih usavršavanja za stručne suradnike pedagoge. Temeljne prepreke za veći broj i kvalitetnija stručna usavršavanja (organiziranih od strane Agencije za odgoj i obrazovanje) vezanih uz inkluzivnu praksu i djecu s teškoćama u

¹⁵ Analiza stručnog usavršavanja i Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika (2014-2020). Preuzeto 21. 4. 2018. s http://www.smb.hr/libraries/0000/6124/FILIPOVIC_Analiza_sustava_i_Strategija_AZOO-a.pdf

razvoju, Mamić (2012) vidi u nedovoljnom broju edukacija, nedovoljnom broju sati edukacija (najčešće su edukacije u trajanju od 5 do 10 sati), nedovoljnoj pokrivenosti tematike, premalen broj obuhvaćenih odgojno-obrazovnih djelatnika i sl.

Stručno usavršavanje, odnosno edukacije za učitelje i stručne suradnike osnovnih i srednjih škola na temu inkluzivni odgoj i obrazovanje organizira i Učilište IDEM (Učilište za obrazovanje odraslih). Edukacije su usmjerene na osobni rast i razvoj, usmjeren na podizanje kvalitete odgoja i obrazovanja svih učenika, posebice učenika s teškoćama u razvoju. Tijekom edukacije, u trajanju od 80 sati, nastavnici i stručni suradnici prolaze kroz različite teme poput individualnih razlika, vrste teškoća, didaktičko-metodičkih postupaka, vrednovanje i ocjenjivanje, suradnja s roditeljima i dr. Po završetku edukacije sudionici dobivaju potvrdu o uspješno završenoj edukaciji za inkluzivnog učitelja ili stručnog suradnika¹⁶.

Na temelju navedenog može se uočiti važnost stručnih usavršavanja za odgojno-obrazovne djelatnike, a time i stručne suradnike pedagoge. U prethodnom se poglavlju rada vidi razmjerno slaba zastupljenost sadržaja iz područja inkluzivne pedagogije tijekom studija, stoga su stručna usavršavanja na tu temu od golemog značaja za provedbu (kvalitetne) inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redovne škole. Također, inicijalno obrazovanje i stručna usavršavanja važna su pretpostavka stavova i kompetencija pedagoga za inkluzivnu praksu o čemu će biti riječi u nastavku rada.

¹⁶ Edukacija za inkluzivni odgoj i obrazovanje. Preuzeto 21. 4. 2018. s <http://www.ucilisteidem.hr/edukacije-za-uciteljenastavnike-i-strucne-suradnike-osnovnih-i-srednjih-skola/>

5. Stavovi i kompetencije za inkluzivnu praksu

Govoreći o odgojno-obrazovnoj inkluziji neizostavno je dotaknuti se stavova odgojno-obrazovnih djelatnika spram inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni sustav, a povezano s time i kompetencija za rad u toj praksi.

5.1. Stavovi o inkluzivnoj praksi

Većina socijalnih psihologa stavove definira kao vrednovanje objekata, ljudi ili ideja (Eagly, Chaiken, 1993, 1998; Olson, Zanna, 1993; Petty i Wegener, 1998, 1998; Petty, Wegener, Fabrigar, 1997, prema Aronson, 2005). Stavove se može izjednačiti s vrednovanjima jer se sastoje od pozitivnih ili negativnih reakcija na nešto (Aronson, 2005). Nadalje, Aronson (2005) navodi da se stavovi sastoje od tri dijela: emocionalne, spoznajne i ponašajne sastavnice. Emocionalnu sastavnicu čine emocionalne reakcije prema objektu stava (nekoj osobi ili društveno pitanju), spoznajnu sastavnicu čine misli i vjerovanja prema objektu stava, dok ponašajnu sastavnicu čine postupci, odnosno vidljivo ponašanje prema objektu stava.

Antonak i Livneh (1988) definiraju stavove kao deskriptivne koncepte dobivene promatranjem ponašanja te se oni sami po sebi ne mogu izravno promatrati niti mjeriti. Također, često se smatraju latentnim psihosocijalnim konstruktima za koje se smatra da prebivaju unutar same osobe (Antonak i Livneh, 1988). Oni su neaktivni sve dok ih ne pobude neki specifični poticaji (npr. pojedine osobe, društvene skupine, događaji i sl.). U literaturi se mogu naći brojne definicije stavova, a primjer općenite definicije stava daje Katz (1960, prema Antonak i Livneh, 1988:7) „Stav je predispozicija pojedinca da procjenjuje neki simbol, objekt ili aspekt svog svijeta na pozitivan ili negativan način“. Slično tome, Allport (1935, prema Antonak i Livneh, 1988:7) definira stav kao „...stupanj do kojeg je osoba afektirana za ili protiv nekog objekta ili vrijednosti“. Osim općenite definicije stava, postoje i one koje konkretnije, specifičnije određuju što je to stav. Primjerice English i English (1958, prema Antonak i Livneh, 1988:7) smatraju da je stav „...trajna i naučena predispozicija ravnomjernog ponašanja spram zadane klase objekta“. U sličnom kontekstu stav određuju i Hildegard i Atkinson (1967, prema Antonak i Livneh, 1988:7): „Stav je usmjerenost ka ili protiv nekog objekta, koncepta ili situacije te spremnost da se na njih reagira na unaprijed određen način“. U kontekstu

ponašanja, valja spomenuti i promišljanje Triandis, (1971, prema Antonak i Livneh, 1988) koja smatra da stavovi nisu neophodan ni dostatan uzrok ponašanja, međutim, oni su faktor koji doprinosi ponašanju, a pod nekim uvjetima mogu snažno utjecati na ponašanje.

Funkcija je stavova da nam pomažu u prilagodbi vanjskom okruženju, zaštiti našeg samopouzdanja, izražavanju naših temeljnih vrijednosti, razumijevanju svijeta oko nas i tumačenju događaja. Pozadina ovih funkcija stavova pronalazi se u teorijama bihevizma, psihoanalitičke i psihodinamske teorije te geštaltizma. Osim spomenutih funkcija stavova, oni čovjeku mogu služiti i kao temelj za određena ponašanja (Triandis i sur., 1984, prema Antonak i Livneh, 1988). U tom smislu smatra se da pozitivni stavovi povećavaju vjerojatnost učestalosti određenih ponašanja, dok negativni stavovi smanjuju tu vjerojatnost. Također, valja napomenuti da je u tom procesu, važan element učenje, odnosno stavovi se stječu iskustvom te kao takvi predstavljaju konačan produkt procesa socijalizacije.

U odgojno-obrazovnom kontekstu neizostavno je spomenuti važnost nastavnika kao ključnih čimbenika za uspješno provođenje procesa inkluzije u školi (Karamatić Brčić, 2013), odnosno važnost njihovih stavova, kao i stavova ravnatelja, stručnih suradnika i ostalih dionika odgojno-obrazovnog procesa spram inkluzije učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole. Pritom se naglašava da njihovi stavovi u velikoj mjeri mogu utjecati na samopercepciju učenika s teškoćama u razvoju, ali i na stavove ostalih članova društva (Antonak i Livneh, 1988).

Mnoga istraživanja upućuju na važnost osposobljavanja nastavnika u području inkluzivne pedagogije, zatim važnost njihovih stavova prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole, radnom iskustvu u inkluzivnom okruženju te povezanost navedenog s kvalitetom primjene inkluzije u praksi (Ljubić i Kiš Glavaš, 2003; Bouilelt, 2011; Borić i Tomić, 2012; Bouillet i Bukvić, 2015; Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Hrnjica (2007, prema Skočić Mihić, 2011) navodi da se inkluzivan model ne može provesti ako stručnjaci koji su u njega uključeni nisu pripremljeni na taj korak kroz njihovo osposobljavanje i promjenom stavova. Također, postoji uska povezanost između pozitivnih stavova o odgojno-obrazovnoj inkluziji i stupanj znanja iz područja inkluzivne pedagogije, pri čemu se viši stupanj znanja povezuje s pozitivnijim stavovima o inkluzivnoj praksi (Wamae i Kang'ethe-Kamau, 2004, prema Bouillet, 2011).

Učitelji i odgojitelji o konceptu inkluzije imaju pozitivno mišljenje, ali nisu optimistični u vidu osobne osposobljenosti za njezinu uspješnu realizaciju (Wamae i Kang'ethe-Kamau, 2004; Golder, Norwich i Bayliss, 2005, prema Bouillet, 2010). Slične nalaze istraživanja navode i Florian i Rouse (2010, prema Karamtić Brčić, 2013), prema kojima učitelji uglavnom uvažavaju i podupiru odgojno-obrazovnu inkluziju, međutim ističu nedostatak potrebnih kompetencija za njezinu kvalitetnu primjenu u školskoj praksi. Prema istraživanjima provedenima u Hrvatskoj (Ljubić i Kiš Glavaš, 2003; Bouillet, 2011; Borić i Tomić, 2012; Skočić Mihić, Lončarić i Kolombo, 2014; Bouillet i Bukvić, 2015; Kranjčec Mlinarić i sur., 2016) pokazalo se da učitelji i odgojitelji imaju uglavnom pozitivne stavove spram inkluzije učenika s teškoćama u razvoju u redovne razrede, međutim ističu vlastitu nekompetentnost, odnosno nespremnost za rad u inkluzivnoj praksi. Također, oni učitelji i odgojitelji koji se osjećaju kompetentnijima izražavaju pozitivne stavove spram inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redovne škole.

5.2. *Kompetentnost za inkluzivnu praksu*

Kao što je ranije napomenuto kompetencije nastavnika za inkluziju od izuzetnog su značaja za njezinu provedbu, odnosno kompetencije i stavovi nastavnika međusobno su povezani – što se nastavnici osjećaju kompetentnijima to oni iskazuju pozitivnije stavove spram inkluzije.

Pojam kompetencija može se definirati na različite načine. Prema Ledić i sur., (2013:39-40) kompetencija je „...(unutarnja) višedimenzionalna sposobnost pojedinca da stečeno znanje upotrijebi na različite načine u konkretnim situacijama, koja je nedvojbeno povezana s njegovim radnim okruženjem“. Mijatović (2000:158) definira kompetenciju kao „...sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća, sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni ili neformalni način. Prema Ćatić (2012:177) kompetencija je „određena osposobljenost (u obliku sposobnosti, znanja, vještine, motivacije, stajališta, mjerodavnosti, stručnosti itd.) pojedinca ili skupine koja je potrebna da bi pojedinac ili skupina uspješno ispunio/ispunila određeni zadatak u privatnom, društvenom ili profesionalnom životu“. Nadalje, Green (1999, prema Fajdetić i Šnidarić, 2014:241) definira „individualne kompetencije kao mjerljive radne navike i osobne vještine koje se koriste za postizanje radnih ciljeva“. Kaslow (2004, prema Ledić, i sur., 2013:39) smatra da se „kompetencije odnose na

sposobnost pojedinca da, u skladu s očekivanjima koja od njega imamo kao stručnjaka kvalificiranog za neko područje, na odgovarajući način izvrši određene zadatke“. Prema Hrvatić i Piršl (2007:396) kompetencija je „kombinacija znanja, vještina, stajališta, motivacije i osobnih karakteristika koje pojedincu omogućuju da aktivno i učinkovito sudjeluje u određenoj situaciji“. Prema Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić (2001) kompetencija je mjerodavnost u nekoj vrsti djelatnosti, odnosno područje u kojem osoba posjeduje iskustva, znanja, stručnost, upućenost ili mjerodavnost za neku djelatnost, područje ili poziv, što obuhvaća primjerena znanja, vještine, sposobnosti, stavove i praksu. Definicija kompetencije može se pronaći i u *Pojmovniku Hrvatskog kvalifikacijskog okvira* (2008:4) dakle prema *Pojmovniku* kompetencija je „skup znanja, vještina i kompetencija u užem smislu“, pritom se pojam kompetencija u užem smislu objašnjava kao postignuta primjena konkretnih znanja i vještina u skladu s danim standardima.

Osim ranije spomenutih stavova, od iznimne su važnosti i kompetencije odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom s teškoćama u razvoju. One su jedan je od temeljnih čimbenika u provedbi uspješne inkluzije, tj. „kompetencije odgojitelja i učitelja, njihova ukupna spremnost za primjenu novijih pristupa u obrazovanju djece različitih razvojnih razina i mogućnosti, smatraju se iznimno važnim za osiguravanje promjena u inkluzivnoj praksi“ (Freire i Cesar, 2003, prema Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015:543). Kompetencije koje se spominju za rad u inkluzivnoj praksi jesu: razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece, razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece, poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine, komunikacijske vještine, poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja, poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije, sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba, poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu, poznavanje dostupnih didaktiko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala, poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama te spremnost na timski rad i suradnju (Bouillet, 2010). Mamić (2012) ističe sljedeće kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju u inkluzivnom okruženju: sposobnost prepoznavanja djece s razvojnim odstupanjima i poznavanje značajki djece s različitim teškoćama, sposobnost poticanja socijalnog uključivanja djece s teškoćama u razvoju, znanje o prilagodbama u radu s djecom s teškoćama i izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa, sposobnost

zadovoljavanja potreba djece, sposobnost rješavanja problema različitih ponašanja djece s teškoćama u razvoju, poznavanje obilježja socijalnog modela i zakonske regulative i opće kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju (vještina komunikacije, suradnja s roditeljima, sposobnost kreiranja sigurne, poticajne atmosfere za svu djecu i roditelje, samopouzdanje u radu s djecom s teškoćama).

Neka od istraživanja (Zrilić i Brzoja, 2013; Bouillet i Bukvić, 2015; Kranjčec Mlinarić i sur., 2016;) koja su se bavila stavovima nastavnika, ravnatelja i odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni sustav obuhvatila su i pitanje procjene kompetentnosti nastavnika za rad u inkluzivnoj praksi. Rezultati su pokazali da se nastavnici najčešće ne osjećaju dovoljno spremnima, odnosno kompetentnima za inkluzivnu praksu te da im obrazovanje nije u dovoljnoj mjeri pružilo mogućnost razvoja tih kompetencija. Također, postoje istraživanja koja su se većim dijelom fokusirala upravo na kompetentnost za inkluzivnu praksu (Bouillet, 2011; Skočić Mihić, 2011; Rudelić i sur., 2012; Skočić Mihić i sur., 2014). Rezultati tih istraživanja također su pokazali da nastavnici nisu sigurni u svoja stručna znanja, odnosno kompetentnost za rad s djecom s teškoćama u razvoju u inkluzivnoj školi.

Dakle, može se istaknuti da su istraživanja pokazala da su stavovi (nastavnika i odgojitelja) prema inkluziji pozitivni, međutim, ističe se osjećaj nedovoljne kompetentnosti za provedbu inkluzije u praksi.

5.3. Osvrt na istraživanja o inkluzivnoj praksi sa školskim pedagogima

Na temelju navedenog u prethodna dva poglavlja može se uočiti da je većina domaćih i međunarodnih istraživanja o stavovima i kompetencijama za inkluzivnu praksu provedena s nastavnicima ili odgojiteljima. To potvrđuju i Kostović, Milutinović i Zuković (2011) koji navode da usprkos činjenici da pedagozi u osnovnim i srednjim školama aktivno sudjeluju u procesu implementacije odgojno-obrazovne inkluzije, izostaju istraživanja kojima se propituju njihovi stavovi prema inkluziji ili analiza dosadašnjeg iskustava rada u inkluzivnom okruženju. Jedno od rijetkih istraživanja čiji je ciljani uzorak bila populacija školskih pedagoga, proveli su Kostović, Zuković i Borovica (2011) u Srbiji. Oni su kroz svoje istraživanje nastojali ispitati mišljenje pedagoga o pozitivnim i negativnim stranama inkluzije, kakva su njihova dosadašnja iskustva u procesu inkluzije te što vide kao prepreke za realizaciju odgojno-obrazovne

inkluzije. Također, pedagozi su u istraživanju procjenjivali vlastitu kompetentnost za inkluzivnu praksu. Rezultati istraživanja pokazali su da većina pedagoga ima pozitivan stav prema inkluzivnoj praksi, no pritom ističu teškoće koje postoje za njezinu realizaciju. Iako je dakle većina pedagoga iskazalo pozitivno mišljenje o inkluziji, također je i značajan broj njih relativno skeptičan spram procesa inkluzije zbog uvjeta rada, upitne kompetentnosti dionika odgojno-obrazovnog procesa (prije svega nastavnika), zakonske regulative i dr. Kada je riječ o vlastitoj kompetentnosti za inkluzivnu praksu, pedagozi se ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad u inkluzivnom okruženju, međutim ističu kako su spremni stručno se usavršavati te pružiti potporu procesu inkluzije kako bi se ostvario na kvalitetan način (Kostović, Zuković i Borovica, 2011).

Nadalje, prema istraživanju Ledić i sur. (2013) kojim se ispitivala procjena važnosti pojedinih kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga, pedagozi su kompetenciju *Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanje* ocijenili kao vrlo važnu ($M=4,43$; $SD=0,716$). Međutim, doprinos visokoškolskog obrazovanja ovladavanju te kompetencije procijenili relativno slabim ($M=2,75$; $SD=1,178$), dok je nešto viši doprinos stručnog usavršavanja ($M=3,58$; $SD=1,006$).

Prema rezultatima istraživanja koje su proveli Stančić i Mejovšek (1982, prema Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003) pedagoški radnici (primjerice stručni suradnici i ravnatelji) koji imaju manje neposrednog iskustva u radu s učenicima s posebnim potrebama (među kojima su i učenici s teškoćama u razvoju) imaju pozitivnije stavove prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne škole, u odnosu na nastavnike koji svakodnevno više vremena provode u radu s tim učenicima.

Na temelju prikazane analize odgojno-obrazovne inkluzije i pedagoga kao najšire profiliranog stručnog suradnika, njegove uloge u odgojno-obrazovnom procesu, a time i u procesu inkluzije te rezultata istraživanja koji se odnose na stavove i kompetencije za inkluzivnu praksu, može se uočiti važnost pedagoga, odnosno njegovih stavova i kompetencija za inkluzivnu praksu, ali i nedostatak istraživanja na tu temu. Stoga će u nastavku rada biti prikazani rezultati istraživanja provedenog sa školskim pedagozima zaposlenima u osnovnim i srednjim školama na području Republike Hrvatske o njihovim stavovima i kompetencijama za inkluzivnu praksu.

6. Stavovi i kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu: rezultati empirijskog istraživanja

6.1. Metodologija istraživanja

6.1.1. Predmet istraživanja

Pregledom literature može se uočiti da su u nacionalnom kontekstu provedena istraživanja kojima se najčešće nastojalo utvrditi stavove nastavnika prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997; Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003; Bouillet i Bukvić, 2015; Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Također, provedena su istraživanja o stavovima odgojitelja prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u sustav ranog i predškolskog odgoja (Bouillet, 2011; Kudek Mirošević i Jurčević, Lozančić, 2014). Međutim, u dostupnim radovima (u nacionalnom kontekstu) gotovo da nisu pronađena istraživanja kojima se nastajalo ispitati stavove pedagoga i percepciju njihovih kompetencija za inkluzivnu praksu¹⁷. Nedostatak istraživanja sa stručnim suradnicima pedagozima na temu inkluzije navode i Kostović, Milutinović i Zuković (2011). Stoga će se ovo istraživanje usmjeriti upravo na pedagoge, stručne suradnike koji su najčešće zaposleni u hrvatskim osnovnim i srednjim školama, te čija je uloga značajna tijekom čitavog procesa inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redovne škole. Prema Zrilić (2012) aktivnosti u kojima pedagog sudjeluje kada je riječ o djeci s teškoćama u razvoju jesu mnogobrojne. Naime, on koordinira timskim radom, inicira individualni rad s učenicima i njihovim roditeljima, organizira pedagoške radionice u razrednim odjelima te na roditeljskim sastancima, participira u kreiranju kulture škole, uključen je u izradu individualiziranog programa, evaluaciju programa itd. Također, značajnije uloge pedagoga u procesu inkluzije su sudjelovanje u postupku opservacije, organiziranje izvannastavnih aktivnosti, radionica, druženja, suradnja s roditeljima i sl. (Zrilić, 2012).

Iz navedenog vidljiva je važnost pedagoga za inkluzivnu praksu, stoga je važno istražiti kakvi su stavovi pedagoga spram inkluzije i percepcija njihovih kompetencija za inkluzivnu praksu što će biti doprinos ovog istraživanja.

¹⁷ Ranije spomenuto istraživanje Stančića i Mejovšeka (1982) prema kojem stručni suradnici pedagozi imaju pozitivnije stavove o inkluziji od nastavnika.

6.1.2. Ciljevi istraživanja

U skladu s problemom istraživanja, postavljeni su ciljevi ovog istraživanja:

1. Ispitati stavove pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni sustav,
2. Utvrditi percepciju pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama o vlastitoj kompetentnosti za inkluzivnu praksu,
3. Utvrditi povezanost stavova prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju i (samo)percepcije kompetentnosti pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama za rad u inkluzivnoj praksi,
4. Utvrditi kvalitetu osposobljavanja i usavršavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

Unutar prvog cilja istraživanja (*ispitati stavove pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni sustav*) postavljeni su sljedeći zadaci:

- ispitati i analizirati stavove ispitanika o inkluziji,
- ispitati i analizirati razlike u stavovima ispitanika o inkluziji temeljem definiranih nezavisnih varijabli (spol, dob, sveučilište pri kojem je završen studij pedagogije, županija zaposlenja, godine radnog iskustva, škola zaposlenja, iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju, sastav stručne službe u školi).

Drugi cilj istraživanja bio je *utvrditi percepciju pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama o vlastitoj kompetentnosti za inkluzivnu praksu*. U tu svrhu postavljeni su sljedeći zadaci:

- ispitati i analizirati (samo)percepciju kompetentnosti ispitanika za inkluzivnu praksu,
- ispitati i analizirati razlike u (samo)percepciji kompetentnosti ispitanika za inkluzivnu praksu temeljem definiranih nezavisnih varijabli (spol, dob, sveučilište pri kojem je završen studij pedagogije, županija zaposlenja, godine radnog iskustva, škola zaposlenja, iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju, sastav stručne službe u školi),

- ispitati i analizirati (samo)percepciju kompetentnosti ispitanika za rad s učenicima s različitim vrstama teškoća u razvoju.

U sklopu trećeg cilja istraživanja (*utvrditi povezanost stavova prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju i (samo)percepcije kompetentnosti pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama za rad u inkluzivnoj praksi*) postavljeni je zadatak:

- ispitati i analizirati povezanost stavova prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole i (samo)percepcije kompetentnosti ispitanika za inkluzivnu praksu

Četvrti cilj istraživanja bio je *utvrditi kvalitetu osposobljavanja i usavršavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju*. U tu svrhu postavljeni su sljedeći zadaci:

- ispitati i analizirati kvalitetu osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju,
- ispitati i analizirati kvalitetu edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja.

6.1.3. Istraživačke hipoteze

Temeljem rezultata istraživanja s nastavnicima, odgojiteljima, ravnateljima i pedagogima koja su pokazala da navedeni dionici uglavnom iskazuju pozitivne stavove prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole (Farrell, 1997; Jenkinson, 1997; Kiš-Glavaš i Fulgosi-Masnjak, 2002; Acedo, 2008; Florian, Young i Rouse, 2010; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014), ali im pritom nedostaju potrebne kompetencije za kvalitetnu primjenu inkluzije u praksi (Bouillet, 2008; Florian, Young i Rouse, 2010; Paterson, 2010; Spratt i Florian, 2013; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014) postavljene su sljedeće istraživačke hipoteze:

- H1. Školski pedagozi iskazuju pozitivne stavove prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole,
- H2. Školski pedagozi procjenjuju da nisu dovoljno kompetentni za inkluzivnu praksu,
- H3. Postoji pozitivna povezanost između stavova pedagoga prema inkluziji i (samo)percepcije kompetentnosti pedagoga za inkluzivnu praksu.

6.1.4. Instrument istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja razvijen je instrument – anketni upitnik (Prilog 1) koji se provodio *on-line* (mrežna anketa). Kratak opis istraživanja i poziv za sudjelovanje ispitanici su dobili u poruci elektroničke pošte u kojoj je bila i poveznica za pristup upitniku.

Upitnik se sastojao od sljedećih dijelova:

- I. Opći podaci o ispitaniku/ci
- II. Stavovi školskih pedagoga o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole
- III. Kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu
- IV. Kompetentnost pedagoga obzirom na različite vrste teškoća u razvoju
- V. Kvaliteta osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija
- VI. Kvaliteta edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja

Prvi su dio upitnika činili podaci o ispitanicima i ustanovama zaposlenja (spol, dob, sveučilište završetka studija pedagogije, županija zaposlenja, godine radnog iskustva, škola zaposlenja, iskustvo rada s učenicima s teškoćama u razvoju, sastav stručne službe u školi).

Drugi dio upitnika sastajao se od 21 čestice pomoću koje su se ispitivali stavovi pedagoga o inkluziji. Likertovom skalom (od 1 do 5) ispitanici su trebali procijeniti u kojoj se mjeri slažu s navedenim tvrdnjama. Za ovaj je dio upitnika korišten *Upitnik mišljenja o integraciji*, autorice Kiš Glavaš (1998, prema Kiš-Glavaš, Ljubić i Jelić, 2003) sastavljen za potrebe znanstvenog projekta Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. U originalnoj verziji upitnika izračunata pouzdanost i homogenost skale bila je relativno visoka (Cronbach's alpha iznosila je 0,81, a Standardizirana alpha 0,82). Tvrdnje upitnika dorađene su za potrebe istraživanja s obzirom na uzorak istraživanja te su čestice 2, 3, 4, 11 i 12 rekodirane (vidjeti sekciju 2 u upitniku, prilog 1). kako bi se bodovanje upitnika provelo na način da viši rezultat po pojedinim česticama pa tako i ukupni rezultat pokazuje pozitivnije stavove pedagoga. Dobiveni podaci o pouzdanosti (Cronbach's alpha iznosi 0,83) opravdavaju korištenje upitnika kao jednodimenzionalne mjere stava prema inkluziji. Deskriptivni podaci ove skale prikazani su u tablici 1.

Tablica 1. Deskriptivni podaci skale stavova prema inkluziji

| Stavovi o inkluziji | M | SD | Raspon | Broj čestica | Cronbach's alpha |
|---------------------|-------|-------|--------|--------------|------------------|
| | 80,16 | 9,373 | 40-101 | 21 | 0,83 |

Treći dio upitnika činile su 23 čestice (vidjeti sekciju 3 u upitniku, prilog 1) vezane uz kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu. Ispitanici su Likertovom skalom (od 1 do 5) procjenjivali stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama, odnosno vlastitu kompetentnost za inkluzivnu praksu. Tvrdnje vezane za kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu definirane su temeljem pet skupina kompetencija pedagoga (osobne, razvojne, stručne, međuljudske i akcijske) (Ledić i sur., 2013), na temelju ranije konstruiranih upitnika kojima su se ispitivale kompetencije nastavnika i odgojitelja (Mamić, 2012; Bouillet, 2011; Rudelić i sur., 2013; Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić, 2014) te na temelju kompetencija za inkluzivnu praksu koje se spominju u literaturi (Bouillet, 2010). Provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenti uz kosokutnu (Oblimin) metodu rotacije. Rezultati faktorske analize ukazuju na jednofaktorsku strukturu (objašnjeno je 51,46% varijance). Dobiveni podaci o pouzdanosti (Cronbach's alpha iznosi 0,96) opravdavaju korištenje upitnika kao jednodimenzionalne mjere kompetencija za inkluziju. Deskriptivni podaci ove skale prikazani su u tablici 2.

Tablica 2. Deskriptivni podaci skale kompetencije za inkluziju

| Kompetencije za inkluziju | M | SD | Raspon | Broj čestica | Cronbach's alpha |
|---------------------------|-------|--------|--------|--------------|------------------|
| | 88,75 | 14,362 | 36-115 | 23 | 0,96 |

Sljedeći, četvrti dio upitnika sastojao se od 10 čestica (vidjeti sekciju 4 u upitniku, prilog 1). Ispitanici su pomoću Likertove skale (od 1 do 5) trebali procijeniti u kojoj se mjeri smatraju kompetentnima za rad s učenicima s različitim vrstama teškoća u razvoju (oštećenja vida, oštećenja sluha, oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije, specifične teškoće u učenju, oštećenja organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji iz autističnog spektra, poremećaji aktivnosti i pažnje, poremećaji u ponašanju i poremećaji u emocionalnom doživljavanju).

Peti dio upitnika – kvaliteta osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija, preuzet je od autorice Mamić (2012) te je dorađen u skladu s uzorkom istraživanja. Sastojao se od 6 čestica (vidjeti sekciju 5 u upitniku, prilog 1) te su ispitanici Likertovom skalom (od 1 do 5) trebali ocijeniti kvalitetu osposobljavanja. Provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenti uz kosokutnu (Oblimin) metodu rotacije. Ekstrahiran je jedan faktor koji objašnjava 71,01% varijance. Dobiveni podaci o pouzdanosti (Cronbach's alpha iznosi 0,92) opravdavaju korištenje upitnika kao jednodimenzionalne mjere kvalitete osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija. Deskriptivni podaci ove skale prikazani su u tablici 3.

Tablica 3. Deskriptivni podaci skale kvalitete osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija

| Kvaliteta studija | M | SD | Raspon | Broj čestica | Cronbach's alpha |
|-------------------|-------|-------|--------|--------------|------------------|
| | 12,86 | 4,685 | 6-30 | 6 | 0,92 |

Šesti, ujedno i posljednji dio upitnika također je dijelom preuzet od autorice Mamić (2012) i dorađen za potrebe istraživanja. U ovom su dijelu upitnika, ispitanici trebali ocijeniti kvalitetu edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja. Ispitanici su kvalitetu edukacija procjenjivali Likertovom skalom (od 1 do 5) na 6 čestica (vidjeti sekciju 6 u upitniku, prilog 1). Provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenti uz kosokutnu (Oblimin) metodu rotacije. Rezultati faktorske analize upućuju na jednofaktorsku strukturu skale (objašnjeno 80,80% varijance). Dobiveni podaci o pouzdanosti (Cronbach's alpha iznosi 0,95) opravdavaju korištenje upitnika kao jednodimenzionalne mjere kvalitete osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija. Deskriptivni podaci ove skale prikazani su u tablici 4.

Tablica 4. Deskriptivni podaci skale kvalitete dostupnosti edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja

| Kvaliteta stručnih usavršavanja | M | SD | Raspon | Broj čestica | Cronbach's alpha |
|---------------------------------|-------|-------|--------|--------------|------------------|
| | 18,66 | 5,431 | 6-30 | 6 | 0,95 |

6.1.5. Uzorak istraživanja

Poziv za sudjelovanje u istraživanju bio je upućen cjelokupnoj populaciji školskih pedagoga u Republici Hrvatskoj (svi pedagozi zaposleni u osnovnim i srednjim školama na području Republike Hrvatske), a u istraživanju je sudjelovao prigodni uzorak onih školskih pedagoga koji su se odazvali pozivu, odnosno ispunili mrežnu anketu. Stoga ovo istraživanje spada u domenu populacijskih istraživanja, tj. onih kod kojih se ne vrši proces odabira uzorka (Milas, 2009). Budući da za vrijeme provođenja ovog istraživanja i pisanja rada Ministarstvo znanosti i obrazovanja nije raspolagalo s aktualnim podacima o broju zaposlenih pedagoga u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj, preuzeti su podaci iz školske godine 2014./2015., korišteni u ranijem istraživanju (Ledić i sur. 2016). U školskoj godini 2014./2015., ukupan broj zaposlenih pedagoga u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj bio je 1154, a svojim su radom pokrivali ukupno 992 škole (tablica 5.) (Ledić i sur., 2016).

Tablica 5. Ukupan broj pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama u RH

| Vrsta škole | Ukupan broj zaposlenih pedagoga u RH | Ukupan broj škola u kojima rade pedagozi |
|---------------|--------------------------------------|--|
| Osnovna škola | 851 | 720 |
| Srednja škola | 303 | 272 |
| Ukupno | 1154 | 992 |

U istraživanju je ukupno sudjelovalo 335 školskih pedagoga. U osnovnim je školama zaposleno 245 (73,1%), a u srednjim školama 90 (26,9%) ispitanika (tablica 6.). U odnosu na ukupan broj školskih pedagoga u Republici Hrvatskoj (1154), u istraživanju je sudjelovalo 29,03% od ukupnog broja zaposlenih školskih pedagoga (tablica 7.). Može se uočiti da je odaziv pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama gotovo podjednak. Odaziv pedagoga zaposlenih u osnovnim školama je 28,79%, dok je odaziv pedagoga zaposlenih u srednjim školama 29,70%. Navedeni postoci mogu upućivati na pretpostavku da su pedagozi u osnovnim i srednjim školama podjednako zainteresirani za temu inkluzije.

Tablica 6. Škola zaposlenja ispitanika

| Škola zaposlenja | f | % |
|------------------|------------|------------|
| Osnovna škola | 245 | 73,1 |
| Srednja škola | 90 | 26,9 |
| Ukupno | 335 | 100 |

Tablica 7. Udio ispitanika u ukupnom broju zaposlenih pedagoga po školama

| Škola zaposlenja | Ukupno zaposlenih u RH | | Sudjelovalo u istraživanju | |
|------------------|------------------------|--|----------------------------|-------------|
| | f | | f | % |
| Osnovna škola | 851 | | 245 | 28,79 |
| Srednja škola | 303 | | 90 | 29,70 |
| Ukupno | 1154 | | 335 | 29,3 |

U tablici 8. prikazana je raspodjela ispitanika prema spolu. U istraživanju su sudjelovala 303 ispitanika ženskog spola (90,4%) i 32 ispitanika muškog spola (9,6%). Iznimno nizak udio ispitanika muškog spola upućuje na feminiziranost profesije (školskog) pedagoga koja se potvrđuje i ranijim nacionalnim istraživanjima (Ledić i sur., 2013).

Tablica 8. Spol ispitanika

| Spol | f | % |
|---------------|------------|------------|
| Ženski | 303 | 90,4 |
| Muški | 32 | 9,6 |
| Ukupno | 335 | 100 |

Tablica 9. prikazuje podatke o (najmanjoj, najvećoj i prosječnoj) dobi ispitanika. Prosječni ispitanik ima oko 43 godine (SD=12,211), s rasponom dobi od 24 do 65 godina.

Tablica 9. Dob ispitanika (raspon)

| Najmanje | Najviše | M | SD |
|----------|---------|-------|--------|
| 24 | 65 | 42,96 | 12,211 |

Tablica 10. prikazuje ispitanike grupirane u pet dobnih skupina. Najviše se ispitanika nalazi u dobnj skupini između 50 i 59 godina (31,44%), a najmanje u dobi između 40 i 49 godina (14,97%). Razmjerno je mali postotak mladih pedagoga u dobnj skupini između 24 i 29 godina (samo 17,66%). Tako nizak postotak mladih pedagoga moguće je povezati sa zastojem u recentnom zapošljavanju školskih pedagoga (Ledić i sur., 2013). Najmanje ispitanika nalazi se u dobi između 60 i 65 godina (8,08%).

Tablica 10. Dob ispitanika (skupine)

| Dobna skupina | f | % |
|---------------|-----|-------|
| 24 – 29 | 59 | 17,66 |
| 30 – 39 | 93 | 27,84 |
| 40 – 49 | 50 | 14,97 |
| 50 – 59 | 105 | 31,44 |
| 60 – 65 | 27 | 8,08 |

Varijabla dobi u bliskoj je vezi s varijablom godine radnog iskustva u struci (tablica 11.). Ispitanici u prosjeku imaju oko 16 godina radnog iskustva (SD=12,179). Raspon godina radnog iskustva ispitanika je od jedne do 40 godina. Tablica 8. prikazuje skupine ispitanika u odnosu na godine radnog iskustva. Najviše je ispitanika s radnim iskustvom od 21 do 40 godina (37,6%), dok ne nešto manje onih s radnim iskustvom od 1 do 5 godina (30,1%), odnosno onih koji imaju između 6 i 20 godina radnog iskustva (31,9%).

Tablica 11. Godine radnog iskustva/staža u struci (skupine ispitanika)

| Godine radnog iskustva | f | % |
|------------------------|-----|------|
| 1 – 5 | 101 | 30,1 |
| 6 – 20 | 107 | 31,9 |
| 21 – 40 | 126 | 37,6 |

Tablica 12. prikazuje koliko često su ispitanici u svom dosadašnjem radu imali iskustvo rada s učenicima s teškoćama u razvoju. Naviše njih navodi da je to bilo često (70,4%), dok samo 1,8% ispitanika nikada nije imalo iskustvo rada s učenicima s teškoćama u razvoju.

Tablica 12. Iskustvo rada s učenicima s teškoćama u razvoju

| Iskustvo rada | f | % |
|---------------|-----|------|
| Nikad | 6 | 1,8 |
| Rijetko | 21 | 6,3 |
| Ponekad | 72 | 21,5 |
| Često | 236 | 70,4 |

U tablici 13. prikazana je zastupljenost ispitanika prema županijama zaposlenja. Vidljivo je da su u uzorku ispitanika zastupljene sve županije. Najviše ispitanika je iz Osječko-baranjske (9,3%) Splitsko-dalmatinske županije (9,0%) te Grada Zagreba (8,7%), dok najmanje ispitanika dolazi iz Šibensko-kninske(2,1%), Ličko-senjske (1,8) i Požeško-slavonske (1,5%) županije.

Tablica 13. Županija zaposlenja ispitanika

| Županija | f | % |
|------------------------|----|-----|
| Osječko-baranjska | 31 | 9,3 |
| Splitsko-dalmatinska | 30 | 9,0 |
| Grad Zagreb | 29 | 8,7 |
| Varaždinska | 24 | 7,2 |
| Istarska | 21 | 6,3 |
| Primorsko-goranska | 21 | 6,3 |
| Vukovarsko-srijemska | 20 | 6,0 |
| Bjelovarsko-bilogorska | 18 | 5,4 |
| Zagrebačka | 17 | 5,1 |
| Sisačko-moslavačka | 16 | 4,8 |
| Koprivničko-križevačka | 15 | 4,5 |
| Karlovačka | 14 | 4,2 |
| Brodsko-posavska | 13 | 3,9 |
| Zadarska | 12 | 3,6 |
| Dubrovačko-neretvanska | 11 | 3,3 |
| Međimurska | 10 | 3,0 |
| Virovitičko-podravska | 8 | 2,4 |
| Krapinsko-zagorska | 7 | 2,1 |

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Šibensko-kninska | 7 | 2,1 |
| Ličko-senjska | 6 | 1,8 |
| Požeško-slavonska | 5 | 1,5 |

Tablica 14. prikazuje raspodjelu ispitanika s obzirom na sveučilište pri kojem su završili studij pedagogije.¹⁸ Najviše je ispitanika, njih oko polovice, studij pedagogije završilo na Sveučilištu za Zagrebu (50,7%). Ovaj je postotak ispitanika očekivan iz razloga što pri Sveučilištu u Zagrebu djeluje najstariji studij pedagogije (osnovan 1928. godine) (Ledić i sur., 2013). Podjednak je postotak ispitanika (15,2%) koji su studij pedagogije završili na Sveučilištu u Zadru (djeluje od 1961. godine) i na Sveučilištu u Rijeci (15,2%) gdje je studij osnovan 1978. godine. Nešto je manje ispitanika, njih 11,9%, studij pedagogije završilo na Sveučilištu u Osijeku (početak izvođenja studija 2003. godine), dok je najmanje onih koji su studij pedagogije završili u Splitu (2,4%) što ne iznenađuje obzirom na činjenicu da je u Splitu studij pedagogije otvoren 2007. godine. Također, neki su ispitanici (4,5%) studij pedagogije završili na nekom drugom sveučilištu (Sarajevo, Novi Sad, Mostar, Maribor).

Tablica 14. Sveučilište završetka studija Pedagogije

| Sveučilište | f | % |
|-----------------------------|-----|------|
| Sveučilište u Zagrebu | 170 | 50,7 |
| Sveučilište u Zadru | 51 | 15,2 |
| Sveučilište u Rijeci | 51 | 15,2 |
| Sveučilište u Osijeku | 40 | 11,9 |
| Sveučilište u Splitu | 8 | 2,4 |
| Druga sveučilišta/fakulteti | 15 | 4,5 |

Što se tiče sastava stručne službe u školama, ispitanici ističu prisutnost i drugih stručnih suradnika u školama. Ispitanici najčešće ističu da stručnu službu škole (uz pedagoga) čini stručni suradnik knjižničar (96,1%) (tablica 15.).

¹⁸ Ispitanici su u anketnom upitniku mogli odabrati jedno od pet sveučilišta koja u akademskoj godini 2017./2018. imaju otvoren studij pedagogije na području Republike Hrvatske, a mogli su upisati i drugu instituciju na kojoj su završili studij

Tablica 15. Sastav stručne službe u školi

| Stručni suradnici | f | % |
|-----------------------|-----|------|
| Knjižničar | 322 | 96,1 |
| Psiholog | 134 | 40,0 |
| Rehabilitator | 78 | 23,3 |
| Logoped | 55 | 16,4 |
| Socijalni djelatnik | 19 | 5,7 |
| Zdravstveni djelatnik | 7 | 2,4 |

6.1.6. Prikupljanje i obrada podataka

Proces prikupljanja podataka trajao je od 19. ožujka do 11. svibnja 2018. godine.¹⁹ Poziv za sudjelovanje u istraživanju, unutar kojeg se nalazila poveznica pomoću koje su ispitanici mogli pristupiti *online* anketnom upitniku, poslan je na službene e-mail adrese svih osnovnih i srednjih škola u kojima rade stručni suradnici pedagozi.

Za obradu podataka korišten je statistički program IBM SPSS Statistics 20. Prilikom analize rezultata korištene su metode univarijantne i bivarijantne statistike. Na varijablama su izračunate frekvencije, postoci, prosječna vrijednost i standardna devijacija. T-testovima ispitane su razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na spol i školu zaposlenja, dok je u pitanjima o stavovima o inkluziji, kompetencijama za inkluzivnu praksu, kompetencijama ovisno o različitim teškoćama u razvoju, kvaliteti studija i kvaliteti stručnih usavršavanja za testiranje statističke značajnosti ostalih nezavisnih varijabli (dob, godine radnog iskustva, iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju i sveučilište pri kojem je završen studij pedagogije) korištena jednosmjerna analiza varijance za nezavisne uzorke (ANOVA), uz Bonferroni test višestrukih usporedbi. Za analizu i interpretaciju povezanosti stavova i kompetencija za inkluzivnu praksu korišten je i Pearsonov koeficijent korelacije. Svi su testovi

¹⁹ Proces prikupljanja podataka odvijao se u tri ciklusa. U prvom ciklusu (19. ožujka do 10. travnja) poslana je prva zamolba za sudjelovanje u istraživanju. Sljedeći ciklus prikupljanja podataka bio je od 10. travnja do 25. travnja (poslana ponovna zamolba/podsjetnik za sudjelovanje u istraživanju. U trećem ciklusu (25. travnja do 11. svibnja) poslana je druga zamolba/podsjetnik sudjelovanje u istraživanju.

provedeni na razini rizika od 5%. U radu je prikazana analiza i interpretacija onih varijabli na kojima je uočena statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika.

6.2. Rezultati i rasprava

6.2.1. Stavovi školskih pedagoga o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole

U prvom dijelu anketnog upitnika (nakon općih podataka o ispitaniku) ispitivani su stavovi ispitanika o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole kroz 21 česticu (vidjeti sekciju 2 u upitniku, prilog 1). Kao što je navedeno u opisu instrumenta istraživanja, na temelju izračunate pouzdanosti skale, ovaj dio upitnika promatrat će se kao jednodimenzionalna mjera stava prema inkluziji. Dakle, na varijabli stav, kao kompozitnoj varijabli, provedena je statistička analiza da bi se utvrdio stav ispitanika prema inkluziji te moguće statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na nezavisne varijable (spol, dob, škola zaposlenja, godine radnog iskustva, iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju i sveučilište pri kojem je završen studij pedagogije).

Izračunata je sumarna aritmetička sredina rezultata ispitanika na Upitniku stavova, koja iznosi 80,16, uz standardnu devijaciju 9,373.²⁰ Budući da je mogući maksimalni rezultat na upitniku 105, a teorijska srednja vrijednost 63, može se zaključiti da ispitanici iskazuju razmjerno pozitivne stavove prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole (tablica 16.) čime je potvrđena prva postavljena hipoteza (*školski pedagozi iskazuju pozitivne stavove prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole*).

Tablica 16. Stavovi o inkluziji

| Stavovi o inkluziji | N | Min | Max | M | SD |
|---------------------|-----|-------|--------|-------|-------|
| | 335 | 40,00 | 101,00 | 80,16 | 9,373 |

Ovakav je rezultat očekivan s obzirom na ranije provedena istraživanja (u Hrvatskoj i svijetu) čiji rezultati također upućuju na pozitivne stavove ispitanika (ravnatelja, nastavnika i

²⁰ Viši rezultat na pojedinim česticama, a time i ukupni rezultat pokazuju pozitivnije stavove pedagoga (kako bi se ostvarilo takvo bodovanje upitnika rekodirane su čestice 2, 3, 4, 11 i 12)

odgojitelja) o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole. Primjerice, prema istraživanju Kiš-Glavaš i sur. (2003) stavovi ravnatelja srednjih škola prema edukacijskoj integraciji jesu razmjerno pozitivni ($M=78,77$; $SD=10,07$). Slične rezultate dobili su i Center, Ward, Parmenter i Nash (1985, prema Kiš-Glavaš i sur., 2003). Oni su utvrdili da 88% ravnatelja podupire integraciju učenika s posebnim potrebama u redovne škole, posebice učenika s lakšim intelektualnim teškoćama, tjelesnim oštećenjima i učenika s lakšim i umjerenim oštećenjima vida i sluha.

Nadalje, istraživanje Borić i Tomić (2012) pokazalo je da većina nastavnika (51,66%) ima pozitivan odnos prema inkluziji. Pritom ističu da je inkluziju moguće provesti u dosadašnjim uvjetima rada u školi, ali uz određene uvjete i izmjene. Također, Kiš-Glavaš (1999, prema Kranjčec Mlinarić i sur., 2016) napominje kako su rezultati istraživanja o stavovima nastavnika o inkluziji pokazala da su stavovi nastavnika razmjerno pozitivni, ali istovremeno nastavnici ističu potrebu za potporom od strane stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila i potrebu za dodatnim edukacijama.

S druge strane, starija istraživanja (Shotel, Iako i McGettigan, 1972; Stančić i Mejovšek, 1982; Harasimiw i Horne, 1986; Štević-Vuković, 1986, prema Kiš-Glavaš i sur., 1997) utvrdila su da nastavnici ne iskazuju povoljne stavove prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole. Dakle, vidljiva je određena promjena između rezultata starijih i novijih istraživanja u smislu iskazivanja pozitivnijih stavova, a time i prepoznavanja dobrobiti inkluzije za djecu s teškoćama u razvoju.

Što se tiče (malobrojnih) istraživanja sa školskim pedagogima, rezultati istraživanja Kostović, Zuković i Borovica (2011) pokazali su da većina pedagoga ima pozitivan stav prema inkluzivnoj praksi, uz isticanje teškoća koje postoje kod njezine realizacije.

T-testom i analizom varijance (ANOVA) testirano je postoji li na zavisnoj varijabli stavovi o inkluziji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika obzirom na spol, dob, školu zaposlenja, godine radnog iskustva, iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju i sveučilište pri kojem je završen studij pedagogije. Ni na jednoj nezavisnoj varijabli nije pronađena statistički značajna razlika stoga se one neće posebno razmatrati. Dakle, iako ovim istraživanjem nije pronađena statistički značajna razlika u odnosu na definirane nezavisne varijable, valja napomenuti da Kiš-Glavaš i Wagner (2001, prema Skočić Mihić, Gabrić i

Bošković, 2016) navode da je niža kronološka dob prediktor pozitivnijih stavova nastavnika prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole. Slične su rezultate istraživanja dobili i Forlin i sur. (2008, prema Skočić Mihić i sur., 2016). Njihovi rezultati upućuju da su mlađi nastavnici, s manje radnog iskustva, skloniji inkluziji, za razliku od njihovih starijih kolega. Moguće objašnjenje ovakvih rezultata pronalaze u činjenici da su se nastavnici s manje od 20 godina radnog iskustva i sami školovali u razredima u kojima su kroz inkluziju bili uključeni učenici s teškoćama u razvoju. Što se tiče razlika u odnosu na školu zaposlenja, rezultati istraživanja Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) pokazali su da postoji statistički značajna razlika u stavovima o inkluziji između osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika, pri čemu su nastavnici zaposleni u osnovnim školama postigli niži ukupni rezultat na upitniku ($M=70,09$; $SD=11,59$) u odnosu na nastavnike iz srednjih škola ($M=72,68$; $SD=10,20$). Razlog ovakvih rezultata moguće je pronaći u činjenici da su u osnovne škole uključeni učenici s većim teškoćama u razvoju u odnosu na učenike koji su uključeni u redovne srednje škole (Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003).

6.2.2. Kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu

Nakon stavova, u sljedećem se dijelu upitnika ispitivala (samo)percepcija vlastite kompetentnosti za inkluzivnu praksu kroz 23 čestice (vidjeti sekciju 3 u upitniku, prilog 1). Kao i kod skale stavova, na temelju izračunate pouzdanosti skale kompetencija, ona se može razmatrati kao jednodimenzionalna mjera kompetencija za inkluziju. Stoga je na varijabli kompetencija, kao kompozitnoj varijabli, provedena statistička analiza kako bi se utvrdila (samo)percepcija kompetentnosti ispitanika za inkluzivnu praksu. Također, statističkom su se analizom utvrdile moguće statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika obzirom na spol, dob, školu zaposlenja, godine radnog iskustva, iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju i sveučilište pri kojem je završen studij pedagogije.

Izračunata je sumarna aritmetička sredina rezultata ispitanika na Upitniku kompetencija, koja iznosi 88,75, uz standardnu devijaciju 14,362.²¹ Budući da je mogući maksimalni rezultat na upitniku 115, a teorijska srednja vrijednost 69, može se zaključiti da ispitanici relativno

²¹ Viši rezultat na pojedinim česticama, a time i ukupni rezultat, pokazuje veću kompetentnost pedagoga za rad u inkluzivnoj praksi

visoko procjenjuju vlastitu kompetentnost za inkluzivnu praksu (tablica 17.). Ovakav rezultat suprotan je od druge postavljene hipoteze (*školski pedagozi procjenjuju kako nisu dovoljno kompetentni za inkluzivnu praksu*), stoga ova postavljena hipoteza nije potvrđena.

Tablica 17. Kompetencije za inkluziju

| Kompetencije za inkluziju | N | Min | Max | M | SD |
|---------------------------|-----|-------|--------|-------|--------|
| | 335 | 36,00 | 115,00 | 88,75 | 14,362 |

Kao što je napomenuto, maksimalan mogući rezultat na skali kompetencija bio je 115, a prema rezultatima prikazanim u tablici 17. vidljivo je da je bilo ispitanika koji su za sve navedene kompetencije procijenili kako su izrazito kompetentni. Takav je rezultat vrlo iznenađujući s obzirom da su ispitanici morali svoju kompetentnost procijeniti na temelju zaista različitih kompetencija koje se odnose na rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Također, rezultat ovog istraživanja nije očekivan budući da su neka druga istraživanja koja su se bavila kompetencijama za inkluzivnu praksu pokazala da se ispitanici (najčešće nastavnici) ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad s učenicima s teškoćama u razvoju (iako pritom iskazuju pozitivne stavove). Primjerice, Skočić Mihić (2011) navodi da odgojitelji i nastavnici iskazuju nesigurnost u vidu vlastite kompetentnosti za rad u inkluzivnom okruženju prema inozemnim i domaćim istraživanjima. Nadalje, prema rezultatima istraživanja Scruggs i Mastropieri (1996, prema Skočić Mihić i sur., 2014) samo jedna trećina nastavnika vjeruje da posjeduje adekvatne kompetencije za implementaciju inkluzivne prakse, podršku, pripremljenost, vrijeme i vještine potrebne za uspješno poučavanje.

U ranije navedenom istraživanju Kostović, Zuković i Borovica (2011), osim ispitivanja stavova pedagoga o inkluziji, pedagozi su procjenjivali i vlastitu kompetentnost za pružanje podrške inkluzivnom modelu u obrazovanju. Na temelju odgovora ispitanika Kostović, Zuković i Borovica (2011) zaključuju da se može reći da se pedagozi ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad u inkluzivnom okruženju, međutim pritom ističu spremnost na dodatna stručna usavršavanja kako bi na taj način doprinijeli kvalitetnoj implementaciji inkluzije u njihovim školama. Nadalje, prema istraživanju Ledić i sur. (2013) kojim se ispitala procjena važnosti pojedinih kompetencija potrebnih za rad školskog pedagoga, pedagozi su kompetenciju *Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u*

razvoju/ponašanju ocijenili kao vrlo važnu ($M=4,43$; $SD=0,716$). Dakle, 88,7% pedagoga procijenilo je navedenu kompetenciju vrlo i iznimno važnom za njihov rad. Međutim, unatoč činjenici da pedagozi navedenu kompetenciju smatraju veoma važnom za svoj rad, postavlja se pitanje koliko su oni zapravo kompetentni za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju.

T-testom i analizom varijance (ANOVA) testirano je postoji li na zavisnoj varijabli kompetencije za inkluziju statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika obzirom nezavisne varijable (spol, dob, škola zaposlenja, godine radnog iskustva, iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju i sveučilište pri kojem je završen studij pedagogije). Statistički značajna razlika uočena je samo na varijablama *spol* (tablica 18.), *škola zaposlenja* (tablica 19.) i *iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju* (tablica 20.).

Tablica 18. Kompetencije za inkluziju obzirom na spol ispitanika (t-test za nezavisne uzorke)

| Kompetencije za inkluziju | Spol | N | M | SD | t | df | p | Razlike između grupa | η^2 |
|---------------------------|------|-------|--------|--------|---|----|---|----------------------|----------|
| | M | 32 | 81,88 | 13,331 | | | | | |
| Ž | 303 | 89,47 | 14,296 | | | | | | |

Tablica 18. pokazuje da postoji statistički značajna razlika u odgovorima između ispitanika muškog i ženskog spola po pitanju kompetentnosti za inkluzivnu praksu. Pritom ispitanici ženskog spola vlastitu kompetentnost procjenjuju statistički značajno većom ($M=89,47$; $SD=14,296$) u odnosu na ispitanike muškog spola ($M=81,88$; $SD=13,331$). Iako prikazani podaci upućuju na to da ispitanici ženskog spola sebe procjenjuju kompetentnijima u odnosu na ispitanike muškog spola, važno je napomenuti da na temelju izračunate vrijednosti eta koeficijenta faktor spola objašnjava oko 2,4% varijance zavisne varijable, što znači da je utjecaj spola na zavisnu varijablu kompetencija statistički malen.

Tablica 19. Kompetencije za inkluziju obzirom na školu zaposlenja (t-test za nezavisne uzorke)

| Kompetencije za inkluziju | Škola zaposlenja | N | M | SD | t | df | p | Razlike između grupa | η^2 |
|---------------------------|------------------|-------|--------|--------|---|----|---|----------------------|----------|
| | Osnovna škola | 245 | 90,48 | 13,571 | | | | | |
| Srednja škola | 90 | 84,03 | 15,443 | | | | | | |

U tablici 19. vidljivo je da u procjeni vlastite kompetentnosti postoji statistički značajna razlika i u odgovorima ispitanika u odnosu na školu u kojoj su zaposleni (osnovna ili srednja škola). (Samo)percepcija kompetentnosti za inkluzivnu praksu ispitanika zaposlenih u osnovnim školama statistički je značajno veća ($M=90,48$; $SD=13,571$) u odnosu na ispitanike koji rade u srednjim školama ($M=84,03$; $SD=15,443$). Pritom faktor škole zaposlenja objašnjava 3,9% varijance zavisne varijable. Moguće objašnjenje ovakvog rezultata jest da se u osnovne škole upisuje puno više učenika s teškoćama u razvoju nego li u srednje škole, stoga su vjerojatno i sami pedagozi u osnovnim školama više razvijali vlastite kompetencije za radu inkluzivnom okruženju nego li pedagozi zaposleni u srednjim školama. Navedeni rezultat istraživanja, moguće je povezati i s rezultatima istraživanja Ledić i sur., (2013) prema kojima su ispitanici zaposleni u osnovnim školama statistički značajno više ($M=4,48$; $SD=0,669$) procijenili važnost kompetencije *Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju* u odnosu na ispitanike zaposlene u srednjim školama ($M=4,31$; $SD=0,810$).

Tablica 20. Kompetencije za inkluziju obzirom na iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju (ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test)

| | Iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju | N | M | SD | F-omjer | p | Razlike između grupa | η^2 |
|---------------------------|--|-----|-------|--------|---------|-------|----------------------|----------|
| Kompetencije za inkluziju | Nikad | 6 | 78,67 | 11,466 | 11,054 | 0,000 | 2<4 3<4 | 0,091 |
| | Rijetko | 21 | 78,48 | 15,861 | | | | |
| | Ponekad | 72 | 83,81 | 13,739 | | | | |
| | Često | 236 | 91,42 | 13,610 | | | | |

Tablica 20. prikazuje rezultate jednosmjerne analize varijance (ANOVA) i razlike u odgovorima ispitanika dobivene temeljem Bonferroni post hoc testa. Iz tablice se može vidjeti da ispitanici koji su tijekom svog radnog vijeka često radili s djecom s teškoćama u razvoju pokazuju statistički značajno bolje viđenje vlastite kompetentnosti za inkluzivnu praksu ($M=91,42$; $SD=13,610$) u odnosu na ispitanike koji su s djecom s teškoćama u razvoju radili ponekad ($M=83,81$; $SD=13,739$) i rijetko ($M=78,48$; $SD=15,861$). Valja napomenuti da faktor iskustva rada s djecom s teškoćama u razvoju, statistički gledano, objašnjava srednji utjecaj na zavisnu varijablu kompetencija (9,1%). Na neki je način ovakav rezultat očekivan budući da se

mnoge kompetencije stječu upravo kroz neposredan rad. Prema rezultatima istraživanja s odgojiteljima, Skočić Mihić (2011) navodi kako je iskustvo odgojitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju jedan od važnih prediktora njihovih kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

T-testom i analizom varijance (ANOVA) nisu pronađene statistički značajne razlike u odnosu na ostale nezavisne varijable (dob, godine radnog iskustva i sveučilište pri kojem je završen studij pedagogije) stoga se ti rezultati neće detaljnije razmatrati.

Kao što je vidljivo kroz prikazane rezultate, sveukupno, ispitanici procjenjuju da su vrlo kompetentni za rad u inkluzivnom okruženju, tj. smatraju da su vrlo kompetentni u svim zadaćama koje pred pedagoga postavlja rad s učenicima s teškoćama u razvoju u redovnim školama. Međutim, zanimljivi se rezultati istraživanja mogu uočiti ukoliko se sagleda (samo)percepcija kompetentnosti ispitanika zasebno za svaku kompetenciju (tablica 21). Iz tablice je vidljivo da pedagozi vlastitu kompetentnost procjenjuju visokom na svim ispitanim kompetencijama budući da se prosječne procjene kreću od najmanje ($M=3,42$; $SD=0,954$) do najveće ($M=4,43$; $SD=0,692$). Kao što je ranije navedeno, ovako visoko procijenjena kompetentnost (na gotovo svim česticama) na neki način iznenađuje u usporedbi sa rezultatima sličnih istraživanja.

Tablica 21. Kompetencije za inkluziju

| Kompetencije | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | M | SD |
|--|-----|------|------|------|------|------|-------|
| | % | | | | | | |
| 1. Poznajem obilježja „socijalnog modela” na kojem se temelji princip inkluzije. | 1,2 | 5,1 | 21,8 | 50,4 | 21,5 | 3,85 | 0,852 |
| 2. Poznajem zakonsku regulativu na kojoj se temelji odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju. | 0,3 | 0,6 | 11,0 | 36,1 | 51,9 | 4,39 | 0,729 |
| 3. Poznajem pedagošku dokumentaciju vezanu uz učenike s teškoćama u razvoju. | 0,6 | 1,5 | 10,4 | 40,0 | 47,5 | 4,32 | 0,768 |
| 4. Imam samopouzdanja u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. | 2,4 | 8,4 | 27,5 | 44,5 | 17,3 | 3,66 | 0,940 |
| 5. Sposoban/a sam za postupak pedagoške opservacije učenika s teškoćama u razvoju. | 0,9 | 10,4 | 24,8 | 41,8 | 22,1 | 3,74 | 0,949 |
| 6. Sposoban/a sam za procjenu psihofizičkog stanja učenika s teškoćama u razvoju. | 1,8 | 14,0 | 32,2 | 34,6 | 17,3 | 3,52 | 0,993 |
| 7. Sposoban/a sam za izradu individualiziranog odgojno-obrazovnog programa za učenike s teškoćama u razvoju. | 3,3 | 12,5 | 33,4 | 40,0 | 10,7 | 3,42 | 0,954 |

| | | | | | | | | |
|-----|--|-----|------|------|------|------|------|-------|
| 8. | Sposoban/a sam za praćenje realizacije individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za učenike s teškoćama u razvoju. | 1,5 | 10,1 | 23,6 | 47,2 | 17,6 | 3,69 | 0,928 |
| 9. | Sposoban/a sam za provođenje savjetodavnog rada s učenicima s teškoćama u razvoju. | 1,2 | 11,0 | 26,9 | 41,5 | 19,4 | 3,67 | 0,951 |
| 10. | Sposoban/a sam za suradnju sa stručnim suradnicima, povezanu s problematikom učenika s teškoćama u razvoju. | 0,3 | 0,9 | 7,2 | 39,1 | 52,5 | 4,43 | 0,692 |
| 11. | Sposoban/a sam za suradnju/savjetovanje s drugim stručnjacima i agencijama u široj zajednici zbog podrške razvoju, učenju i dobrobiti učenika s teškoćama u razvoju. | 0,3 | 1,5 | 9,0 | 40,0 | 49,3 | 4,36 | 0,733 |
| 12. | Sposoban/a sam za podršku/pomoć nastavnicima u prilagođavanju metoda u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. | 1,5 | 6,0 | 21,8 | 48,7 | 22,1 | 3,84 | 0,888 |
| 13. | Sposoban/a sam za podršku/pomoć nastavnicima u organizaciji slobodnog vremena učenika s teškoćama u razvoju. | 1,2 | 7,8 | 29,9 | 43,3 | 17,9 | 3,68 | 0,895 |
| 14. | Sposoban/a sam za poticanje učenika s teškoćama u razvoju na uključivanje i aktivno sudjelovanje u aktivnostima. | 0,6 | 4,5 | 23,3 | 48,1 | 23,6 | 3,89 | 0,832 |
| 15. | Sposoban/a sam za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces za učenike s teškoćama u razvoju. | 3,0 | 9,9 | 35,8 | 39,1 | 12,2 | 3,47 | 0,934 |
| 16. | Sposoban/a sam za komunikaciju i suradnju s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju. | 0,6 | 1,8 | 14,6 | 46,6 | 36,4 | 4,16 | 0,781 |
| 17. | Sposoban/a sam za uključivanje obitelji u procjene i planove za njihovo dijete (dijete s teškoćama u razvoju). | 1,5 | 7,8 | 29,9 | 40,0 | 21,8 | 3,73 | 0,939 |
| 18. | Sposoban/a sam za pomoć obiteljima u prepoznavanju njihovih resursa i prioriteta u odnosu na razvoj njihovog djeteta s teškoćama u razvoju. | 1,2 | 9,3 | 31,3 | 41,5 | 16,7 | 3,63 | 0,909 |
| 19. | Sposoban/a sam za osmišljavanje aktivnosti za učenike koje će na najbolji način poticati i razvijati ozračje uvažavanja i prihvaćanja različitosti. | 1,5 | 5,1 | 18,8 | 46,6 | 28,1 | 3,95 | 0,89 |
| 20. | Sposoban/a sam za osmišljavanje aktivnosti za nastavnike koje će na najbolji način poticati i razvijati ozračje uvažavanja i prihvaćanja različitosti. | 1,5 | 5,1 | 29,3 | 40,6 | 23,6 | 3,79 | 0,909 |
| 21. | Sposoban/a sam za osmišljavanje aktivnosti za roditelje koje će na najbolji način poticati i razvijati ozračje uvažavanja i prihvaćanja različitosti. | 1,5 | 7,5 | 30,7 | 39,1 | 21,2 | 3,71 | 0,933 |
| 22. | Sposoban/a sam za prepoznavanje vlastitih potreba te planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja vezanog uz učenike s teškoćama u razvoju. | 0,3 | 2,1 | 13,7 | 43,6 | 40,3 | 4,21 | 0,779 |
| 23. | Poznajem stručnu literaturu te kritički primjenjujem istraživanja i preporučene prakse iz područja inkluzivne pedagogije. | 1,2 | 8,7 | 32,2 | 45,7 | 12,2 | 3,59 | 0,856 |

Zbrajanjem postotaka odgovora ispitanika unutar kategorije 4 (slažem se) i 5 (u potpunosti se slažem), može se zaključiti da 91,6% ispitanika vrlo visoko procjenjuju vlastitu sposobnost za *suradnju sa stručnim suradnicima, povezanu s problematikom učenika s teškoćama u razvoju*. Tek nešto manji postotak ispitanika (89,3%), također smatraju kako su sposobni za *suradnju/savjetovanje s drugim stručnjacima i agencijama u široj zajednici zbog podrške razvoju, učenju i dobrobiti učenika s teškoćama u razvoju*. Sličan je rezultat zabilježen kod kompetencije *Poznajem zakonsku regulativu na kojoj se temelji odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju*, s čime se slaže 88% ispitanih pedagoga. Budući da se prema istraživanju Ledić i sur. (2013) komunikacijska otvorenost i empatičnost smatraju vrlo važnima za rad pedagoga i ove se navedene kompetencije mogu procijeniti vrlo važnima za rad pedagoga u inkluzivnom okruženju budući da takav rad neminovno od pedagoga iziskuje suradnju s ostalim stručnjacima. Važnost navedenih kompetencija potvrđuju Zrilić (2012) i Bouillet (2010), navodeći da su koordiniranje timskog rada i suradnja sa stručnim suradnicima i ustanovama neke od glavnih zadaća pedagoga u inkluzivnom okruženju. Iz tog je razloga vrlo dobro što se pedagozi osjećaju kompetentnima po pitanju suradnje i savjetovanja.

S druge strane, zbrajanjem postotaka unutar kategorije 1 (uopće se ne slažem) i 2 (uglavnom se ne slažem), vidljivo je da se podjednak postotak ispitanika (15,8%) uopće ili uglavnom ne slaže da su sposobni za *procjenu psihofizičkog stanja učenika s teškoćama u razvoju* i za *izradu individualiziranog odgojno-obrazovnog programa za učenike s teškoćama u razvoju*. Nešto manji postotak ispitanika (12,9%) sličnog je mišljenja vezanog uz (ne)kompetentnost za *uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces za učenike s teškoćama u razvoju*. Navedene kompetencije na neki su način međusobno povezane budući da je procjena psihofizičkog stanja učenika s teškoćama u razvoju temelj za izradu individualiziranog odgojno-obrazovnog programa, dok je uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces neizostavni dio rada s učenicima s teškoćama u razvoju, odnosno prije svega izrade individualiziranog odgojno-obrazovnog programa. Kao što navode Hebib i Spasenović (2010) prostor djelovanja pedagoga u inkluzivnom okruženju prepoznaje se u razradi, primjeni i praćenju ostvarivanja individualiziranih odgojno-obrazovnih programa. Također, važno je da pedagozi pomažu nastavnicima u odabiru primjerenih metoda i oblika rada u nastavi, postupaka ocjenjivanja i praćenju individualnog napretka učenika s teškoćama u razvoju. Zrilić

(2012) također navodi važnost pedagoga u procesu pedagoške opservacije²², odnosno utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta kao temelja izrade individualiziranog odgojno-obrazovnog programa. Dakle, može se uočiti da su kompetencije za koje se ispitanici ne smatraju kompetentnima važne za rad pedagoga, stoga je važno prepoznati potrebu za daljnjim razvijanjem navedenih kompetencija, primjerice kroz stručna usavršavanja.

6.2.3. Povezanost stavova o inkluziji i kompetentnosti za inkluzivnu praksu

Nakon pojedinačne analize rezultata na zavisnim varijablama stavova i kompetencija, provedena je bivarijantna korelacija da bi se utvrdilo postoji li povezanost između navedenih varijabli – stavova i kompetencija.

Tablica 22. Povezanost stavova i kompetentnosti za inkluzivnu praksu (Pearsonov koeficijent korelacije)

| | N | M | SD | r | p |
|--------------|-----|-------|--------|-------|-------|
| Stavovi | 335 | 80,16 | 9,373 | 0,359 | 0,000 |
| Kompetencije | 335 | 88,75 | 14,362 | | |

Pearsonovim koeficijentom korelacije utvrđeno je da između stavova i kompetencija postoji umjerena, statistički značajna, pozitivna povezanost ($r=0,359$; $p=0,000$). Dakle, povezanost je pozitivna što upućuje da su pozitivniji stavovi povezani s boljom (samo)percepcijom kompetentnosti ispitanika (tablica 22.). Ovime je potvrđena treća postavljena hipoteza (*postoji pozitivna povezanost između stavova pedagoga prema inkluziji i (samo)percepcije kompetentnosti pedagoga za inkluzivnu praksu*).

O pozitivnoj povezanosti između stavova i kompetencija govore i Hsien i sur., (2009, prema Bouillet i Bukvić, 2015), navodeći da viša razina kvalifikacija nastavnika u području poučavanja učenika s teškoćama u razvoju pridonosi pozitivnijim stavovima o inkluziji. Identičnu činjenicu navode i Everington i sur. (1999, prema Skočić Mihić i sur., 2016) – viša razina kompetencija nastavnika za poučavanje u inkluzivnom okruženju povezana je s njihovim

²² Školski je pedagog, uz psihologa, stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, učitelja razredne nastave, učitelja hrvatskog jezika i liječnika školske medicine, dio povjerenstva koje provodi pedagošku opservaciju

pozitivnijim stavovima. Gledano s druge strane, uvjerenje nastavnika o vlastitoj ulozi u obrazovnoj inkluziji značajno određuje njihove kompetencije i ponašanja (Korthagen, 2004, prema Skočić Mihić i sur., 2016). Navedeno potvrđuju i rezultati istraživanja prema kojima, nastavnici koji su spretniji u korištenju strategija za rad s učenicima s teškoćama u razvoju imaju pozitivnije stavove (Cook i sur., 2007, prema Skočić Mihić i sur., 2016). Nadalje, istraživanja s odgojiteljima pokazala su da postoji uska povezanost između pozitivnih stavova o odgojno-obrazovnoj inkluziji i znanja iz područja inkluzivne pedagogije, pri čemu se viši stupanj znanja povezuje s pozitivnijim stavovima o inkluzivnoj praksi (Wamae i Kang'ethe-Kamau, 2004, prema Bouillet, 2011).

Budući da se nastavnici, odgojitelji i pedagozi kada je riječ o radu u inkluzivnom okruženju susreću s veoma sličnim izazovima, prikazani se rezultati istraživanja s nastavnicima i odgojiteljima mogu povezati i sa stručnim suradnicima pedagozima. Dakle, kao što su pokazali rezultati navedenih istraživanja da su pozitivniji stavovi povezani s boljim kompetencijama za rad u inkluzivnom okruženju, tako se i u ovom istraživanju pokazalo da pedagozi uz pozitivne stavove ističu i relativno visoku kompetentnost za inkluzivnu praksu, odnosno da je povezanost tih dviju varijabli pozitivna.

6.2.4. *Kompetentnost pedagoga obzirom na različite vrste teškoća u razvoju*

U sljedećem se dijelu upitnika ispitivala (samo)percepcija vlastite kompetentnosti obzirom na različite vrste teškoća u razvoju kroz 10 čestica (vidjeti sekciju 4 u upitniku, prilog 1). Iz tablice 23. vidljivo je da pedagozi vlastitu kompetentnost, obzirom na različite vrste teškoća u razvoju, procjenjuju osrednje, budući da se prosječne procjene kreću od najmanje ($M=2,41$; $SD=1,109$) do najveće ($M=3,64$; $SD=0,897$).

Tablica 23. *Procjena kompetentnosti obzirom na različite vrste teškoća u razvoju*

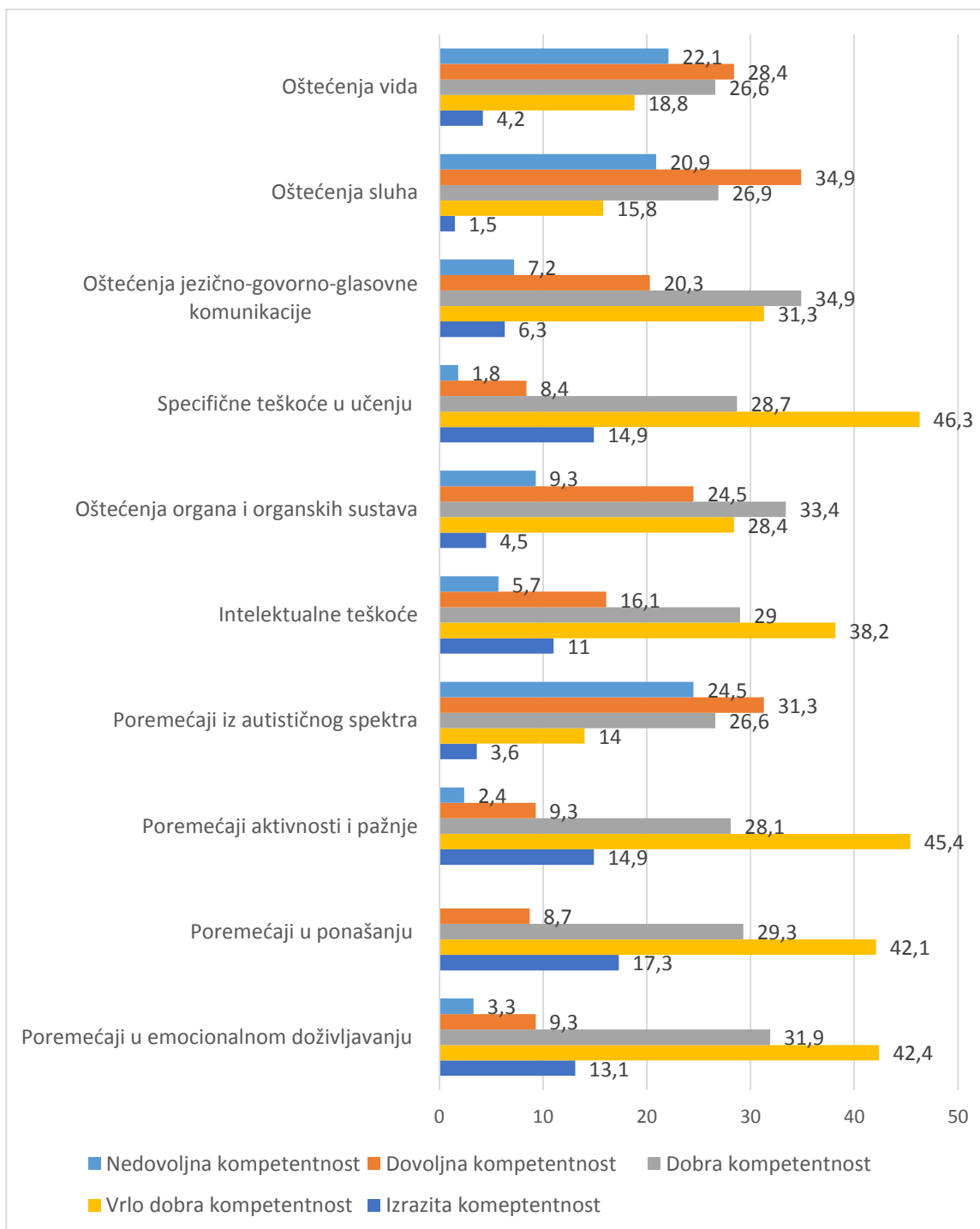
| | Smatram/osjećam se kompetentnim/om za rad s: | Min | Max | M | SD |
|----|--|-----|-----|------|-------|
| 1. | Učenicima s oštećenjem vida. | 1 | 5 | 2,55 | 1,149 |
| 2. | Učenicima s oštećenjem sluha. | 1 | 5 | 2,42 | 1,035 |
| 3. | Učenicima s oštećenjima jezično-govorno-glasovne komunikacije. | 1 | 5 | 3,09 | 1,024 |
| 4. | Učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju. | 1 | 5 | 3,64 | 0,897 |

| | | | | | |
|---------------|--|-----------|-----------|------|-------|
| 5. | Učenicima s oštećenjem organa i organskih sustava. | 1 | 5 | 2,94 | 1,038 |
| 6. | Učenicima s intelektualnim teškoćama. | 1 | 5 | 3,33 | 1,052 |
| 7. | Učenicima s poremećajima iz autističnog spektra. | 1 | 5 | 2,41 | 1,109 |
| 8. | Učenicima s poremećajima aktivnosti i pažnje. | 1 | 5 | 3,61 | 0,931 |
| 9. | Učenicima s poremećajima u ponašanju. | 1 | 5 | 3,63 | 0,958 |
| 10. | Učenicima s poremećajima u emocionalnom doživljavanju. | 1 | 5 | 3,53 | 0,947 |
| Ukupno | | 10 | 50 | | |

Ovakav rezultat istraživanja na neki je način iznenađujući s obzirom da se po pitanju „općih kompetencija“ za inkluzivnu praksu pedagozi procjenjuju visoko kompetentnima, dok je procjena kompetentnosti kod konkretnih teškoća u razvoju osrednja. Stoga se postavlja pitanje je li ta razlika rezultat različitih pitanja te je ona kao takva prihvatljiva ili se radi o tome da je procjena vlastite kompetentnosti zapravo realnija kada je riječ o konkretnim teškoćama u razvoju. Također, zanimljiv podatak vidljiv u tablici 23. jest da su postojali ispitanici koji su procijenili da posjeduju najveću razinu kompetencije za sve ispitane teškoće u razvoju (maksimalan mogući rezultat 50), ali i oni ispitanici koji su procijenili da posjeduju najmanju razinu kompetencija za sve ispitane teškoće u razvoju (minimalan rezultat 10).

Zorniji prikaz (ne)kompetentnosti ispitanika s obzirom na različite vrste teškoća vidljiv je na grafikonu 1.

Grafikon 1. Procjena kompetentnosti obzirom na različite vrste teškoća u razvoju (%)



Zbrajanjem postotaka odgovora ispitanika unutar kategorije 4 (vrlo dobra kompetentnost) i 5 (izrazita kompetentnost), vidljivo je da najveći postotak ispitanika (61,2%) smatra da su vrlo i izrazito kompetentni za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju, zatim za rad s učenicima s poremećajima aktivnosti i pažnje (60,3%) i za rad s učenicima s poremećajima u ponašanju (59,4%).

S druge strane, zbrajanjem postotaka odgovora ispitanika unutar kategorije 1 (nedovoljna kompetentnost) i 2 (dovoljna kompetentnost) uočava se da najveći postotak ispitanika (55,8%) smatra kako su nedovoljno ili tek dovoljno kompetentni za rad s učenicima s oštećenjem sluha i s učenicima s poremećajima iz autističnog spektra te s učenicima s oštećenjem vida (50,5%)

Navedeni se rezultati istraživanja mogu povezati s istraživanjem Florin (2001, prema Kranjčec Mlinarić i sur., 2016) prema kojem je nastavnicima stresno poučavati u razredu ukoliko moraju dodatno individualno raditi s učenikom s teškoćama u razvoju. Također, izvor stresa predstavljaju im ometajuća ponašanja učenika s teškoćama u razvoju iz razloga što nisu dovoljno upoznati s obilježjima pojedinih teškoća.

Sukladno tome, razlog relativno nisko procijenjene kompetentnosti pedagoga za rad s učenicima obzirom na različite vrste teškoća, moguće je povezati upravo s nedovoljnim poznavanjem karakteristika pojedine teškoće u razvoju, a samim time i prikladnih metoda rada s tim učenicima.

6.2.5. Kvalitete osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija

U petom je dijelu upitnika ispitivana kvaliteta osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija kroz 6 čestica (vidjeti sekciju 5 u upitniku, prilog 1). Kao što je navedeno u opisu instrumenta istraživanja na temelju izračunate pouzdanosti skale, ovaj dio upitnika promatrat će se kao jednodimenzionalna mjera kvalitete osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija. Na varijabli kvaliteta studija, kao kompozitnoj varijabli, provedena je statistička analiza kako bi se utvrdila kvaliteta osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija te moguće statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika obzirom na nezavisne varijable.

Izračunata je sumarna aritmetička sredina rezultata ispitanika te ona iznosi 12,86, uz standardnu devijaciju 4,685. Budući da je mogući maksimalni rezultat u ovom dijelu upitnika 30, a srednja vrijednost 18, može se zaključiti da ispitanici kvalitetu osposobljavanja pedagoga

za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija procjenjuju relativno niskom (tablica 24.).

Tablica 24. Procjena kvalitete osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

| Kvaliteta studija | N | Min | Max | M | SD |
|-------------------|-----|-----|-----|-------|-------|
| | 335 | 6 | 30 | 12,86 | 4,685 |

Ovakav je rezultat vrlo zanimljiv s obzirom na ranije procijenjenu relativno visoku kompetentnost za rad u inkluzivnoj praksi. Stoga se postavlja pitanje na koji su način (ukoliko je razina kompetentnosti pedagoga doista na tako visokom nivou) pedagozi stekli potrebne kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Ako se ovi rezultati promatraju u kontekstu postojećih studijskih programa pedagogije na Sveučilištima u Republici Hrvatskoj, odnosno postojećih kolegija povezanih s inkluzivnom pedagogijom i radom s učenicima s teškoćama u razvoju, može se reći da bi pedagozi nakon završetka studija trebali imati određene kompetencije za inkluzivnu praksu. Dakle, na studijima pedagogije postoje kolegiji koji se bave isključivo inkluzivnom pedagogijom, no na temelju rezultata ovog istraživanja vidljivo je da ispitanici ne prepoznaju kvalitetu studija u vidu pripreme za rad u inkluzivnom okruženju.

Slične rezultate istraživanja dobili su i Ledić i sur. (2013) prema kojem gotovo polovica ispitanika (44,1%) procjenjuje da je doprinos visokoškolskog obrazovanja ovladavanju kompetencije *Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju* vrlo malen. Nadalje, prema istraživanjima mnogi mlađi nastavnici smatraju da ih inicijalno obrazovanje nije dovoljno pripremio za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, iako se obrazovanje nastavnika smatra jednom od ključnih komponenti za uspješnu odgojno-obrazovnu inkluziju (Hemmings i Woodcock, 2014, prema Bouillet i Bukvić, 2015). Rezultati istraživanja Bouillet i Bukvić (2015) pokazali su da su studenti učiteljskog fakulteta, ali i zaposleni nastavnici nedovoljno pripremljeni za rad u inkluzivnom okruženju te da su u studijskim programima nedovoljno zastupljeni sadržaji inkluzivne pedagogije, stoga nužnim smatraju promjenu studijskih programa, odnosno njihovu veću usklađenost s izazovima rada u inkluzivnoj praksi. Nadalje, prema Sunko (2006), studenti koji su tijekom svog inicijalnog

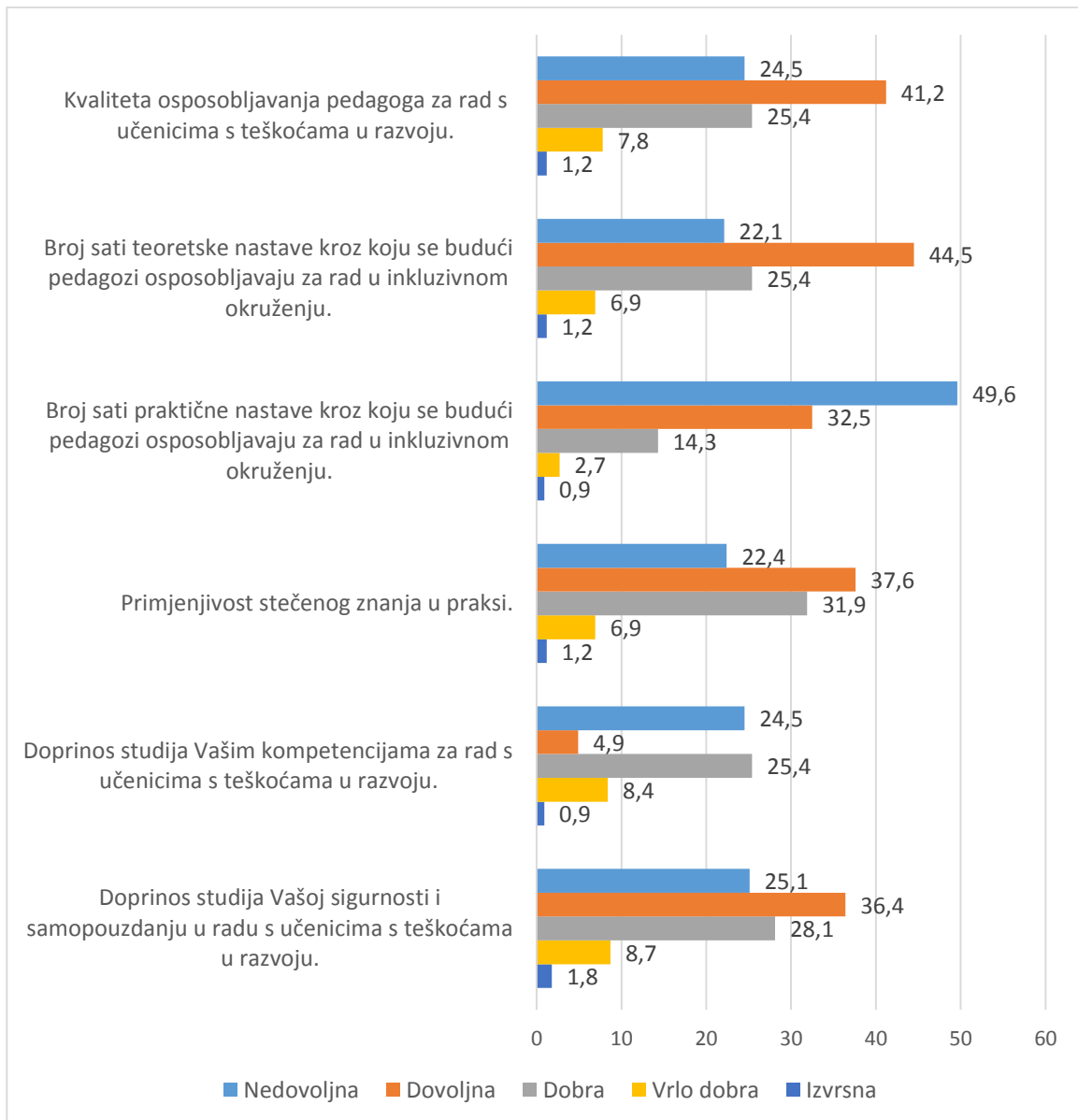
obrazovanja imali kolegij vezan uz inkluzivnu pedagogiju iskazuju pozitivnije stavove prema inkluziji u odnosu na studente koji nisu imali takav kolegij.

T-testom i analizom varijance (ANOVA) testirano je postoji li na zavisnoj varijabli kvaliteta studija statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika obzirom na nezavisnu varijablu *sveučilište pri kojem je završen studij pedagogije*²³, međutim nije pronađena statistički značajna razlika. Dakle, između ispitanika koji su pri različitim sveučilištima završili studij pedagogije, ne postoji statistički značajna razlika u procjeni kvalitete osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija, odnosno pri svakom je sveučilištu, prema procjeni ispitanika, (ne)kvaliteta studija pedagogije podjednaka (kada je riječ o kvaliteti osposobljavanja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju).

Na grafikonu 2. prikazani su odgovori ispitanika vezani uz kvalitetu osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija za svaku pojedinu česticu.

²³ Statistički značajna razlika izračunata je obzirom na nezavisnu varijablu *sveučilište pri kojem je završen studij pedagogije* budući da se ostale nezavisne varijable ne smatraju relevantnima za analizu i interpretaciju kvalitete osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija

Grafikon 2. Procjena kvalitete osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija (%)



Zbrajanjem postotaka odgovora ispitanika unutar kategorije 1 (nedovoljna) i 2 (dovoljna), vidljivo je da najveći postotak ispitanika (82,1%) vrlo nisko procjenjuje kvalitetu studija u vidu broja sati praktične nastave kroz koju se budući pedagozi osposobljavaju za rad u inkluzivnom okruženju, zatim broj sati teoretske nastave kroz koju se budući pedagozi osposobljavaju za rad u inkluzivnom okruženju (66,6%) i općenito kvalitetu osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju (65,7%). Ukoliko se pogledaju i ostale čestice, vidljivo je kako je kod svih čestica procijenjena kvaliteta razmjerno mala.

6.2.6. Kvaliteta edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja

U posljednjem, šestom dijelu upitnika ispitivana je kvaliteta edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja kroz 6 čestica (vidjeti sekciju 6 u upitniku, prilog 1). Na temelju izračunate pouzdanosti skale, kvaliteta edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja promatrat će se jako jednodimenzionalna mjera. Na varijabli kvaliteta stručnih usavršavanja, kao kompozitnoj varijabli, provedena je statistička analiza da bi se utvrdila kvaliteta edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja te moguće statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika obzirom na nezavisne varijable.

Izračunata je sumarna aritmetička sredina rezultata ispitanika te ona iznosi 18,66, uz standardu devijaciju 5,431. Obzirom da je maksimalni mogući rezultat u ovom dijelu upitnika 30, a srednja vrijednost 18, vidljivo je da ispitanici kvalitetu edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja procjenjuju osrednjom (tablica 25.).

Tablica 25. Procjena kvalitete i dostupnosti edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja

| Kvaliteta stručnih usavršavanja | N | Min | Max | M | SD |
|---------------------------------|-----|-----|-----|-------|-------|
| | 335 | 6 | 30 | 18,66 | 5,431 |

Osrednja procjena kvalitete edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja od strane ispitanika na neki način iznenađuje ukoliko se ovaj rezultat usporedi s brojem stručnih usavršavanja koja organizira Agencija za odgoj i obrazovanje. Primjerice u školskoj godini 2017./2018. bila su organizirana stručna usavršavanja s tek jednom temom iz područja inkluzivne pedagogije. Također, zanimljivo je da ispitanici bolje procjenjuju kvalitetu stručnih usavršavanja nego li kvalitetu inicijalnog obrazovanja. Sukladno tome, rezultat istraživanja koji je pokazao da se pedagozi procjenjuju relativno kompetentnima za inkluzivnu praksu, može se povezati upravo s kvalitetom stručnih usavršavanja, odnosno da su pedagozi kompetencije (barem neke od njih) djelomično stekli kroz stručna usavršavanja. Dakako, iako je Agencija za odgoj i obrazovanje krovno tijelo koje je zaduženo za organiziranje stručnih usavršavanja, moguće je da su pedagozi pohađali i neka

druga stručna usavršavanja koja su organizirana od strane drugih organizacija/udruga ili primjerice proučavanjem stručne literature i sl., odnosno da su kompetencije za rad u inkluzivnoj praksi stekli kroz vlastito iskustvo rada s učenicima s teškoćama u razvoju budući da je procjena kvalitete inicijalnog obrazovanja relativno niska, dok je procjena kvalitete stručnih usavršavanja tek nešto bolja. Bilo bi zanimljivo i korisno kroz neka buduća istraživanja istražiti na koji se način pedagozi stručno usavršavaju te na koji su način (ako ne kroz inicijalno obrazovanje i stručna usavršavanja) stekli kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

Osim ranije navedenog doprinosa visokoškolskog obrazovanja ovladavanju kompetencijama potrebnim za rad školskog pedagoga, ispitanici su u istraživanju Ledić i sur. (2013) procjenjivali i doprinos programa stručnog usavršavanja ovladavanju kompetencijama pedagoga. Dakle, prema rezultatima istraživanja 54,1% ispitanika se uglavnom i u potpunosti slaže da je program stručnog usavršavanja doprinio razvoju kompetencije *Osposobljenost za prepoznavanje i integraciju učenika s teškoćama u razvoju/ponašanju*. Taj je rezultat zaista visok ako ga usporedimo s činjenicom da se tek 24,8% ispitanika uglavnom i u potpunosti slaže da je razvoju te kompetencije doprinijelo inicijalno obrazovanje.

T-testom i analizom varijance (ANOVA) testirano je postoji li na zavisnoj varijabli kvaliteta stručnih usavršavanja statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika obzirom na nezavisne varijable *škola zaposlenja, godine radnog iskustva i županija zaposlenja*²⁴. Statistički značajne razlike pronađene su samo na nezavisnoj varijabli godine radnog iskustva (tablica 26.).

Tablica 26. Procjena kvalitete i dostupnosti edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja obzirom na radno iskustvo ispitanika (ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test)

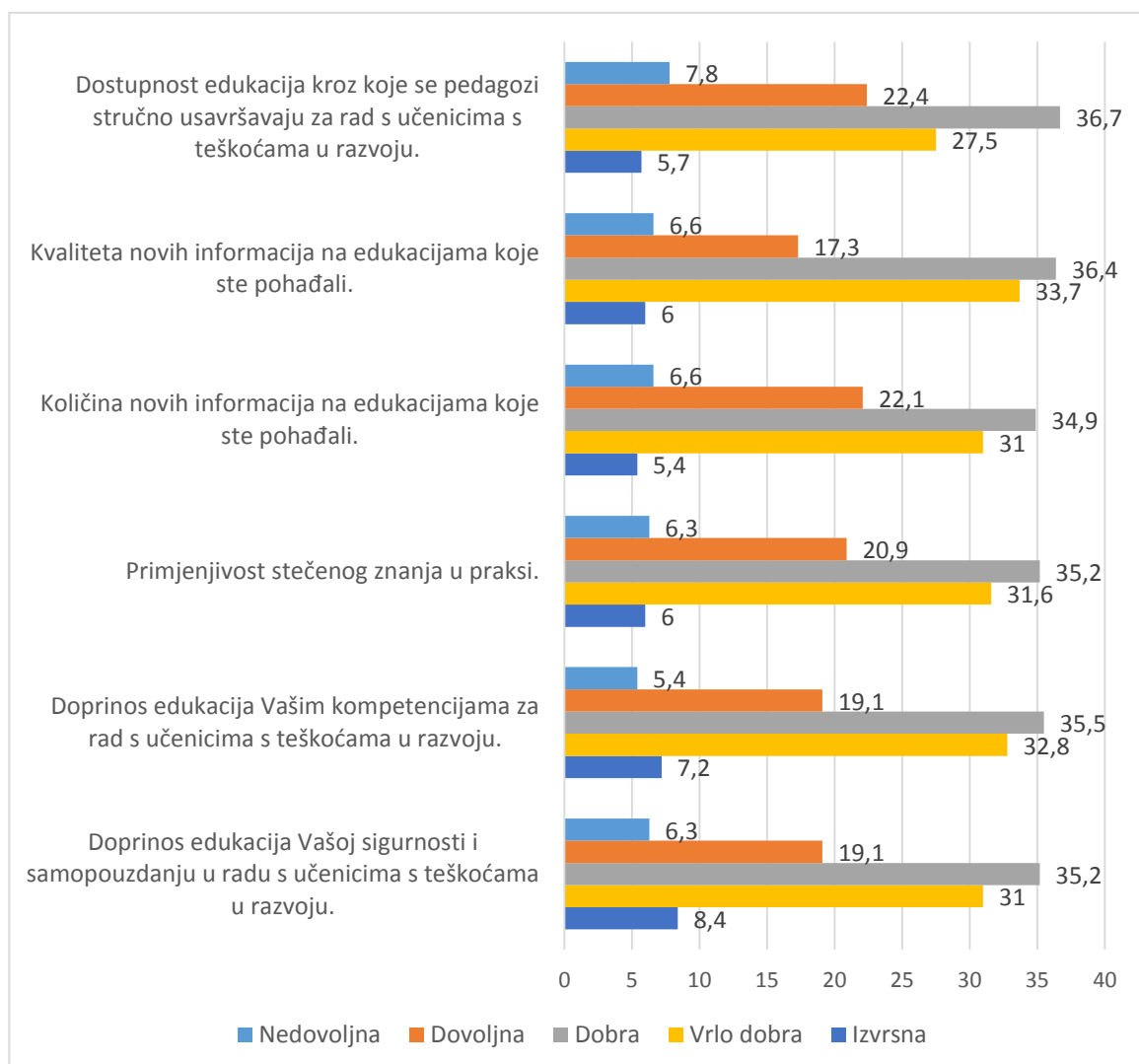
| Kvaliteta stručnih usavršavanja | Skupine radnog iskustva | N | M | SD | F-omjer | p | η^2 | Razlike između skupina |
|---------------------------------|-------------------------|-------|-------|-------|---------|---|----------|------------------------|
| | 1 – 5 | 101 | 17,23 | 5,282 | | | | |
| 6 – 20 | 107 | 18,22 | 5,536 | | | | | |
| 21 - 40 | 126 | 20,17 | 5,133 | | | | | |

²⁴ Statistički značajna razlika izračunata je obzirom na nezavisne varijable *škola zaposlenja, godine radnog iskustva i županija zaposlenja* budući da se ostale nezavisne varijable ne smatraju relevantnima za analizu i interpretaciju kvalitete edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja

Tablica 26. prikazuje rezultate jednosmjerne analize varijance (ANOVA) i razlike u odgovorima ispitanika dobivene temeljem Bonferroni post hoc testa. Iz tablice se može vidjeti da ispitanici koji imaju više godina radnog iskustva (21 – 40 godina) statistički značajno bolje procjenjuju kvalitetu edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja ($M=20,17$; $SD=5,133$) u odnosu na ispitanike s radnim iskustvom od 6 do 20 godina ($M=18,22$; $SD=5,536$) i ispitanike s radnim iskustvom od 1 do 5 godina ($M=17,23$; $SD=5,282$). Ipak valja napomenuti da faktor godina radnog iskustva, statistički gledano, objašnjava mali utjecaj na zavisnu varijablu kvaliteta stručnih usavršavanja (5,2%).

U grafikonu 3. prikazani su odgovori ispitanika vezani uz kvalitetu edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja za svaku pojedinu česticu.

Grafikon 3. Procjena kvalitete i dostupnosti edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja (%)



Iz grafikona 3. vidljiva je tendencija davanja srednjih odgovora na svim česticama u vezi procjene kvalitete edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja. Također, može se uočiti da vrlo mali postotak ispitanika kvalitetu stručnih usavršavanja procjenjuje nedovoljnom, ali i izvrsnom. Dakle, najviše ispitanika kvalitetu edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja procjenjuje dobrom i vrlo dobrom.

7. Zaključak

Istraživanje o stavovima i kompetencijama školskih pedagoga za inkluzivnu praksu provedeno je mrežnom anketom, na uzorku od 335 školskih pedagoga, što je oko 30% populacije školskih pedagoga na području Republike Hrvatske.

Dobiveni rezultata istraživanja vode prema sljedećim zaključcima:

1. U cilju ispitivanja stavova školskih pedagoga o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole, ispitanici su kroz 21 česticu procjenjivali vlastiti stav o inkluziji. Rezultati ovog dijela upitnika upućuju na zaključak da školski pedagozi iskazuju uglavnom pozitivan stav o inkuziji učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole ($M=80,16$; $SD=9,373$) čime je potvrđena prva postavljena hipoteza (*školski pedagozi iskazuju pozitivne stavove prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole*). Na temelju statističke analize nisu uočene razlike u stavovima ispitanika u odnosu na ni jednu nezavisnu varijablu (spol, dob, školu zaposlenja, godine radnog iskustva, iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju i sveučilište pri kojem je završen studij pedagogije).
2. Slični rezultati kao i kod stavova o inkluziji zabilježeni su i kod (samo)percepcije kompetentnosti za inkluzivnu praksu. Naime, rezultati su pokazali da ispitanici relativno visoko procjenjuju vlastitu kompetentnost za inkluzivnu praksu ($M=88,75$; $SD=14,362$). Ovaj je rezultat nije u skladu s drugom postavljenom hipotezom (*školski pedagozi procjenjuju kako nisu dovoljno kompetentni za inkluzivnu praksu*), odnosno ona nije potvrđena. Razlike u procjeni vlastite kompetentnosti zabilježene su u odnosu na školu zaposlenja ispitanika, pri čemu pedagozi u osnovnim školama vlastitu kompetentnost procjenjuju boljom u odnosu na pedagoge zaposlene u srednjim školama. Također, kompetentnijima za inkluzivnu praksu procjenjuju se oni ispitanici koji su tijekom svog radnog vijeka s učenicima s teškoćama u razvoju radili često, u odnosu na one koji su radili rijetko ili ponekad. Ispitanici se najviše kompetentnima osjećaju u području suradnje sa stručnim suradnicima, vezano uz problematiku učenika s teškoćama u razvoju, dok najmanju kompetentnost navode za procjenu psihofizičkog stanja učenika s teškoćama u razvoju i za izradu individualiziranog odgojno-obrazovnog programa za učenike s teškoćama u razvoju.

3. Što se tiče povezanosti stavova o inkluziji i kompetentnosti za inkluzivnu praksu, Pearsonovim koeficijentom korelacije utvrđeno je da postoji statistički značajna, umjerena povezanost ($r=0,359$; $p=0,000$) između stavova i kompetencija. Povezanost je pozitivna što upućuje da su pozitivniji stavovi povezani s boljom (samo)percepcijom kompetentnosti ispitanika. Ovaj rezultat potvrđuje treću postavljenu hipotezu (*postoji pozitivna povezanost između stavova pedagoga prema inkluziji i (samo)percepcije kompetentnosti pedagoga za inkluzivnu praksu*).
4. Rezultati istraživanja o (samo)percepciji vlastite kompetentnosti obzirom na različite vrste teškoća u razvoju pokazali su osrednju (samo)percepciju kompetentnosti pedagoga (najmanja prosječna vrijednost: $M=2,41$; $SD=1,109$; najveća prosječna vrijednost: $M=3,64$; $SD=0,897$). Pritom se pedagozi najviše kompetentnima smatraju za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju, dok najmanju kompetentnost procjenjuju za rad s učenicima s oštećenjem sluha i s učenicima s poremećajima iz autističnog spektra. Ovakav je rezultat zanimljiv iz razloga što je „opća kompetentnost“ za inkluzivnu praksu od strane ispitanika procijenjena relativno visoko, a kada je riječ o konkretnim teškoćama onda se kompetentnost smanjuje. Stoga se postavlja pitanje je li možda procjena vlastite kompetentnosti realnija kada je riječ o konkretnim teškoćama u odnosu na „opće kompetencije“ za rad u inkluzivnoj praksi.
5. Kvaliteta osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija pokazala se relativno niskom ($M=12,86$; $SD=4,685$). Statistička analiza odgovora ispitanika o kvaliteti studija s obzirom na sveučilište pri kojem su završili studij pedagogije nije pokazala statistički značajne razlike. Dakle, što se tiče osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, prema procjeni ispitanika, nema statistički značajne razlike u kvaliteti studija pedagogije pri različitim sveučilištima. Kao najveću boljku navode manjak praktične i teoretske nastave o inkluziji i učenicima s teškoćama u razvoju.
6. Prosječna procjena kvalitete edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja nešto je viša od procjene kvalitete studija ($M=18,66$; $SD=5,431$). Ipak procjena kvalitete stručnih usavršavanja tek je osrednja, tj. kod svih se navedenih čestica prosječna vrijednost kreće oko 3. Razlike u procjeni kvalitete stručnih usavršavanja zabilježene su u odnosu na radno iskustvo ispitanika, pri čemu ispitanici s dužim radnim iskustvom (21 – 40 godina) kvalitetu stručnih usavršavanja procjenjuju boljom u odnosu na ispitanike s manje godina radnog iskustva (1 – 5 i 6 – 20 godina).

Na temelju rezultata istraživanja može se zaključiti da školski pedagozi u Republici Hrvatskoj imaju pozitivan stav prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole te smatraju kako su u dovoljnoj mjeri kompetentni za inkluzivnu praksu. Također, na neki se način nameće zaključak da su pedagozi kompetencije za rad u inkluzivnoj praksi stekli ponajprije kroz vlastito iskustvo budući da je procjena kvalitete inicijalnog obrazovanja i stručnih usavršavanja relativno niska, odnosno osrednja.

Prikazani rezultati istraživanja vrijedan su izvor podataka o mogućnostima unapređivanja inicijalnog obrazovanja, usavršavanja i rada školskih pedagoga, nacionalnih politika i budućih istraživanja. U tom se kontekstu otvara prostor za preporuke, prijedloge i otvorena pitanja.

1. Inicijalno obrazovanje za rad školskih pedagoga u inkluzivnoj praksi potrebno je preispitati. Ponajprije valja analizirati postojeće studijske programe pedagogije na sveučilištima u Republici Hrvatskoj, vidjeti koji sadržaji iz inkluzivne pedagogije postoje, usporediti nalaze s kompetencijama potrebnima za rad pedagoga u inkluzivnoj praksi i predložiti revizije programa, posebice u vidu povećanja sati praktične nastave.
2. Rezultati istraživanja upućuju na potrebu za povećanjem mogućnosti za stručno usavršavanje školskih pedagoga o temama povezanim s radom s učenicima s teškoćama u razvoju, s naglaskom na teme koje se odnose na rad pedagoga u inkluzivnom okruženju. Iako je Agencija za odgoj i obrazovanja primarni organizator stručnih usavršavanja bilo bi poželjno da se, primjerice, fakulteti koji nude programe studija pedagogije aktivnije uključili u proces stručnog usavršavanja putem programa cjeloživotnog obrazovanja i sl.
3. Na temelju analize nacionalne (obrazovne) politike vidljivo je da je uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni sustav zakonski regulirano. Međutim, temeljem rezultata istraživanja moguće unapređenje može se prepoznati u potrebi zapošljavanja više stručnih suradnika u školama u cilju formiranja cjelovite razvojne pedagoške službe, čime bi se omogućio kvalitetniji proces inkluzije.
4. U kontekstu prijedloga za buduća istraživanja, predlaže se produblјivanje rezultata o procjenama kompetentnosti školskih pedagoga za inkluzivnu praksu, načina na koji su školski pedagozi stekli kompetencije za inkluzivnu praksu te gdje i kako vide moguća poboljšanja u inicijalnom obrazovanju, stručnim usavršavanjima i inkluzivnoj praksi.

Popis tablica i grafikona

Popis tablica

| | |
|--|----|
| Tablica 1. Deskriptivni podaci skale stavova prema inkluziji | 40 |
| Tablica 2. Deskriptivni podaci skale kompetencije za inkluziju..... | 40 |
| Tablica 3. Deskriptivni podaci skale kvalitete osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija..... | 41 |
| Tablica 4. Deskriptivni podaci skale kvalitete dostupnosti edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja | 41 |
| Tablica 5. Ukupan broj pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama u RH..... | 42 |
| Tablica 6. Škola zaposlenja ispitanika..... | 43 |
| Tablica 7. Udio ispitanika u ukupnom broju zaposlenih pedagoga po školama..... | 43 |
| Tablica 8. Spol ispitanika..... | 43 |
| Tablica 9. Dob ispitanika (raspon) | 43 |
| Tablica 10. Dob ispitanika (skupine) | 44 |
| Tablica 11. Godine radnog iskustva/staža u struci (skupine ispitanika)..... | 44 |
| Tablica 12. Iskustvo rada s učenicima s teškoćama u razvoju | 45 |
| Tablica 13. Županija zaposlenja ispitanika | 45 |
| Tablica 14. Sveučilište završetka studija Pedagogije | 46 |
| Tablica 15. Sastav stručne službe u školi | 47 |
| Tablica 16. Stavovi o inkluziji | 48 |
| Tablica 17. Kompetencije za inkluziju | 51 |
| Tablica 18. Kompetencije za inkluziju obzirom na spol ispitanika (t-test za nezavisne uzorke) | 52 |
| Tablica 19. Kompetencije za inkluziju obzirom na školu zaposlenja (t-test za nezavisne uzorke) | 52 |
| Tablica 20. Kompetencije za inkluziju obzirom na iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju (ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test) | 53 |
| Tablica 21. Kompetencije za inkluziju | 54 |
| Tablica 22. Povezanost stavova i kompetentnosti za inkluzivnu praksu (Pearsonov koeficijent korelacije)..... | 57 |
| Tablica 23. Procjena kompetentnosti obzirom na različite vrste teškoća u razvoju..... | 58 |

| | |
|---|----|
| Tablica 24. Procjena kvalitete osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju | 62 |
| Tablica 25. Procjena kvalitete i dostupnosti edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja | 65 |
| Tablica 26. Procjena kvalitete i dostupnosti edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja obzirom na radno iskustvo ispitanika (ANOVA za nezavisne uzorke uz Bonferroni post hoc test) | 66 |

Popis grafikona

| | |
|--|----|
| Grafikon 1. Procjena kompetentnosti obzirom na različite vrste teškoća u razvoju (%) | 60 |
| Grafikon 2. Procjena kvalitete osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju tijekom studija (%) | 64 |
| Grafikon 3. Procjena kvalitete i dostupnosti edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju u okviru redovitog stručnog usavršavanja (%) | 67 |

1. Acedo, C. (2008). Inclusive education: pushing the boundaries. *Prospects*, 38, 5-13.
2. Alfirev, M. (2000). Socijalni model u rehabilitaciji osoba s mentalnom retardacijom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 36 (1), 9-16.
3. Analiza stručnog usavršavanja i Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika (2014-2020). Preuzeto 21. 4. 2018. s http://www.ssmb.hr/libraries/0000/6124/FILIPOVIC_Analiza_sustava_i_Strategija_AZOO-a.pdf
4. Antonak, R. F. i Livneh, H. (1988). *The measurement of attitudes toward people with disabilities: Methods, Psychometrics and Scales*. Springfield: Thomas.
5. Aronson, E. (2005) *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate.
6. Booth, T. (1999.) Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda? U D. Armstrong i sur. (Ur.), *Inclusive Education: Contexts and comparative Perspectives* (str. 78-98). London: David Fulton Publishers.
7. Booth et al. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
8. Borić, S., i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori*, 16 (7), 75-86.
9. Bosnar, B., i Bradarić-Jončić, S. (2008). Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (2), 11-30.
10. Bouillet, D. (2008), Ključne kompetencije u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. U M. Cindrić i sur. (Ur.), *2nd International Conference on Advanced and Systematic Research: 2nd Scientific research symposium Pedagogy and the Knowledge Society* (str. 37-46). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
11. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
12. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 323-340.
13. 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.

14. Bratković, D., i Teodorović, B. (2003). Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U A. Dulčić i M. Pospiš (Ur.), *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama* (str. 83-98). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
15. Cerić, H. (2004). Definiranje inkluzivnog obrazovanja. *Naša škola*, 50 (29), 87-95.
16. Cvetko, J., Gudelj, M. T., i Hrgovan, L. (2000). Inkluzija. *Diskrepancija*, 1 (1), 24-28.
17. Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1-2), 175-189
18. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, NN 63/2008.
19. Dulčić, A. (2003). Posebnosti metodike rada u edukaciji i rehabilitaciji djece s teškoćama u razvoju. U A. Dulčić, i M. Pospiš (Ur.), *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama* (str. 53-61). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
20. Edukacija za inkluzivni odgoj i obrazovanje. Preuzeto 21. 4. 2018. s <http://www.ucilisteidem.hr/edukacije-za-uciteljenastavnike-i-strucne-suradnike-osnovnih-i-srednjih-skola/>
21. Espinosa, L. M., Gillam, R. B., Busch, R.F. i Patterson, S.S. (1998). Evaluation of an In-Service Model to Train Child Care Providers about Inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 12 (2), 130-142.
22. Evaluation of an Inservice Model To Train Child Care Providers About Inclusion. Preuzeto 21. 4. 2018. s <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02568549809594879>
23. Fajdetić, M., i Šnidarić, N. (2012) Kompetencija stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 155 (3), 237-260.
24. Farrell, P. (1997.) *Teaching Pupils with Learning Difficulties*. London: Cassell.
25. Florian, L., Young, K. i Rouse, M (2010.) Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in a initial teacher education course. *International Journal of inclusive education*, 14 (7), stranice 709-722.
26. Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
27. Hebib, E. i Spasenović, V. (2010). Uloga školskog pedagoga u primeni inkluzivnog obrazovanja: pogled studenata pedagogije, *Nastava i vaspitanje*, 2, 297-313.
28. Hrvatić, N., i Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U V. Previšić (Ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 385-412). Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.

29. Hrvatski jezični portal. Preuzeto 4. 5. 2018. s <http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search>.
30. Ivančić, Đ., i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 139-157.
31. Jenkinson, J. (1997.) *Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities*. London: Routledge.
32. Jurčević Lozančić, A., i Kudek Mirošević, J. (2015). Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik*, 64 (4), 541-560.
33. Jurić, V. (1988). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
34. Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., i Vrgoč, H. (2001). *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (prijedlog)*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.
35. Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, 30 (2), 67-78.
36. Kiš-Glavaš, L., Nikolić, B., i Igrić, Lj. (1997). Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 33 (1), 63-75.
37. Kiš-Glavaš, L., Ljubić, M., i Jelić, S. (2003). Stavovi ravnatelja srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39 (2), 137-146.
38. Knust-Potter, A. (1997). Inclusion in Berlin. *Bolton Data for Inclusion*, 12, 2-9.
39. Kostović, S., Milutinović, J., i Zuković, S. (2011). Razvoj inkluzivne obrazovne prakse u školskom kontekstu. Preuzeto 18. prosinca 2017. s <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/Inkluzivno%20obrazovanje-I.pdf>
40. Kostović, S., Zuković, S., i Borovica, T. (2011). Inkluzivno obrazovanje i školski kontekst, *Nastava i vaspitanje*, 3, 406- 418.
41. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65 (5), 233-247.
42. Kudek Mirošević, J., i Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17-29.
43. Ledić, J., Staničić, S., i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
44. Ledić, J., Miočić, I., i Turk., M. (2016). *Europska dimenzija u obrazovanju: pristupi i izazovi*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

45. Ljubić, M., i Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskog integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39 (2), 129-136.
46. Mamić, N. (2012). *Smoprocjena kompetencija i edukacijske potrebe odgojitelja u inkluzivnom dječjem vrtiću*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
47. Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.
48. Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
49. Mišić, D. (1995). Inkluzija – korak dalje od integracije djece s teškoćama u razvoju. *Psiha*, 4, 28-30.
50. Mittler, P. (2006). *Working towards inclusive education, social contexts*. London: David Fulton Publishers.
51. Myklebust, J. O. (2002). Inclusion or exclusion? Transition among special needs students in upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 251-263.
52. Nastavni plan i program sveučilišnog preddiplomskog dvopredmetnog studija pedagogije. Preuzeto 19. 4. 2018. s http://www.unizd.hr/Portals/10/Nasatvni%20planovi%20i%20programi%202018/NPiP_PDS_2018_27.03.2018..pdf?ver=2018-03-27-220131-940
53. Paterson, D. (2010). Teachers' In-Flight Thinking in Inclusive Classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (5), 427-435.
54. Pedagogija. Preuzeto 19. 4. 2018. s <http://www.ffst.unist.hr/studiji/preddiplomski/pedagogija>
55. Pedagogija-diplomski (dvopredmetni). Preuzeto 19. 4. 2018. s <https://sokrat.ffos.hr/ff-info/kolegiji.php?action=show&id=479>
56. Plan i program sveučilišnog preddiplomskog dvopredmetnog studija pedagogije. Preuzeto 19. 4. 2018. s http://www.unizd.hr/Portals/10/pdf/NPiP_PDS_2013_za%20Web_KONA%C4%8CNO.pdf?ver=2013-12-02-124614-247
57. Plan i program sveučilišnog preddiplomskog jednopredmetnog studija pedagogije. Preuzeto 19. 4. 2018. s http://www.ffri.uniri.hr/files/studijskiprogrami/2017-2018/PED_1P_program_preddipl_2017_2018.pdf

58. *Pojmovnik hrvatskog kvalifikacijskog okvira (prijedlog)*. (2008). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske – Povjerenstvo za izradu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira, dostupno na http://www.hzz.hr/UserDocsImages/Pojmovnik_Hrvatskoga_kvalifikacijskog_okvira.pdf. (preuzeto 28. studenog 2017.)
59. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/2015.
60. Preddiplomski i diplomski studijski program pedagogije. Preuzeto 19. 4. 2018. s http://pedagogija.ffzg.hr/web-new/wp-content/uploads/2014/02/preddiplomski_i_diplomski_studijski_program_pedagogije.pdf
61. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., i Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154 (1-2), 131-148.
62. Skočić Mihić, S. (2011): *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
63. Skočić Mihić, S., Lončarić, D. i Kolombo, M. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 155 (3), 303-322.
64. Skočić Mihić, S., Gabrić, I., i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), 30-41.
65. Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., i Bašić, S. (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
66. Spratt, J., i Florian, L. (2013). Applying the Principles of Inclusive Pedagogy in Initial Teacher Education: from University Based Course to Classroom Action. *Revista de Investigacion en Education*, 11 (2), 133-140.
67. Stančić, V. (1985). *Djeca s teškoćama u razvoju u redovnoj školi*. Zagreb: Savez slijepih Hrvatske i Savez Samoupravnih interesnih zajednica odgoja i osnovnog obrazovanja SR Hrvatske.
68. Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (1), 35-47.
69. Sunko, E. (2006). Gledišta studenata učiteljskih i nastavničkih studija o integraciji i inkluziji djece s posebnim potrebama. *Napredak*, 147 (2), 209-221.

70. Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65 (4), 601-620.
71. The Salamanca Statement and Framework for Action. Preuzeto 25. 4. 2018. s http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
72. 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*, 30 (2), 48-66.
73. Vrgoč, H. (2000). Mjesto pedagoga i razvojne pedagoške djelatnosti u hrvatskoj školi. U H. Vrgoč (Ur.), *Pedagozi – stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi* (str. 9-18). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
74. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 87/2008.
75. Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra ladertina*, 7 (1), 89-100.
76. Zrilić, S., i Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra ladertina*, 8 (1), 141-153.

Popis priloga

Prilog 1. Anketni upitnik

Stavovi i kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu

Poštovani/e,

u posljednje se vrijeme u našim školama naglasak stavlja na inkluzivno obrazovanje. Unatoč zakonima, pravilnicima i preporukama, i dalje postoje brojni izazovi u uključivanju učenika s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Pedagozi, kao stručni suradnici u školama, mogu biti važna karika u savladavanju tih izazova.

Pri Filozofskom fakultetu u Rijeci provodi se istraživanje (voditeljice istraživanja: prof. dr. sc. Jasminka Ledić i doc. dr. sc. Tamara Martinac Dorčić) kojim se žele ispitati stavovi pedagoga zaposlenih u redovnim osnovnim i srednjim školama prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni sustav te utvrditi percepcija pedagoga o vlastitoj kompetentnosti za inkluzivnu praksu.

Za ispunjavanje anketnog upitnika bit će Vam potrebno oko 20 minuta. Prikupljeni podaci koristit će se samo za potrebe ovog istraživanja. Anonimnost podataka je osigurana.

U slučaju pitanja ili komentara molimo Vas javite se suradnici u istraživanju Luciji Habulin, univ. bacc. paed., na adresu e-pošte: lhabulin@ffri.hr.

Zahvaljujemo se na suradnji i srdačno Vas pozdravljamo!

prof. dr. sc. Jasminka Ledić, doc. dr. sc. Tamara Martinac Dorčić i Lucija Habulin, univ. bacc. paed

Opći podaci o ispitaniku/ci

U sljedećih nekoliko pitanja označite ili upišite odgovor koji se odnosi na Vas.

| | | | |
|---|---|----|----|
| 1. Spol: a) M b) Ž | 2. Dob: _____ godina/e | | |
| 3. Sveučilište završetka studija pedagogije: a) Sveučilište u Zagrebu b) Sveučilište u Rijeci c) Sveučilište u Splitu d) Sveučilište u Zadru e) Sveučilište u Osijeku f) Ostalo: _____ | 4. Ako radite na radnom mjestu pedagoga, a niste završili studij pedagogije, upišite koji ste studij završili: _____ | | |
| 5. Županija zaposlenja: a) Bjelovarsko-bilogorska b) Brodsko-posavska c) Dubrovačko-neretvanska d) Grad Zagreb e) Istarska f) Karlovačka g) Koprivničko-križevačka h) Krapinsko-zagorska i) Ličko-senjska j) Međimurska | k) Osječko-baranjska l) Požeško-slavonska m) Primorsko-goranska n) Sisačko-moslavačka o) Splitsko-dalmatinska p) Šibensko-kninska q) Varaždinska r) Virovitičko-podravska s) Vukovarsko-srijemska t) Zadarska u) Zagrebačka | | |
| 6. Godine radnog iskustva u struci: _____ | 7. Škola zaposlenja: a) Osnovna škola b) Gimnazija c) Trogodišnja strukovna škola d) Četverogodišnja strukovna škola e) Umjetnička škola | | |
| 8. Koliko često ste se u dosadašnjem radu bavili učenicima s teškoćama u razvoju? a) Nikad b) Rijetko c) Ponekad d) Često | 9. Jesu li u Vašoj školi zaposleni stručni suradnici: | | |
| | a) Rehabilitator | Da | Ne |
| | b) Logoped | Da | Ne |
| | c) Psiholog | Da | Ne |
| | d) Knjižničar | Da | Ne |
| | e) Socijalni djelatnik | Da | Ne |
| f) Zdravstveni djelatnik | Da | Ne | |

Stavovi školskih pedagoga o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole

Pred vama se nalazi niz tvrdnji koje se odnose na različita razmišljanja vezana uz inkluziju učenika s teškoćama u razvoju u redovne razrede. Molimo Vas da svaku od njih pažljivo pročitate i na skali od 1 do 5 označite u kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama. Pri tome brojevi znače sljedeće: 1 – uopće se ne slažem; 2 – uglavnom se ne slažem; 3 – niti se slažem niti se ne slažem; 4 – uglavnom se slažem; 5 – u potpunosti se slažem.

| | | Uopće se ne slažem | Uglavnom se ne slažem | Niti se slažem niti se ne slažem | Uglavnom se slažem | Potpuno se slažem |
|-----|--|--------------------|-----------------------|----------------------------------|--------------------|-------------------|
| 1. | Redovna škola može pružiti učenicima s teškoćama u razvoju sve ono što im pruža škola pod posebnim uvjetima („specijalna škola“). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Najbolje bi bilo da svi učenici s teškoćama u razvoju polaze škole pod posebnim uvjetima („specijalne škole“). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Za normalan rad u razrednom odjelu redovne škole učenici s teškoćama u razvoju predstavljaju smetnju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Učenici s teškoćama u razvoju u redovnim razredima redovne škole mogu loše djelovati na uspjeh čitavog razreda. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovne razrede redovnih škola korisno je za njihovo opće napredovanje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Učenici u redovnim školama mogu se pripremati da razumno i prijateljski prihvate učenike s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Po mnogim svojim osobinama učenici s teškoćama u razvoju jednaki su učenicima bez smetnji u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Neki učenici s teškoćama u razvoju mogu postići bolji školski uspjeh od mnogih učenika bez smetnji u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Druženje s ostalim učenicima u redovnoj školi je za učenike s teškoćama u razvoju korisnije nego druženje s učenicima s teškoćama u razvoju u školi pod posebnim uvjetima („specijalnoj školi“). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Učenici bez smetnji u razvoju mogu za prijatelje imati učenike s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | U redovnoj školi učenici s teškoćama u razvoju doživljavat će posebne neugodnosti od svojih vršnjaka bez smetnji u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Učenicima s teškoćama u razvoju koji idu u redovnu školu nastavnici trebaju štošta progledati „kroz prste“. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Učenici s teškoćama u razvoju mogu u redovnoj školi općenito više naučiti nego u školi pod posebnim uvjetima („specijalnoj školi“). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Redovnu školu moguće je u potpunosti prilagoditi za prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Smatram da nastavnici u mojoj školi mogu raditi s učenicima s teškoćama u razvoju uključenima u redovne razrede. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 16. | Za rad s učenicima s teškoćama u razvoju trebalo bi steći dodatno obrazovanje iz područja edukacijske-rehabilitacije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | U redovne škole potrebno je uključiti stručnjake edukacijsko-rehabilitacijskog profila osposobljene za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Većina učenika s teškoćama u razvoju može u redovnim razredima redovne škole, uz osiguranje stručne pomoći stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, uspješno svladati redovne nastavne programe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Većina učenika s teškoćama u razvoju može u redovnim razredima redovne škole, uz osiguranje stručne pomoći stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, uspješno svladati prilagođene nastavne programe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Većina učenika s teškoćama u razvoju može u redovnim razredima redovne škole, uz osiguranje stručne pomoći stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, uspješno svladati dio nastavnih programa, a dio u posebnim razrednim skupinama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Većina učenika s teškoćama u razvoju može u redovnoj školi uz osiguranje stručne pomoći stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, uspješno svladati nastavne programe u posebnim razredima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu

Pred vama se nalazi niz tvrdnji koje se odnose na različite kompetencije pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Molimo Vas da svaku od njih pažljivo pročitate i na skali od 1 do 5 označite u kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama. Pri tome brojevi znače sljedeće: 1 – uopće se ne slažem; 2 – uglavnom se ne slažem; 3 – niti se slažem niti se ne slažem; 4 – uglavnom se slažem; 5 – u potpunosti se slažem.

| | | Uopće se ne slažem | Uglavnom se ne slažem | Niti se slažem niti se ne slažem | Uglavnom se slažem | Potpuno se slažem |
|-----|--|--------------------|-----------------------|----------------------------------|--------------------|-------------------|
| 1. | Poznajem obilježja „socijalnog modela” na kojem se temelji princip inkluzije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Poznajem zakonsku regulativu na kojoj se temelji odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Poznajem pedagošku dokumentaciju vezanu uz učenike s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Imam samopouzdanja u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Sposoban/a sam za postupak pedagoške opservacije učenika s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Sposoban/a sam za procjenu psihofizičkog stanja učenika s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Sposoban/a sam za izradu individualiziranog odgojno-obrazovnog programa za učenike s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Sposoban/a sam za praćenje realizacije individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za učenike s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Sposoban/a sam za provođenje savjetodavnog rada s učenicima s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Sposoban/a sam za suradnju sa stručnim suradnicima, povezanu s problematikom učenika s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Sposoban/a sam za suradnju/savjetovanje s drugim stručnjacima i agencijama u široj zajednici zbog podrške razvoju, učenju i dobrobiti učenika s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Sposoban/a sam za podršku/pomoć nastavnicima u prilagođavanju metoda u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Sposoban/a sam za podršku/pomoć nastavnicima u organizaciji slobodnog vremena učenika s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Sposoban/a sam za poticanje učenika s teškoćama u razvoju na uključivanje i aktivno sudjelovanje u aktivnostima. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Sposoban/a sam za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni proces za učenike s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Sposoban/a sam za komunikaciju i suradnju s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Sposoban/a sam za uključivanje obitelji u procjene i planove za njihovo dijete (dijete s teškoćama u razvoju). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 18. | Sposoban/a sam za pomoć obiteljima u prepoznavanju njihovih resursa i prioriteta u odnosu na razvoj njihovog djeteta s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Sposoban/a sam za osmišljavanje aktivnosti za <i>učenike</i> koje će na najbolji način poticati i razvijati ozračje uvažavanja i prihvaćanja različitosti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Sposoban/a sam za osmišljavanje aktivnosti za <i>nastavnike</i> koje će na najbolji način poticati i razvijati ozračje uvažavanja i prihvaćanja različitosti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Sposoban/a sam za osmišljavanje aktivnosti za <i>roditelje</i> koje će na najbolji način poticati i razvijati ozračje uvažavanja i prihvaćanja različitosti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Sposoban/a sam za prepoznavanje vlastitih potreba te planiranje osobnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja vezanog uz učenike s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Poznajem stručnu literaturu te kritički primjenjujem istraživanja i preporučene prakse iz područja inkluzivne pedagogije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Kompetentnost pedagoga obzirom na različite vrste teškoća u razvoju

U nastavku na skali od 1 do 5 označite u kojoj se mjeri smatrate/osjećate kompetentnim/om za rad s učenicima s različitim vrstama teškoća u razvoju, pri čemu 1 označava najmanju, a 5 najveću razinu posjedovanja kompetencije.

Smatram/osjećam se kompetentnim/om za rad s:

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Učenicima s oštećenjem vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Učenicima s oštećenjem sluha. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Učenicima s oštećenjima jezično-govorno-glasovne komunikacije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Učenicima s oštećenjem organa i organskih sustava. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Učenicima s intelektualnim teškoćama. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Učenicima s poremećajima iz autističnog spektra. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Učenicima s poremećajima aktivnosti i pažnje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Učenicima s poremećajima u ponašanju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Učenicima s poremećajima u emocionalnom doživljavanju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Kvaliteta studija pedagoga

Na skali od 1 do 5 označite kako ocjenjujete kvalitetu osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju TIJEKOM STUDIJA pri čemu 1 označava najnižu, a 5 najvišu ocjenu.

Kako ocjenjujete . . . ?

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Kvalitetu osposobljavanja pedagoga za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Broj sati teoretske nastave kroz koju se budući pedagozi osposobljavaju za rad u inkluzivnom okruženju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Broj sati praktične nastave kroz koju se budući pedagozi osposobljavaju za rad u inkluzivnom okruženju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Primjenjivost stečenog znanja u praksi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Doprinos studija Vašim kompetencijama za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Doprinos studija Vašoj sigurnosti i samopouzdanju u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Stručna usavršavanja pedagoga

Na skali od 1 do 5 označite kako ocjenjujete kvalitetu i dostupnost edukacija o učenicima s teškoćama u razvoju U OKVIRU REDOVITOG STRUČNOG USAVRŠAVANJA (u ustanovi u kojoj ste zaposleni i izvan nje), pri čemu 1 označava najnižu, a 5 najvišu ocjenu.

Kako ocjenjujete . . . ?

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Dostupnost edukacija kroz koje se pedagozi stručno usavršavaju za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Kvalitetu novih informacija na edukacijama koje ste pohađali. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Količinu novih informacija na edukacijama koje ste pohađali. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Primjenjivost stečenog znanja u praksi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Doprinos edukacija Vašim kompetencijama za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Doprinos edukacija Vašoj sigurnosti i samopouzdanju u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ako ste zainteresirani za rezultate istraživanja, molimo Vas da nam se javite na adresu e-pošte: lhabulin@ffri.hr

Zahvaljujemo Vam na pomoći i suradnji!

prof. dr. sc. Jasminka Ledić, doc. dr. sc. Tamara Martinac Dorčić i Lucija Habulin, univ. bacc. paed

Odsjek za pedagogiju

Filozofski fakultet u Rijeci