

Kompetencije ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole

Šenkižek, Antonija

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:874161>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-23**



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

Antonija Šenkižek

KOMPETENCIJE RAVNATELJA ŠKOLA ZA STVARANJE
INKLUZIVNE KULTURE ŠKOLE

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2020.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Antonija Šenkižek

KOMPETENCIJE RAVNATELJA ŠKOLA ZA STVARANJE
INKLUZIVNE KULTURE ŠKOLE

DIPLOMSKI RAD

Mentorica:

dr. sc. Iva Buchberger

Komentorica:

izv. prof. dr. sc. Tamara Martinac Dorčić

Rijeka, 2020.

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

Antonija Šenkizek

THE COMPETENCIES OF SCHOOL PRINCIPALS FOR
CREATING AN INCLUSIVE SCHOOL CULTURE

MASTER THESIS

Mentor:

Iva Buchberger, PhD

Co-mentor:

Associate Professor Tamara Martinac Dorčić, PhD

Rijeka, 2020.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Kompetencije ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole* te da sam njegova autorica.

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 navedene u popisu literature.

Ime i prezime studentice:

Datum:

Vlastoručni potpis: _____

Sažetak

Cilj ovoga istraživanja je ispitati kompetentnost ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole. U teorijskom dijelu rada prvo je definirana i objašnjena odgojno-obrazovna inkluzija, a potom je prikazan odnos društva prema osobama s invaliditetom tijekom povijesti – u medicinskom modelu, modelu deficita, socijalnom modelu i modelu ljudskih prava. Prikazan je koncept inkluzije u različitim međunarodnim dokumentima i hrvatskim zakonskim regulativama. Nakon toga, objašnjene su značajke inkluzivne škole i obilježja inkluzivne kulture škole. Objašnjena je uloga ravnatelja škola u stvaranju inkluzivne kulture škole, a pritom je povezan koncept vođenja škole s konceptom inkluzije. Naposljetku su definirane i objašnjene kompetencije ravnatelja s naglaskom na kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole. U drugome dijelu rada prikazani su rezultati empirijskog istraživanja. U istraživanju je sudjelovalo 162 ravnatelja osnovnih škola RH. Provedeno je mrežno anketiranje, a za potrebe ovoga istraživanja konstruiran je mrežni anketni upitnik *Kompetencije ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole*. Provedena je faktorska analiza kojom je utvrđeno da je anketni upitnik jednodimenzionalna mjera kompetencija za stvaranje inkluzivne kulture škole. Rezultati istraživanja ukazali su na to da se ravnatelji uglavnom procjenjuju kompetentnima za stvaranje inkluzivne kulture škole, pri čemu se najkompetentnijima smatraju u dostupnosti i pristupačnosti učenicima, učiteljima i roditeljima, a najmanje kompetentnima u poznavanju recentne stručne literature koja se tiče obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju. Utvrđeno je da se odgovori sudionika istraživanja statistički značajno razlikuju u varijablama *spol* i *županija trenutnoga zaposlenja*, a iz otvorenih pitanja saznaje se da ravnatelji za stvaranje inkluzivne kulture škole osobito važnim smatraju element suradnje. Na temelju rezultata istraživanja zaključuje se da se ravnatelji, osim što se procjenjuju kompetentnima za stvaranje inkluzivne kulture škole, svojim znanjima, vještinama i sposobnostima koriste kako bi inkluzivnu kulturu škole svakodnevno i stvarali.

Ključne riječi: inkluzija; inkluzivna kulture škole; kompetencije; ravnatelji

Summary

The aim of this research was to examine the competency of school principals to create an inclusive school culture. In the theoretical part of the paper, the educational inclusion is first defined and explained, and then the relationship of society toward persons with disabilities throughout history is presented - in the medical model, the deficit model, the social model and the human rights model. The concept of inclusion in various international documents and Croatian legislation is presented. Subsequently, the characteristics of an inclusive school and the characteristics of an inclusive school culture are explained. The role of school principals in creating an inclusive school culture is explained, while linking the concept of school leadership to the concept of inclusion. Finally, the competencies of the principals are defined and explained, with an emphasis on competencies for creating an inclusive school culture. The second part of the paper presents the results of empirical research. 162 Croatian primary school principals participated in the survey. An online survey was conducted and, for the purposes of this research, an online questionnaire *Competencies of school principals for creating an inclusive school culture* was constructed. A factor analysis was conducted to establish that the questionnaire was a one-dimensional measure of competencies for creating an inclusive school culture. The results of the research indicated that principals are generally competent to create an inclusive school culture, with being the most competent in accessibility and availability to students, teachers and parents, and least competent in the knowledge of recent professional literature regarding education of students with disabilities. It was found that the answers of the research participants were statistically significantly different in the variables *gender* and *counties of current employment*, and it is learned from the open questions that the principals consider the element of cooperation to be an important element for creating an inclusive school culture. Based on the research findings, it is concluded that principals, in addition to being competent to create an inclusive school culture, use their knowledge, skills and abilities to create an inclusive school culture on a daily basis.

Keywords: inclusion; inclusive school culture, competencies, principals

Predgovor

Prvenstveno zahvaljujem mentorici dr. sc. Ivi Buchberger i komentorici izv. prof. dr. sc. Tamari Martinac Dorčić, na svim udijeljenim prijedlozima i komentarima, kao i na pristupačnosti tijekom cijelog procesa pisanja diplomskoga rada.

Zahvaljujem i ravnateljima osnovnih škola koji su sudjelovali u istraživanju i time pridonijeli nastanku ovoga rada.

Najviše hvala mojoj obitelji na bezuvjetnoj ljubavi, potpori i vjeri u moj uspjeh tijekom cijelog studija. Hvala i Zoranu, koji je sa mnom prolazio sve uspone i padove tijekom studiranja, a ponajviše tijekom pisanja ovoga rada, na neprestanoj motivaciji, podršci i razumijevanju. Odsrca zahvaljujem i prijateljima koje sam stekla tijekom studija, na pruženoj podršci i zajedničkim trenucima koji su mi uljepšali studentske dane.

Sadržaj

Uvod	1
1. Odgojno-obrazovna inkluzija	3
1.1. Pojmovno određenje	3
1.2. Od segregacije do inkluzije	4
1.3. Koncept inkluzije u dokumentima međunarodnih organizacija	6
1.4. Koncept inkluzije u zakonskim regulativama i strateškim dokumentima u RH	8
1.4.1. <i>Zakonske regulative</i>	8
1.4.2. <i>Strateški dokumenti</i>	9
2. Inkluzivna škola	11
3. Stvaranje inkluzivne kulture škole	14
3.1. Kultura škole.....	14
3.2. Inkluzivna kultura škole	15
3.3. Indeks za inkluziju	16
4. Uloga ravnatelja škole u stvaranju inkluzivne kulture škole.....	19
4.1. Ravnatelji škola u Republici Hrvatskoj	19
4.2. Povezanost školskog vođenja i kulture škole	21
4.2.1. <i>Školsko vođenje – pojmovno određenje</i>	21
4.2.2. <i>Školsko vođenje – važan čimbenik kulture škole</i>	22
4.2.3. <i>Školsko vođenje – važan čimbenik inkluzivne kulture škole</i>	24
5. Kompetencije ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole.....	31
5.1. Kompetencije ravnatelja škola.....	31
5.1.1. <i>Vrste kompetencija ravnatelja škola</i>	32
5.2. Vrste kompetencija ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole	34
6. Metodologija istraživanja	40
6.1. Predmet istraživanja	40
6.2. Ciljevi i zadaci istraživanja.....	41
6.3. Istraživačke hipoteze	42
6.4. Obilježja uzorka.....	42
6.5. Instrument istraživanja	45
6.5.1. <i>Opći podaci o sudioniku/ci istraživanja</i>	45
6.5.2. <i>Kompetencije ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole</i>	46
6.5.3. <i>Otvorena pitanja</i>	46
6.6. Metode prikupljanja i obrade podataka	46

7. Rezultati istraživanja i rasprava	50
7.1. Samoprocjena kompetentnosti ravnatelja škola u stvaranju inkluzivne kulture škole: rezultati statističke obrade podataka	50
7.1.1. <i>Samoprocjena kompetentnosti ravnatelja škola u stvaranju inkluzivne kulture škole: rezultati istraživanja za pojedine kompetencije</i>	52
7.1.2. <i>Samoprocjena kompetentnosti ravnatelja škola u stvaranju inkluzivne kulture škole: rezultati istraživanja s obzirom na nezavisne varijable</i>	56
7.2. Kompetencije ravnatelja škola u stvaranju inkluzivne kulture škole: prikaz rezultata jednostavne kvalitativne analize	59
7.2.1. <i>Dodatne kompetencije ravnatelja škola u stvaranju inkluzivne kulture škole</i>	59
7.2.2. <i>Primjeri doprinosa ravnatelja u stvaranju inkluzivne kulture škole</i>	64
Zaključak	71
Popis tablica	74
Literatura	75
Popis priloga.....	80

Uvod

Kao jedan od ciljeva odgoja i obrazovanja u 21. stoljeću ističe se i inkluzija učenika s teškoćama u razvoju. Naime, učenici s teškoćama u razvoju godinama su bili izolirani, podcjenjivani i smješteni u posebne ustanove, što je naposljetku dovelo do njihove socijalne isključenosti. Sa socijalnim modelom i modelom ljudskih prava, u društvu je došlo do promjene pogleda na učenike s teškoćama u razvoju – naglasak se počinje stavljati na poticanje njihovih jakih strana i ostvarivanje obrazovnih potencijala. S ciljem osnaživanja učenika s teškoćama u razvoju, njihovih roditelja i skrbnika, i smanjenja socijalne ekskluzije, započeo je proces integracije učenika s teškoćama u redovite razredne odjele. Budući da samo njihovo smještanje u redovite škole nije dovoljno kako bi se izbjegla diskriminacija tih učenika, potrebno je osigurati njihovo ravnopravno sudjelovanje u nastavi, i općenito, u životu škole. U školi treba postojati ozračje u kojem se cijene različitosti i u kojem postoje visoka očekivanja za sve učenike, što znači da dolazi do zahtjeva za inkluzivnim školama. Inkluzivne škole karakterizira postojanje inkluzivne kulture škole, odnosno takve kulture škole koja se temelji na uvažavanju različitosti svih učenika (Ivančić i Stančić, 2013). S obzirom na to da je kultura škole skup ukorijenjenih stavova i obrazaca ponašanja koji su karakteristični za pojedinu školu, teško ju je promijeniti. Za promjenu kulture potrebno je da svi u školi djeluju zajedno, ali pokretači tih promjena trebaju biti ravnatelji škola, upravo zbog njihove uloge voditelja škole. To osobito naglašavaju Lasky i Dunnick Karge (2006) koji ukazuju na potrebu za time da ravnatelji budu oni koji će pokrenuti promjene u školi, dok Turan i Bektas (2013) zaključuju da dobri vođe mijenjaju organizacije, a bolji ljude, iz čega se može uvidjeti važnost utjecaja koji ravnatelj ima na ostale djelatnike škole, a koji je ključan za promjenu kulture škole.

U skladu s time, uspjeh stvaranja inkluzivne kulture u pojedinoj školi, najviše ovisi o ravnatelju. To je moguće tvrditi na temelju rezultata stranih istraživanja (Lasky i Dunnick Karge 2006; Garrison-Wade Sobel i Fulmer, 2007; Edmunds i Macmillan, 2010; Ngwokabuenui, 2015; Sider, Maich i Morvan 2017), od kojih je za ovaj rad najznačajnije istraživanje Sider i sur. (2017), koje se bavilo konceptom inkluzivnog vođenja škole. Ravnatelj treba usmjeravati promjene koje želi vidjeti u svojoj školi, zbog čega su ravnateljima škola potrebne brojne kompetencije za uspješno vođenje škole, prilikom čega se najčešće spominju osobne, stručne, socijalne, razvojne i akcijske kompetencije (Staničić, 2006). Zbog sve većeg broja učenika s teškoćama u razvoju koje se nastoji uključiti u redoviti sustav školovanja u Hrvatskoj, potrebno je da ravnatelji, uz sve ostale djelatnike škole, imaju kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole jer je stvaranje inkluzivne kulture u školama, a zatim i u društvu općenito, krajnji

cilj koji se želi postići uključivanjem učenika s teškoćama u redovite razredne odjele. Dosad provedena istraživanja u Hrvatskoj uglavnom su se bavila stavovima i kompetencijama odgojitelja (Bouillet, 2011; Mamić, 2012; Sindik, 2013; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014) i nastavnika (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997; Borić i Tomić, 2012; Bouillet i Bukvić, 2015; Nikčević-Milković i Jurković, 2017; Karamatić Brčić, Viljac, 2018) za inkluziju, a broj istraživanja provedenih s ravnateljima škola, koji su osobito važni za stvaranje inkluzivne kulture škole, vrlo je mali. S obzirom na to, javila se potreba za provođenjem ovog istraživanja kojemu je cilj ispitati kompetentnost ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole.

1. Odgojno-obrazovna inkluzija

1.1. Pojmovno određenje

Prema *Hrvatskom enciklopedijskom rječniku* (Anić i sur, 2004, str. 209), inkluzija (lat. *inclusivus*) znači „uključenje, sadržavanje, obuhvaćanje“. Uključenost i ravnopravnost svih učenika u sustavu obrazovanja mogli bi se navesti kao polazišta odgojno-obrazovne inkluzije. Odgojno-obrazovna inkluzija je proces u kojem se učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama stavljaju u isto okruženje s ostalim učenicima radi zajedničke igre i druženja (Kobešćak, 2000). Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama*, termin učenici s posebnim potrebama uključuje učenike s teškoćama u razvoju te darovite učenike (NN 68/18). U ovome će radu naglasak biti stavljen na učenike s teškoćama u razvoju, zbog njihove mnogobrojnosti u hrvatskim školama. Naime, podaci Hrvatskog registra osoba s invaliditetom za 2019. godinu svjedoče o tome da je izdano 55 537 rješenja o primjerenom obliku školovanja, dok, s druge strane, konkretne podatke o broju darovitih učenika u hrvatskim školama ne pronalazimo. Iako *Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije* (2014) pretpostavlja da darovitih učenika ima oko 7 500, upitno je koliko ih je identificirano, zbog čega će se ovaj rad temeljiti na učenicima s teškoćama u razvoju, o čijem broju u hrvatskim školama postoje točni podaci. *Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, učenik s teškoćama u razvoju definiran je kao: „učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz: – tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija“ (NN 24/15, čl. 2. st. 2.).

Prilikom definiranja odgojno-obrazovne inkluzije treba obratiti pozornost na njezin suodnos s odgojno-obrazovnom integracijom. Iako se pojmovi inkluzija i integracija nerijetko upotrebljavaju kao sinonimi, njihovo se značenje razlikuje. Moglo bi se pritom naznačiti da integracija prethodi inkluziji i da je ona svojevrsan preduvjet za postizanje inkluzije. Iz toga proizlazi da je inkluzija širi pojam od integracije. Inkluzija je temeljni princip organiziranja i funkcioniranja postindustrijskog društva, a integracija predstavlja samo nužnu fazu tijekom od segregacije do inkluzije (Rošić, 2015). Integracija podrazumijeva smještanje učenika s teškoćama u razvoju zajedno s drugim učenicima, ali na način da se učenik s teškoćama mora prilagoditi već postojećem sustavu (Miloš i Vrbić, 2015), dok je za postizanje inkluzije potrebno osigurati kadrovske, materijalne i tehničke uvjete kako bi svaki učenik bio u

možnosti aktivno sudjelovati u sustavu u kojem je naglasak na individualnim različitostima i zadovoljavanju potreba svih učenika (Karamatić Brčić, 2011). Iz navedenog je pregleda definicija inkluzije i integracije u obrazovanju moguće zaključiti da je integracija neophodan korak koji treba poduzeti da bi uopće bilo moguće govoriti o inkluziji. Suvremeni obrazovni sustavi kao prioritet trebaju postaviti pružanje jednakih prilika svim učenicima i omogućiti njihovu potpunu uključenost u aktivnostima koje se odvijaju u školama.

Za razliku od socijalne ekskluzije, koja se očituje kao proces sprječavanja dostupnosti temeljnih prava, resursa i prilika za određene skupine ljudi, inkluzija u obrazovanju jednako je uvažavanje svih učenika i učitelja, zbog čega dolazi i do povećanog sudjelovanja učenika u životu škole (Livazović, Alispahić i Terović, 2015). Odgojno-obrazovna inkluzija podrazumijeva pronalaženje učinkovitih pedagoških pristupa koji će biti prilagođeni sposobnostima svakog djeteta te prilagodbu didaktičko-metodičkih pristupa kako bi svi učenici bili aktivnim subjektima u nastavnom procesu, umjesto pasivnim primateljima informacija (Bouillet, 2010). Iz toga zaključujemo da inkluzija nije moguća u školi u kojoj se odvija pretežito frontalna nastava, u kojoj dominiraju aktivnosti nastavnika umjesto učenika te koja ne podržava grupni rad i zajedničko učenje. Jasno je da je za uspjeh inkluzije neizostavna uloga nastavnika, ali da bi se ona održala i postala dijelom kulture određene škole, potrebno je da je prakticiraju svi djelatnici škole.

Za potrebe ovoga rada *inkluzija* se definira kao omogućavanje potpunog, ravnopravnog uključivanja svih učenika, s naglaskom na učenike s teškoćama u razvoju, u sve aktivnosti koje se odvijaju u školi. Inkluzija je moguća samo ako su škole prikladno projektirane, ali i vođene na način da svi učenici mogu učiti i igrati se zajedno (UNECEF, 2013). S obzirom na navedeno, kao svrha provedbe inkluzije u obrazovanju može se navesti promjena škola s ciljem ostvarenja kvalitetne odgojno-obrazovne prakse (Mittler, 2000). To nije zadatak koji je jednostavno postići, prema čemu inkluzija predstavlja proces, a ne stanje (Nikčević-Milković i Jurković, 2017), a ravnatelj je osoba koja treba biti pokretač promjena koje želi vidjeti u svome radnom okruženju.

1.2. Od segregacije do inkluzije

Inkluzija nije oduvijek bila prioritetom u obrazovanju. Odnos društva prema osobama s invaliditetom mijenjao se tijekom povijesti. Nakon brojnih stoljeća u kojima je bio zastupljen odnos negiranja, obespravljenosti i inferiornosti tih osoba te njihova podcjenjivanja, u 20. stoljeću pojavljuju se četiri modela koja su naposljetku postupno pridonijela njihovoj sve većoj

ravnopravnosti i uključenosti u društvo. To su medicinski model, model deficita, socijalni model i model ljudskih prava.

Šezdesetih godina 20. stoljeća prevladavao je medicinski model. Time je modelom označen prvi pomak u stajalištima društva prema osobama s invaliditetom (Bouillet, 2010). Iako shvaćanje osoba s invaliditetom u skladu s medicinskim modelom nije u konačnici mnogo pridonijelo njihovoj ravnopravnosti u društvu, namjera modela bila je promijeniti osobu kako bi je bilo moguće uključiti u društvo, za razliku od prijašnjeg gledišta koje je u potpunosti negiralo osobe s invaliditetom. Thompson (2016) je medicinski model definirao kao model koji onesposobljuje te se koristi medicinskom dijagnozom kako bi kontrolirao osobe s oštećenjem. U sklopu medicinskoga modela osobe s invaliditetom željelo se smjestiti u specijalne ustanove. Cilj rehabilitacije bio je da se osoba promijeni kako bi se mogla uklopiti u prirodno socijalno okružje (Alfirev, 2000). Primjenom toga modela došlo je do dugoročnih posljedica, u obliku niže razine socijalne kompetentnosti tih osoba i njihove infantilizacije (Bouillet, 2010), čime je njihovo ravnopravno uključivanje u društvo bilo još više narušeno. Naime, njihovim izdvajanjem u posebne ustanove došlo je do toga da ih društvo nije prihvaćalo kao svoje ravnopravne članove, a oni, zbog dugotrajne izdvojenosti, nisu imali dovoljno razvijene vještine za aktivno funkcioniranje u zajednici.

Za sedamdesete i osamdesete godine 20. stoljeća karakterističan je model deficita. Specifičnost toga modela bila je dijagnostika onoga što učenik ne može i u čemu ima teškoća te njegova institucionalizacija s ciljem uklanjanja nedostataka (Kobešćak, 2000). Osoba s invaliditetom u društvu je viđena kao „žrtva“. Invaliditet se smatrao deficitom, a postojalo je mišljenje da je tim osobama potrebna pomoć, simpatija i milosrđe te posebne usluge i institucije (Mihanović, 2011). To je naposljetku također uglavnom dovodilo do segregacije. Vidljivo je da je tim dvama modelima postignuta svojevrsna afirmacija osoba s invaliditetom i dijagnostika njihovih teškoća, no oni uglavnom i dalje bivaju izdvojenima iz društvene sredine i marginaliziranima.

Napokon, devedesetih se godina prošloga stoljeća pojavio socijalni model, koji se temelji na spoznaji da teškoća postoji, ali da je društvo to koje stvara barijere te da nije sama teškoća ono što isključuje osobu iz društva, već predrasude i strahovi koji prevladavaju u društvu, a proizlaze iz neznanja (Zrilić i Brzoja, 2013). U usporedbi s prethodnim dvama modelima, socijalni model ističe da učenike s teškoćama u razvoju ne treba odvajati od drugih učenika, već da škole treba prilagoditi njihovim specifičnim potrebama. U skladu s time, učenike s teškoćama u razvoju počinje se uključivati u redovite škole i razrede, a osobe s invaliditetom

sada se želi uključiti u društvene procese. Socijalni model davao je do znanja da osnovne i srednje škole imaju dužnost prilagoditi svoju sredinu i školsku politiku učeničkim potrebama (Thompson, 2016). Više se na osobe s invaliditetom nije gledalo putem njihovih ograničenja i teškoća, već se počinju naglašavati njihove sposobnosti, interesi, potrebe i prava (Zrilić i Brzoja, 2013). Ivančić i Stančić (2013) navode da se u to vrijeme javlja i model ljudskih prava, koji je i više od socijalnog modela zagovarao stav da je osoba s teškoćama jednaka svima ostalima te da joj je potrebno pružiti podršku okoline (Ivančić i Stančić, 2013). Upravo se u sklopu toga modela najviše javlja ideja o inkluziji. Dok je u socijalnom modelu došlo do integracije osoba i djece s teškoćama u društvo, model ljudskih prava zagovarao je njihovu potpunu uključenost, ravnopravnost i jednakost. Model ljudskih prava prvenstveno je usmjeren na dostojanstvo čovjeka, a na medicinske značajke osobe se usmjerava samo ako je to neophodno (Mihanović, 2011). Ova su dva modela bitno utjecala na to da važnost inkluzije bude prepoznata u obrazovanju, kao i izvan obrazovanja, u mnogim državama, pa tako i u Hrvatskoj.

1.3. Koncept inkluzije u dokumentima međunarodnih organizacija

Značaj pružanja jednakih mogućnosti svima prepoznale su u 20. stoljeću i različite međunarodne organizacije, a neke od najznačajnijih su UNESCO, Ujedinjeni Narodi te Vijeće Europe. One su donijele važne dokumente vezane za prava osoba s invaliditetom, uključujući njihovo pravo na obrazovanje, koje je prvi korak za nastanak i razvoj odgojno-obrazovne inkluzije. Za inkluzivno obrazovanje važni su dokumenti UNESCO-a *Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju* (1960), *Svjetska deklaracija o odgoju i obrazovanju za sve* (1990) te *Deklaracija i Cjeloviti okvir djelovanja u odgoju i obrazovanju za mir, ljudska prava i demokraciju* (1995). *Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju* pridonijela je borbi protiv neravnopravnosti u odgoju i obrazovanju definirajući diskriminaciju kao „ograničavanje bilo kojoj osobi ili grupi osoba pristup bilo kojoj vrsti ili bilo kom nivou obrazovanja“ (UNESCO, čl. 1.) i time ukazala na važnost pružanja jednakih prilika za obrazovanje svoj djeci. *Svjetska deklaracija o odgoju i obrazovanju za sve* ističe da je potrebno svima omogućiti zadovoljavanje temeljnih potreba za učenjem (UNESCO, čl. 1.). Osim tih dokumenata, 1994. godine UNESCO je održao Svjetsku konferenciju o posebnim obrazovnim potrebama, na kojoj su izrečene važne postavke inkluzivnog obrazovanja. Prema zaključcima s Konferencije doneseni su *Izjava i Okvir za akciju*, u kojima je naglašeno da je pravo svakog djeteta, neovisno o njegovu fizičkom, intelektualnom, emocionalnom, socijalnom, jezičnom ili drugom stanju (UNESCO, 1994, čl. 3.) biti dijelom redovitog odgojno-obrazovnog sustava

(Karamatić Brčić, 2011). U *Deklaraciji i Cjelovitom okviru djelovanja u odgoju i obrazovanju za mir, ljudska prava i demokraciju* (1995.), navedeno je da je potrebno uložiti napor da bi se učenicima s teškoćama pružilo obrazovanje koje će ih uključiti u odgojno-obrazovnu sredinu (UNESCO, 1995), u čemu su vidljivi temelji inkluzivnog obrazovanja.

Ujedinjeni narodi izdali su za ovu temu važne dokumente: *Opću deklaraciju o ljudskim pravima* (1948), *Konvenciju o pravima djeteta* (1989) i *Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom* (2006). *Općom deklaracijom o ljudskim pravima* utvrđeno je da svatko ima pravo na obrazovanje te da ono mora promicati razumijevanje, toleranciju i prijateljstvo. *Konvencijom o pravima djeteta* izrečeno je da je pravo svakog djeteta obrazovanje i priprema za zapošljavanje te stvaranje mogućnosti za ostvarivanje najbolje moguće socijalne integracije i osobnog razvoja. Osim toga, istaknuto je i da djeca s teškoćama u razvoju trebaju biti aktivno uključena u zajednicu (UN, čl. 23.). U *Konvenciji o pravima osoba s invaliditetom* navedeno je da osobe s invaliditetom trebaju imati potpunu inkluziju i participaciju u društvu te pravo na obrazovanje, a države potpisnice Konvencije trebaju omogućiti inkluzivni sustav obrazovanja i cjeloživotnog učenja (UN, čl. 19. i 24.). Svjetska konferencija o ljudskim pravima, iz koje je nastala *Bečka deklaracija* (1993), bavila se pitanjem posebnih potreba, a istaknuto je da svaki čovjek rađa jednak te da ima pravo na odgoj, obrazovanje, rad i aktivno sudjelovanje u svim društvenim aspektima (Spajić-Vrkaš, 2001).

Vijeće Europe donijelo je *Europsku konvenciju za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda* (1950) koja nalaže da nikome ne smije biti uskraćeno pravo na obrazovanje (čl. 2.) i *Europsku socijalnu povelju* (1996), u kojoj je naznačeno da svaka osoba s invaliditetom ima pravo na autonomiju, socijalnu integraciju i sudjelovanje u životu zajednice (dio 1.).

Iz navedenog pregleda dokumenata međunarodnih organizacija moguće je uvidjeti da je inkluzija prepoznata kao važan koncept koji treba zagovarati ne samo u odgoju i obrazovanju, već u svim aspektima života. Inicijativu za uključivanjem učenika s teškoćama u razvoju u redoviti sustav školovanja prepoznala su i zakonodavna i izvršna tijela Republike Hrvatske, u skladu s čime je vidljivo da se koncept inkluzivnog obrazovanja proteže hrvatskim zakonskim regulativama. Ono također postoji i kao jedan od imperativa u nacionalnim strateškim dokumentima, o čemu će više biti riječ u nastavku.

1.4. Koncept inkluzije u zakonskim regulativama i strateškim dokumentima u RH

1.4.1. Zakonske regulative

Odgaj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama, odnosno učenika s teškoćama razvoju i darovitih, prvenstveno su regulirani *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, kao što vrijedi i za sve ostale učenike, iz čega valja zaključiti da je Zakonom podržano inkluzivno obrazovanje. Obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju utvrđeno je i *Državnim pedagoškim standardom osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN 63/2008, čl. 33. st. 1.):

Odgaj i obrazovanje učenika s teškoćama provodi se u redovitoj školi uz potpunu ili djelomičnu integraciju prema stupnju i vrsti teškoće, po redovitim, individualiziranim i posebnim nastavnim programima ili iznimno, ako je učenicima potrebna i dodatna zdravstvena i socijalna skrb, u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama.

Inkluzivno je obrazovanje detaljnije regulirano *Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. U tome su pravilniku definirani učenici s teškoćama u razvoju, utvrđene su vrste teškoća na temelju kojih će učenicima biti određen primjeren oblik školovanja, a određene su i vrste primjerenih programa školovanja (redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke, posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke) (NN 24/15). Isti pravilnik propisuje i načela inkluzivnog obrazovanja – prihvaćanje različitosti, školovanje blizu mjesta stanovanja učenika, osiguravanje uvjeta za postizanje najvećeg mogućeg potencijala i što višeg stupnja obrazovanja učenika (NN 24/15).

Još nekoliko pravilnika uključuje definiranje obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju. Primjerice, *Pravilnikom o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava* utemeljen je postupak utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta prilikom upisa u prvi razred, prijevremenog upisa, odgode, privremenog oslobađanja od već započetog školovanja i zbog utvrđivanja primjerenog programa školovanja (NN 67/14). Pravilnik je važan za učenike s teškoćama jer se često u praksi događa da se za djecu s većim teškoćama traži odgoda upisa u 1. razred ili privremeno oslobađanje od započetog školovanja zbog zdravstvenog stanja. Njime je propisano i utvrđivanje primjerenog oblika školovanja, u sklopu kojeg Stručno povjerenstvo škole, koje čine školski liječnik, stručni suradnici škole,

učitelj razredne nastave i učitelj Hrvatskoga jezika, šalju prijedlog o primjerenom programu školovanja Uredu državne uprave. Isto čine i kod ukidanja rješenja o primjerenom programu školovanja za učenike s teškoćama.

Pravilnikom o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi određeno je da u redoviti razredni odjel može biti uključeno najviše troje učenika s teškoćama kojima je utvrđen primjereni program obrazovanja, a ovisno o broju učenika s teškoćama mijenja se i mogući broj učenika u razredu (NN 73/10). S obzirom na to da uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redoviti razred predstavlja dodatni posao za učitelja, ovim se Pravilnikom nastoji ne preopteretiti učitelja u inkluzivnom razredu.

Sve navedene zakonske regulative propisuju način odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama. Jedino je *Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama* u razvoju jasnije definirano što inkluzivno obrazovanje točno podrazumijeva. Iako je obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju relativno dobro zastupljeno u hrvatskim zakonskim regulativama, nužno bi bilo u budućnosti jasnije definirati koncept inkluzivnog obrazovanja i regulirati njegovo provođenje, s obzirom na to da samo uključivanje učenika s teškoćama u redovite razrede dovodi do integracije, no ne nužno i do inkluzije, koja treba biti krajnjim ciljem uključivanja učenika s teškoćama u razvoju u redovni sustav školovanja.

1.4.2. Strateški dokumenti

Vlada Republike Hrvatske prepoznala je važnost inkluzivnog obrazovanja u sklopu svojih nacionalnih strategija (*Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom 2002.-2006.*, *Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine*, *Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine*). Posljednja, *Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine*, kao jednu od mjera koje treba poduzeti navodi osiguravanje inkluzivnog obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju. Navedeno je da je potrebno povećati broj učenika s teškoćama u razvoju upisanih u predškolske, osnovnoškolske i srednjoškolske ustanove, a taj je zaključak temeljen na podacima prema kojima je 2015./2016. školskoj godini osnovnoškolske programe bilo upisano 18.492 učenika s teškoćama u razvoju (Vlada RH, 2017).

Još je jedna od aktualnih strategija Vlade uključila koncept inkluzivnog obrazovanja, a to je *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014). Jedna od mjera koje uključuju

učenike s teškoćama u razvoju i inkluzivno obrazovanje su osiguravanje financijskih i prostornih uvjeta u vrtićima i osnovnim školama za provođenje standardiziranih postupaka rane identifikacije teškoća kod djece, a u provedbu trebaju biti uključeni ravnatelji, stručni suradnici i stručnjaci članovi MST-a. Zatim je objašnjena mjera uspostavljanja cjelovitog sustava podrške djeci i učenicima u odgojno-obrazovnim ustanovama, a osobito učenicima s teškoćama. Vrlo su važne mjere koje se odnose na senzibilizaciju učenika, roditelja i zaposlenika za specifične potrebe djece i učenika s teškoćama i mjere za kreiranje programa putem kojih će se razvijati metakognitivne, emocionalne i socijalne vještine. Te su mjere postavljene prema pretpostavci da su predrasude učenika, nastavnika, ravnatelja i roditelja najveća prepreka inkluziji, zbog čega na njihovom suzbijanju treba kontinuirano raditi (Vlada RH, 2014).

Iz ovog se pregleda može zaključiti da Vladine strategije ukazuju na potrebu za inkluzivnim obrazovanjem te navode mjere koje treba poduzeti da bi se ono ostvarilo. Veliku ulogu u ostvarenju tih mjera zauzimaju ravnatelji škola jer mogu raditi na pružanju podrške učiteljima, roditeljima i učenicima, što Sider i sur (2017) smatraju važnim čimbenikom stvaranja inkluzivne kulture škole. Osim toga, ravnatelj ima važnu ulogu u pribavljanju potrebnih materijalnih resursa, što proizlazi iz poslova ravnatelja škole propisanih Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (predlaganje financijskog plana, suradnja s osnivačem i tijelima državne uprave), pri čemu ravnatelj u obzir treba uzeti potrebe učenika s teškoćama u razvoju. U konačnici, uloga je ravnatelja škole ključna za stvaranje okruženja u kojem će se promicati različitosti i slaviti postignuća svih učenika, a Ainscow (2001) ističe da su upravo međusobna podrška djelatnika, upotrebljavanje dostupnih resursa te gledanje na različitosti kao na prilike za učenje, neki od nužnih koraka za nastanak inkluzivnih škola, o čemu će više biti riječ u nastavku.

2. Inkluzivna škola

Nakon što su socijalni model i model ljudskih prava te brojni doneseni dokumenti Ujedinjenih naroda, UNECO-a i Vijeća Europe uspjeli potaknuti svijest o važnosti uključivanja osoba s invaliditetom u društvo i o zaštiti njihovih prava, uviđa se da je za uspješno uključivanje tih osoba u socijalne procese u kasnijoj dobi potrebno inkluziju provoditi od početka školovanja. Umjesto specijalnih škola i razreda, učenici s teškoćama u razvoju tada dobivaju svoje mjesto u redovitom obrazovnom sustavu. Njihovo je pravo na obrazovanje u redovitim školama u Republici Hrvatskoj zakonom je propisano 1980. godine (Zrilić i Brzoja, 2013).

Međutim, kao što je već ranije napomenuto, samo uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u škole i razrede s učenicima koji takvih teškoća nemaju u većini slučajeva neće samo po sebi rezultirati inkluzijom. Kako bi došlo do značajnijih pomaka potrebno je promijeniti već ukorijenjene stavove društva, krenuvši od razvijanja inkluzivnih vrijednosti u odgojno-obrazovnim institucijama. Europska agencija za razvoj obrazovanja u području posebnih potreba definirala je četiri temeljne vrijednosti potrebne za inkluzivno obrazovanje, a to su: vrednovanje različitosti učenika, podržavanje svih učenika, suradnja te kontinuirani osobni profesionalni razvoj (Bouillet i Bukvić, 2015). Vrednovanje različitosti učenika podrazumijevalo bi pronalazak „jakih strana“ kod svakog učenika i njihovo pozitivno vrednovanje. Podržavanje svih učenika odnosi se na prihvaćanje različitih mišljenja i poticanje razvoja potencijala svih učenika. Suradnja se odnosi na poticanje suradnje među učenicima, ali i među nastavnicima i ostalim djelatnicima škole. Inkluzija podrazumijeva i kontinuirani profesionalni razvoj djelatnika škole kako bi stekli odgovarajuće kompetencije za njezino provođenje. Upravo na stvaranju i održavanju tih vrijednosti treba raditi kako bi se škola mogla nazvati inkluzivnom školom.

Prvenstvena je zadaća je školskih ustanova baviti se odgojem i obrazovanjem učenika. Odgojna je komponenta ona putem koje se kod učenika od rane dobi trebaju, između ostaloga, razvijati i inkluzivne vrijednosti. S obzirom na to da je odgoj nemoguć izvan društva i društvenog konteksta, a društvo je ono koje određuje sadržaje, ciljeve, metode i postupke odgoja (Rošić, 2015), to je uzajaman proces. Odgajajući učenike prema inkluzivnim vrijednostima, napraviti će se prvi korak prema stvaranju inkluzivnog društva, a društvo će na temelju toga kao jedan od imperativa suvremena odgoja i obrazovanja postaviti provođenje inkluzije. Livazović i sur. (2015) ističu da mijenjajući školu, mijenjamo i društvo te da inkluzija osnažuje promjenu kulture, politike i prakse u školi, kako bi se odgovorilo na različitosti svih

učenika u lokalnoj zajednici. Kao glavna prepreka inkluziji javljaju se stereotipi i predrasude koje svoje korijene vuku još od medicinskog modela. Predrasude je moguće umanjiti putem interakcija, a učenici koji su bili dijelom inkluzije u obrazovanju imaju potencijal da postanu najbolji učitelji društva za smanjenje nejednakosti (UNICEF, 2013).

Promoviranjem inkluzivnih vrijednosti u školi indirektno utječemo na društveno okruženje, počevši od roditelja i obitelji učenika, pa do šire lokalne zajednice. Stvaranje takvih odnosa nužno je za razvoj škole jer je podrška okoline neophodna za opstanak inkluzivnih škola. Inkluzivna je škola mjesto u kojem se svatko osjeća prihvaćenim i u kojem ima podršku od vršnjaka i djelatnika škole (Ngwokabuenui, 2015), a takva škola kao prioritet ima stvaranje partnerskih odnosa s roditeljima i lokalnom zajednicom, kao i suradnju sa svim drugim ustanovama i stručnjacima koji mogu pridonijeti zadovoljavanju potreba svih učenika (Nikčević-Milković i Jurković, 2017). To je tako jer inkluzija treba prelaziti granice učionica kako bi bila potpuna. Škole trebaju podršku roditelja jer su roditelji ti koji izvan škole učenicima prenose bitne vrijednosti. Partnerski odnosi škole s drugim ustanovama su važni zbog pružanja podrške, a lokalna zajednica u kojoj je inkluzija prepoznata kao važna će pomoći u pribavljanju resursa potrebnih za njezino provođenje.

U inkluzivnoj školi prevladava mišljenje da svako dijete posjeduje predispozicije za razvoj određenih sposobnosti, a one će se moći razviti ako su osigurani primjereni uvjeti i potpora socijalnog okruženja (Bouillet, 2010). Rošić (2015) navodi da je u inkluzivnoj školi potrebno promijeniti cjelokupnu filozofiju odgoja i obrazovanja, što znači postaviti nove ciljeve i zadatke te odrediti vrijednosti koje pridonose inkluzivnom obrazovanju, a ostvariti ih je moguće zajedničkim djelovanjem svih zaposlenika škole i učenika. To znači da će inkluzivna škola za početak prilagoditi zadatke i ciljeve obrazovanja individualnim potrebama učenika koji je pohađaju te da će odgojno-obrazovni djelatnici u svome radu njegovati inkluzivne vrijednosti kako bi ih prenijeli i na učenike. Zato je potrebno adekvatno opremiti škole te osposobiti učitelje, stručne suradnike i ravnatelje za stvaranje inkluzivnog okruženja u kojemu će svi učenici biti prihvaćeni.

Ainscow (2001) navodi da je za stvaranje inkluzivne škole potrebno započeti s postojećom praksom i znanjem jer škole znaju više nego što to znanje koriste. Zatim je potrebno gledati na različitosti kao na prilike za učenje, provjeravati prepreke za sudjelovanje, upotrebljavati dostupne resurse kako bi se pružila podrška u učenju, razvijati zajednički jezik nastavnika te stvoriti uvjete koji potiču na preuzimanje rizika (Ainscow, 2001). Ravnatelji,

stručni suradnici i nastavnici svojim primjerom trebaju učenicima pokazati zašto je prihvaćanje i poštivanje različitosti važno i učiniti sve da otklone potencijalne prepreke koje mogu utjecati na sudjelovanje svih učenika u nekoj aktivnosti. Nastavnici se trebaju udružiti i zajedno pronalaziti rješenja, a ravnatelji ih moraju ohrabriti da postaju asertivnijima. Na taj će način, djelujući zajedno, utjecati na stvaranje ugodnijeg okruženja za učenje, a samim time, s vremenom i do pozitivnije kulture škole.

3. Stvaranje inkluzivne kulture škole

3.1. Kultura škole

Kultura škole uključuje vrijednosti, vjerovanja i tradicije koje su u školi formirane tijekom povijesti (Peterson i Deal, 1990, prema Stolp, 1994). Prema Fullan (2007) kultura škole može se definirati kao skup vjerovanja i vrijednosti koji su vidljivi u principima na temelju kojih škola djeluje. Prema tome, kulture škole vidljiva je u načinu na koji se zaposlenici i učenici odnose jedni prema drugima, koje su im vrijednosti prioriteti i kako ih promiču. Kultura škole stalno se mijenja, a oblikuju je okviri; koji obuhvaćaju norme koje utječu na ponašanje zaposlenih, simboli; vrijednosti kojima se škola ponosi, izrazi; koji služe kao oblik niveliranja, rituali; zajedničke ceremonije koje utječu na motivaciju i potiču zajedništvo (Peterson i Cosner, 2006, prema Jukić, 2012). Čimbenici koji utječu na kulturu odgojno-obrazovne ustanove su djelatnici koji u toj ustanovi odgajaju i podučavaju, učenici koji u njoj uče, djelatnici koji vode i administriraju rad ustanove, roditelji te lokalne i središnje vlasti (Seme-Stojanović i Pokos, 2009). Jednostavnije rečeno, na kulturu škole utječu svi koji na bilo koji način sudjeluju u životu škole. Osim toga, na kulturu mogu utjecati i vanjske političke i ekonomske sile te promjene u obrazovnoj politici (Vujičić, 2008).

S obzirom na sve navedeno, kultura škole može biti pozitivna, ali i negativna. One škole koje imaju pozitivnu kulturu škole imaju djelatnike koji dijele osjećaj svrhe, u njima postoje norme koje se tiču kolegijalnosti, unaprjeđenja i napornog rada, a slave se učenički uspjesi, učiteljske inovacije i roditeljska predanost (Peterson i Terrence, 1998). S druge strane, negativnu kulturu škole karakterizira suprotno – pasivnost, manjak kolegijalnosti i nedostatak komunikacije. Stoll i Fink (1996, prema Stoll 1998) navode podjelu kultura škola na pokretne, ploveće, brodolomce, šetače i utopljenike. Objašnjavaju da se u *pokretnim školama* potiče učenički napredak i uspjeh, a zaposlenici zajedničkim radom odgovaraju na promjene, znaju kamo žele ići, imaju znanja i vještine kako bi to postigli te poštuju norme za razvoj škole. Suprotno tome, *ploveće škole* samo daju dojam djelotvornosti jer učenici postižu dobar uspjeh unatoč nekvalitetnoj nastavi, *škole šetači* nisu ni osobito učinkovite ni neučinkovite, a ciljevi koje postavljaju često sprječavaju razvoj, *brodolomci* su škole koje su neučinkovite, ali su toga svjesne i s vremenom će uspjeti jer posjeduju volju, bez obzira što nemaju vještine, a *utopljenici* su neučinkovite škole, u kojima izolacijske norme, krivlja i gubitak nade sprječavaju napredak. Iz navedenog se objašnjenja kultura škola može jasno zaključiti da je najpogodnija kultura *pokretna*, jer su njezin temelj inkluzivne vrijednosti. U takvoj se kulturi škole vrednuje učenički

uspjeh, uzimajući u obzir različitosti učenika, među učiteljima i nastavnicima postoji suradnja, pruža se podrška, a radi se i na profesionalnom napretku te usavršavanju znanja i vještina.

Za nastanak pozitivne i *pokretne* kulture škole potrebno je razviti ciljeve škole koji će reflektirati vrijednosti, vjerovanja, stavove i norme njezinih članova, a osobito članova na visokim pozicijama (Mitchell i Sloper, 2008), kao što su ravnatelji škola. Ravnatelji škola glavni su stvaratelji kulture škole, a oni će stvaranjem i održavanjem pozitivne kulture u školi postići veću i bolju motivaciju za rad učitelja (Matijević Šimić, 2011). Motivacija učitelja i drugih djelatnih škole je vrlo važna za uspješnu provedbu inkluzivnih procesa. Kao cilj odgojno-obrazovne inkluzije u školi može se postaviti stvaranje inkluzivne kulture (Nikčević-Milković i Jurković, 2017). Stoga je održavanje pokretne kulture u školi preduvjet za stvaranje inkluzivne kulture škole.

3.2. Inkluzivna kultura škole

Kako bi koncept inkluzije zaživio u školskom okruženju te kako bi samim time nastala inkluzivna kultura škole, potrebna je prihvaćenost inkluzivnih vrijednosti u zajednici. Inkluzija podrazumijeva postojanje takve kulture u zajednici koja je izgrađena na uvažavanju inkluzivnih vrijednosti, otvorenosti i prihvaćanju te odsutnosti diskriminacije i segregacije (Rošić, 2015). Izgradnja takve zajednice jedan je od temeljnih preduvjeta stvaranja inkluzivne kulture u školi (Livazović i sur, 2015).

Inkluzivna kultura škole podrazumijeva prihvaćanje različitosti svih učenika obuhvaćenih obrazovanjem (Ivančić i Stančić, 2013). To drugim riječima znači uključivanje svih učenika, uzimajući u obzir njihove osobitosti i pružajući im jednake prilike za postizanje uspjeha, uz visoka očekivanja prema svim učenicima. Za potrebe ovoga rada *inkluzivna kultura škole* podrazumijeva kulturu škole čiji su temelj inkluzivne vrijednosti (vrednovanje različitosti učenika, podržavanje svih učenika, suradnja, kontinuirani osobni i profesionalni razvoj) te u kojoj se njeguje suradnja i zajedništvo, a svi imaju priliku sudjelovati u životu škole. Ako se primjerenim vođenjem stvaraju uvjeti za omogućavanje učinkovitog uključivanja učenika s teškoćama u razvoju, tada je riječ o inkluzivnoj kulturi s razvijenim inkluzivnim etosom (Ivančić i Stančić, 2013). Isti autori (2013) navode da je inkluzivni etos inkluzivna kultura škole koja utječe na sve subjekte i sastavnice rada škole koje unaprjeđuju tu kulturu, a osim inkluzivnog etosa, kao odraz inkluzivne kulture navode i inkluzivnu orijentaciju te inkluzivno djelovanje. Inkluzivna orijentacija podrazumijeva postojanje takvog vrijednosnog sustava koji inkluzivne vrijednosti smješta na mjesto jednog od prioriteta u školi, dok se inkluzivno

djelovanje škole odnosi na konkretne postupke kojima se u školi promiču inkluzivne vrijednosti.

Inkluzivna kultura škole započinje pretpostavkom da svi, od učenika, učitelja, administrativnih djelatnika, stručne službe i roditelja trebaju imati osjećaj pripadnosti, uočavati svoj potencijal te njime pridonositi životu škole (CLOC, nema datuma). Jedan je od pokazatelja inkluzivne kulture u školi osjećaj dobrodošlice; učenici pomažu jedni drugima, postoji dobra suradnja između školskog osoblja, a osoblje i učenici ophode se jedni prema drugima s poštovanjem (Lizović i sur, 2015). Već je navedeno da je uloga ravnatelja u stvaranju kulture škole, pa tako i inkluzivne kulture škole, ključna. Heller i Firestone (1995, prema Mitchell i Sloper, 2008) navode da ravnatelji koji žele u svojoj školi promicati inkluzivnu kulturu škole, moraju znati predstaviti viziju (promovirati ciljeve inkluzije), ohrabrivati one koji promiču inkluziju, osigurati potrebne resurse za implementaciju inkluzije, prilagoditi standardizirane procedure djelovanja, ako nisu u skladu s potrebama učenika, pratiti napredak i utjecaj na postignuća učenika i ponašanje te upravljati negodovanjima.

Ravnatelji su, prema tome, oni koji inkluzivne vrijednosti postavljaju unutar misije i vizije škole, pružaju podršku nastavnicima i stručnim suradnicima, osiguravaju sva potrebna sredstva i vrše evaluaciju postignutoga. Do problema dolazi ako ravnatelji nisu dovoljno motivirani ili osposobljeni za stvaranje inkluzivne kulture u svojoj školi jer onda neće utjecati na ostale zaposlenike da djeluju u tome smjeru. Do pomaka u društvu neće doći ni ako će samo pojedine škole prakticirati inkluziju u punom smislu, dok će se ostale zadovoljiti samo integracijom. Stoga je potrebno inkluzivno obrazovanje postaviti kao opću politiku i praksu, koja će biti temelj odgojno-obrazovnih programa, umjesto da ono bude specifičnom intervencijom (Nikčević-Milković i Jurković, 2017). To je jedini način da stvaranje i održavanje inkluzivne kulture postane jedan od glavnih ciljeva svim školama.

3.3. Indeks za inkluziju

S obzirom na to da je stupanj inkluzivnosti u školskom okruženju teško izmjeriti, Booth i Ainscow (2002) osmislili su instrument za određivanje razine inkluzivnosti škola i nazvali ga *Indeks za inkluziju (Index for Inclusion)*. Autori smatraju da je za inkluziju potrebno promijeniti kulturu, politiku i praksu u školi te na taj način odgovoriti na razlike učenika u lokalnoj zajednici. Te tri kategorije zajedno čine okvir za procjenu inkluzivnosti škole. Svaka je od te tri dimenzije podijeljena na dva dijela, pa je tako stvaranje inkluzivne politike podijeljeno na razvijanje škole za sve i organiziranje podrške različitostima, dok je razvijanje inkluzivne

prakse podijeljeno na organizaciju nastave i učenja te mobilizaciju resursa, a stvaranje inkluzivne kulture škole na izgradnju zajednice i uspostavljanje inkluzivnih vrijednosti. Booth i Ainscow (2002) navode da dimenzija stvaranja inkluzivne kulture škole čini osnovu toga trokuta (politika, kultura, praksa) jer kultura škola može pomoći napretku ili usporiti razvojne planove za nastavu i učenje, dok razvoj zajedničkih inkluzivnih vrijednosti može dovesti i do promjena u ostalim dimenzijama. Autori navode da je dimenzija kulture važna za stvaranje poticajne zajednice koja će surađivati i u kojoj će se svi jednako uvažavati.

Kao pokazatelje inkluzivne kulture škole u kontekstu izgradnje zajednice i uspostavljanja inkluzivnih vrijednosti, autori Indeksa (2002) navode stavke¹ iz sljedećih tablica:

Tablica 1. *Pokazatelji inkluzivne kulture škole – izgradnja zajednice* (Booth i Ainscow, 2002)

Izgradnja zajednice
1. Svatko se osjeća dobrodošlim.
2. Učenici pomažu jedni drugima.
3. Školsko osoblje međusobno dobro surađuje.
4. Školsko osoblje i učenici odnose se jedni prema drugima s poštovanjem.
5. Postoji partnerski odnos između školskog osoblja i roditelja/skrbnika.
6. Školsko osoblje i školska uprava dobro surađuju.
7. Uključenost lokalne zajednice u rad škole.

Tablica 2. *Pokazatelji inkluzivne kulture škole – uspostavljanje inkluzivnih vrijednosti* (Booth i Ainscow, 2002)

Uspostavljanje inkluzivnih vrijednosti
1. Postoje visoka očekivanja od svih učenika.
2. Školsko osoblje, školska uprava, roditelji/skrbnici i učenici dijele filozofiju inkluzije.
3. Svi učenici se jednako uvažavaju.
4. Školsko osoblje i učenici se odnose jedni prema drugima kao prema ljudskim bićima i kao prema osobama s određenom „ulogom“.
5. Školsko osoblje nastoji ukloniti prepreke za učenje i sudjelovanje u svim aspektima školovanja.
6. Škola teži smanjenju svih oblika diskriminacije.

U prikazanim tablicama navedeni su pokazatelji inkluzivne kulture u školi. Uz svaki od navedenih pokazatelja dolazi i set pitanja na temelju kojih se određuje razina inkluzivnosti koju

¹ stavke iz tablica su slobodno prevedene s engleskog jezika

škola postiže, odnosno procjenjuje se postojeće stanje na temelju kojeg se stvara razvojni plan, određuju se prioriteta, a na kraju se prati i procjenjuje rezultat. Isto se čini i za preostala dva područja, inkluzivnu politiku i inkluzivnu praksu, koje zajedno s inkluzivnom kulturom čine temelj za provođenje inkluzije.

Nastanak i održavanje inkluzivne kulture, prema autorima Indeksa, ne ovisi o samo jednoj osobi, već ovisi o učiteljima, učenicima, stručnim suradnicima i ravnatelju. Ipak, ravnatelj škole je pokretač promjena u školi, o čemu će više biti riječ u nastavku rada, pa se njegovo vođenje može uzeti i kao glavni čimbenik za stvaranje inkluzivne kulture škole. Čestice *Indeksa za inkluziju*, koje se tiču inkluzivne kulture škole, bit će uzete u obzir pri izradi anketnog upitnika za samoprocjenu kompetencija ravnatelja za stvaranje inkluzivne kulture škole, zbog čega su u ovome dijelu rada istaknute. To će biti učinjeno na način da će se pojedine čestice iz Indeksa (2002), koje je moguće razvrstati prema područjima kompetencija koju navodi Staničić (2006), prilagoditi kompetencijama ravnatelja škola kako bi upotpunile anketni upitnik ovog istraživanja.

4. Uloga ravnatelja škole u stvaranju inkluzivne kulture škole

4.1. Ravnatelji škola u Republici Hrvatskoj

Obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj usklađuje se s obrazovnim sustavima u Europskoj Uniji, što znači da dolazi do povećanja decentralizacije i jačanja školske autonomije (Jukić, 2012). Decentralizacijom odgojno-obrazovnog sustava uloga ravnatelja škole dobiva sve veći značaj u oblikovanju i razvoju škole općenito, pa tako i po pitanju ostvarivanja željene razine inkluzivnosti. Škole dobivaju priliku razvijati svoju individualnost, pri čemu je zadaća ravnatelja skrbiti za oblikovanje misije i vizije škole te dugoročno planiranje rada i razvoja (Resman, 2001). U skladu s time, s jedne strane ravnatelj postaje koordinatorom između škole, lokalnih vlasti i sustava, a s druge postaje koordinatorom između učenika i djelatnika škole te između djelatnika škole (Puzić, 2006). Škole današnjice djeluju u složenim društvenim uvjetima koji otežavaju ostvarivanje zadaća odgoja i obrazovanja, zbog čega uloga ravnatelja postaje ključnom za pronalaženje rješenja tih izazova (Lovrić, 2009). Jedan je od tih izazova i stvaranje inkluzivne kulture u školi. Kultura prihvaćanja i uključenosti svih učenika i djelatnika rezultirat će većom motiviranošću za rad i boljim školskim uspjehom, čime će kvaliteta škole rasti. Prema tome, kvaliteta škole sve više postaje ovisna o ravnatelju, o njegovoj osposobljenosti za organizaciju rada, stručno-pedagoškom vođenju i karakteristikama njegove osobnosti (Peko, Mlinarević i Gajer, 2009), pomoću kojih će razvoj škole usmjeriti prema postavljenoj misiji i viziji, čijim važnim dijelom treba biti i ustaljivanje inkluzivnih vrijednosti.

Krajem 2017./2018. školske godine na području Republike Hrvatske djelovalo je 869 matičnih osnovnih škola (DZS, 2019), a jednako je toliko osoba bilo na funkcijama ravnatelja. Kako bi bilo jasnije na koji način, odnosno putem kojih poslova i zadaća ravnatelj može pridonijeti stvaranju inkluzivne kulture u školi u kojoj je zaposlen, važno je definirati njegovu funkciju i objasniti njegove poslove. Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama* (NN, 68/18) ravnatelj je poslovodni i stručni voditelj školske ustanove, koji je odgovoran za zakonitost rada i stručni rad škole (čl. 125.). Imenuje ga školski odbor na mandat od pet godina, a nakon toga može biti ponovno izabran za ravnatelja (NN, 68/18). Staničić (1998, 2003; prema Matijević Šimić, 2011) navodi da ravnatelj rukovodi obrazovnom ustanovom te da je on poslovodni i pedagoški rukovoditelj škole. Špiljak (2008) ističe da ravnatelj kao poslovni voditelj škole vodi financijsku i poslovnu politiku škole – oblikuje misiju i viziju ustanove, vodi timski rad, upravlja financijama, kvalitetom, ljudskim potencijalima i promjenama, planira i donosi odluke te utječe na razvoj klime i kulture škole. U tome smislu,

ravnatelj može pridonijeti stvaranju inkluzivne kulture uvrštavajući uključenost i ravnopravnost u misiju i viziju škole, poticanjem zajedničkoga rada te pribavljanjem potrebnih financijskih sredstava za prilagodbu prostora i potrebne edukacije. Kao pedagoški voditelj, ravnatelj je zadužen za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva i za organizaciju odgojno-obrazovnog rada, pri čemu se ističu poslovi planiranja, praćenja i koordiniranja te analize i ocjenjivanja (Špiljak, 2008). Tu je važna izrada Godišnjeg plana i programa, Školskog kurikulumu te mjesečno timsko planiranje nastave, pri čemu ravnatelj treba osigurati da se koncept inkluzije dosljedno pojavljuje u svim dokumentima škole te pratiti i analizirati njezinu realizaciju.

Staničić i sur. (2005) su, u skladu s definicijom ravnatelja u kojoj je on definiran kao poslovodni i pedagoški voditelj škole, podijelili poslove ravnatelja na administrativne i pedagoške poslove. Pod administrativnim poslovima podrazumijevaju administrativno upravne poslove (praćenje i primjena zakona i propisa, regulacija statusa zaposlenih, donošenje internih procedura ponašanja, kadrovska pitanja, zdravstvena zaštita, administrativni poslovi s učenicima), financijsko-računovodstvene poslove (planiranje troškova, utvrđivanje izvora i pribavljanje sredstava, izrada izvještaja o financijskom poslovanju, izrada evidencije o trošenju sredstava, nabava sredstava i opreme, isplata plaća) te rad na održavanju (administrativno i tehničko osoblje, osiguravanje normalnih uvjeta za rad škole). Pod pedagoškim poslovima podrazumijevaju razvojne pedagoške poslove (planiranje i programiranje rada, organiziranje, uvođenje inovacija, praćenje i unapređivanje nastave, rad s učenicima s teškoćama u razvoju, profesionalna orijentacija, analiza ostvarenih odgojno-obrazovnih rezultata škole), nastavne poslove (održavanje redovne, izborne i dopunske nastave, dodatni rad s učenicima, savjetodavni rad s nastavnicima, stručno usavršavanje nastavnika, briga za nastavnike-pripravnike, vrednovanje pedagoškog rada nastavnika) te izvannastavne pedagoške aktivnosti (ostvarivanje raznih programa aktivnosti s učenicima izvan nastave, javna i kulturna djelatnost, proizvodni i humanitarni rad, stručna praksa). U svim poslovima koje Staničić i sur. (2005) navode postoji potencijal za promicanje inkluzivnih vrijednosti, a na ravnateljima je da odluče u kojoj će mjeri zagovarati inkluziju u svojoj školi. Buhač (2017) navodi da se danas ravnatelj sve manje bavi planiranjem i nadzorom, a sve se više javlja kao osoba koja olakšava rad, koja zna pravovremeno prepoznati prepreke u radu i kako ih riješiti te kao osoba koja pruža stručnu pomoć. Takav profil ravnatelja potiče uključivanje svih djelatnika u rad škole, prihvaća različite ideje, potiče na razmišljanje i za krajnji cilj ima postizanje bolje cjelokupne učinkovitosti škole, uključujući školski uspjeh, zadovoljstvo zaposlenika i prijateljsko ozračje u kojem će se svatko osjećati dobrodošlim, što je ujedno i jedan od pokazatelja inkluzivne kulture u školi.

Zakonom propisane poslove ravnatelji obavljaju u sklopu nekoliko funkcija školskog menadžmenta. Školski menadžment svoje zadaće ostvaruje putem procesa upravljanja, rukovođenja, vođenja i organiziranja odgojno-obrazovnog rada (Čuljak, 2013), a ti su procesi ujedno i njegove funkcije (Jukić, 2012). S obzirom na to da se rad bavi stvaranjem inkluzivne kulture škole, za čiji nastanak su osobito važni dobri međuljudski odnosi i interakcije svih zaposlenika, učenika, roditelja i lokalne zajednice, u nastavku će rada biti objašnjeno školsko vođenje, koje pridonosi stvaranju inkluzivne kulture škole.

4.2. Povezanost školskog vođenja i kulture škole

4.2.1. Školsko vođenje – pojmovno određenje

Sažimanjem dosadašnjih definicija vođenja, Yukl (2013) navodi da se vođenje može definirati u smislu osobina, ponašanja, utjecaja, interakcijskih obrazaca, odnosa uloga i administracijske pozicije. Većini je definicija vođenja zajedničko to da se u njima spominje da je vođenje proces utjecaja na druge ljude. U skladu s time, Yukl (2013) navodi da je vođenje proces namjernog društvenog utjecaja pojedinca ili grupe na ostale osobe ili grupe kako bi se strukturirale i organizirale aktivnosti i odnosi u grupi. Bush i Middlewood (2008) ističu tri dimenzije potrebne za stvaranje definicije vođenja: temelji se na procesu utjecaja na druge; treba biti utemeljeno na čvrstim osobnim i profesionalnim vrijednostima; obuhvaća razvijanje i artikulaciju vizije organizacije. U smislu ovoga rada to bi značilo da ravnatelj treba znati kako vođenjem potaknuti nastavnike, učenike i druge djelatnike škole na promjenu, odnosno treba znati steći njihovo povjerenje i uvjeriti ih u važnost ostvarenja postavljenih ciljeva za razvoj škole. Njegovo vođenje, a prema tome i njegovo ponašanje, treba se temeljiti na inkluzivnim vrijednostima te treba znati razviti misiju i viziju škole koje će te vrijednosti promovirati.

S obzirom na to da je vođenje definirano kao proces i utjecaj, jasno je da nije riječ o osobini vođe, već da vođa i skupina pojedinaca utječu jedni na druge, ali da je utjecaj vođe neizostavna kategorija kojom vođa usmjerava svoju energiju prema pojedincima s namjerom postizanja određena cilja (Hitrec, Jurčev i Đaković, 2009). Te se definicije mogu primijeniti i na školsko vođenje. Prema tome, Buchberger (2016, str. 179) školsko vođenje definira kao: „proces utjecaja u donošenju odluka koji je usmjeren na izradu i ostvarenje općeg cilja škole uz naglašeno poticanje promjena i inovacija“. Upravo je dio koji govori o poticanju promjena i inovacija ključan za promjenu kulture. Ravnateljeva je dužnost analizirati potrebu za promjenama u školi i putem školskog vođenja potaknuti ostale djelatnike škole na želju za ostvarenjem zajedničkog cilja i stvaranjem zajedničke promjene. Iz toga valja zaključiti da je

školsko vođenje okarakterizirano procesima prepoznavanja i organizacije talenata i energija učitelja, učenika i roditelja kako bi se ostvarili zajednički obrazovni ciljevi (Sider i sur, 2017). Treba moći prepoznati jake strane ljudi oko sebe te ih znati potaknuti da ih iskoriste u svrhu ostvarenja postavljenih ciljeva, u ovom slučaju, ostvarenja potpune odgojno-obrazovne inkluzije. Osim toga, voditelj mora poticati kritičko mišljenje i mora biti glavni učenik (Day i Harris, 2008; prema Peko i sur, 2009). To znači da treba znati prihvatiti savjet i kritiku, poticati na izražavanje vlastitog mišljenja i usavršavati se u svome radu, jer je vještinu vođenja potrebno je kontinuirano razvijati i unaprjeđivati, a stečeno znanje prenositi budućim vođama, u ovom slučaju ravnateljima škola.

4.2.2. Školsko vođenje – važan čimbenik kulture škole

S obzirom na to da vođe imaju mogućnost utjecaja na druge u odgojno-obrazovnom sustavu, vođenje se može smatrati pokretačkom snagom promjene kulture škole (Seme-Stojanović i Pokos, 2009). Školski vođe, odnosno ravnatelji, čine nekoliko ključnih stvari koje se tiču oblikovanja kulture škole. Oni znaju čitati kulturu ustanove, prošlu i postojeću, jer za promjenu kulture je prvo potrebno znati kako je došlo do postojeće kulture. Znaju pronaći i artikulirati glavne vrijednosti, odnosno prepoznati koji su dijelovi kulture destruktivni, a koji su poticajni, a njihov je posao i stvaranje pozitivnog konteksta, odnosno poticanje onih kulturalnih elemenata koji su pozitivni i modificiranje onih negativnih (Peterson i Deal, 1998). To je moguće povezati s već navedenim čimbenicima koji oblikuju kulturu škole – okvirima, simbolima, vrijednostima i ritualima. Ravnatelj je u poziciji procijeniti koje norme, izrazi i rituali pozitivno utječu na ponašanje, raspoloženje i motivaciju zaposlenika i učenika i prema tome treba potaknuti promjenu onih normi koje negativno djeluju na kulturu ustanove koju vodi. Isto treba učiniti i s vrijednostima koje ne odgovaraju pozitivnoj kulturi škole, iako je s njihovom promjenom slučaj nešto složeniji, osobito ako su ustaljene u školi već niz godina. Ipak, promjeni vrijednosti kojima želi da se škola ponosi ravnatelj može pridonijeti vlastitim ponašanjem kao primjerom i uvrštavanjem željenih vrijednosti u važne dokumente škole, kao i interakcijom i osmišljavanjem aktivnosti u kojima su one vidljive, što je svakako dugotrajan proces.

Bez obzira na to što se kultura škole temelji na povijesti i dubokim vrijednostima zaposlenika škole, promjena kulture škole se pripisuje ključnim zadaćama ravnatelja škole, a učinkoviti će školski vođe pokušati stvoriti kulturu koja se temelji na suradnji, podršci i povjerenju (Turan i Bektas, 2013). Isti autori (2013) zaključuju da dobri vođe imaju moć mijenjati organizacije, dok bolji vođe imaju moć mijenjati ljude. S obzirom na to da vođenje

jest upravo *utjecaj na ljude*, moglo bi se zaključiti da je cilj vođenja mijenjati ljude, njihove ciljeve, motive i vrijednosti, ali sve u svrhu ostvarenja krajnjeg cilja – promjene organizacije, u ovom slučaju škole. Pri tome ravnatelj koji želi stvoriti pozitivnu kulturu škole prvo treba cijeliti sve zaposlenike i učenike, uvažavati njihova mišljenja i hvaliti njihov uspjeh i napredak. Vjerojatnije je da će ravnatelj kojemu je stalo do zaposlenika i učenika stvoriti kulturu škole u kojoj se cijene slične vrijednosti (Stolp, 1994).

U priručniku za ravnatelje *Ravnatelj upravljanje – vođenje* (Seme-Stojanović i Pokos, 2009) objašnjeno je da je promjenu u školi moguće voditi prema sljedećem modelu:

1. *Vizija i ciljevi – Kamo želimo doći?*
2. *Analiza stanja – Gdje smo sada?*
3. *Izrada strategije – Kako postići poželjne ciljeve polazeći od postojećeg stanja?*
4. *Provođenje strategije – Kako provesti planirano?*
5. *Evaluacija, izvještavanje – Jesmo li ostvarili ciljeve?*
6. *Revizija – Kako dalje?*

Ravnatelji škola postavljaju ciljeve koje škola treba ostvariti u bližoj i daljoj budućnosti. U skladu s time, od ravnatelja se očekuje da ima jasnu viziju razvoja škole, da tu viziju zna artikulirati te povesti ljude u njezino ostvarivanje (Matijević Šimić, 2011). Ako viziju i cilj predstavlja inkluzivna kultura škole, ravnatelj prvo treba utvrditi kakvo je sadašnje stanje u školi, odnosno koliko je učenika s teškoćama integrirano u razrede, koliko su ti učenici uključeni u život škole i utvrditi kako se učenici, učitelji i ostali zaposlenici škole odnose prema njima te koliko su informirani. Nakon toga je potrebno izraditi odgovarajuću strategiju i isplanirati njezino provođenje, a pri tome može pomoći korištenje već spomenutog *Indeksa za inkluziju*.

Ovaj je model bitan za stvaranje određene kulture škole zbog toga što ravnatelji škola na taj način daju do znanja što im je važno, što očekuju od zaposlenika i učenika te svima prikazuju kakvu školu žele u budućnosti. To podržava i Schein (1998), koji smatra da vođe utječu na stvaranje i održavanje kulture putem onoga čemu pridaju pozornost, što mjere i kontroliraju, svojim reakcijama na kritične događaje i organizacijske krize, ali i namjernim modeliranjem uloga, kriterijima za određivanje nagrada i statusa te kriterijima privlačenja, selekcije i promocije (Vujičić, 2008). Iako je promjena kulture škole nadasve dugotrajan proces, koji zahtjeva aktivnost različitih dionika, ravnatelj škole treba biti pokretač promjena koje želi vidjeti u svojoj školi. S obzirom na to da posao ravnatelja pretpostavlja stalne susrete s novim

izazovima u različitim područjima, on ima veliku ulogu u oblikovanju kulture i prepoznatljivosti svoje škole (Matijević Šimić, 2011). Glavna je zadaća ravnatelja u kreiranju pozitivnog ozračja pridonijeti stvaranju snažne kulture škole, što će rezultirati time da će djelatnici škole i učenici biti ponosni što pripadaju toj školi (Turan i Bektas, 2013). Ako su zaposlenici ponosni na pripadnost školi, veća je vjerojatnost da će im biti u cilju da se takav način komunikacije i rada održi. Potrebno je da ravnatelj uloži napor da svoja znanja i vrijednosti prenosi i na ostale zaposlenike, kako bi osnažio svoje kolege koji će ga naslijediti u tome poslu i kako bi se pozitivna kultura u školi održala i nakon kraja njegova mandata.

4.2.3. Školsko vođenje – važan čimbenik inkluzivne kulture škole

U stranoj se literaturi može pronaći termin *inkluzivno vođenje*², odnosno *vođenje za inkluziju* u kontekstu vođenja škole i uloge ravnatelja škole u stvaranju inkluzivnih škola. Termin u dostupnoj literaturi nije detaljnije definiran i nije objašnjeno što inkluzivno vođenje konkretno podrazumijeva, ali ga Sider i sur. (2017) povezuju s nastankom inkluzivne kulture u školi, pri čemu je istaknuto da inkluzivna kultura škole vidljiva u prisutnosti ravnatelja u školi i u njihovoj kontinuiranoj podršci učenicima, roditeljima, učiteljima i ostalim djelatnicima škole.

Prema tome, uspjeh stvaranja inkluzivne kulture u pojedinoj školi, ponajviše ovisi o ravnatelju. Ravnatelji imaju važnu ulogu u promicanju i održavanju promjena koje se tiču škole u kojoj rade. Uloga je voditelja škole pervazivna, a njihove riječi, neverbalne poruke, djela i postignuća oblikuju kulturu škole (Kugelmass, 2003). Sve promjene, koje se tiču školskog okruženja, moraju poteći upravo od ravnatelja škola. Oni su modeli, kipari, pjesnici, glumci, liječnici, povjesničari, antropolozi, vizionari i sanjari (Peterson i Terrence, 1998). Nikolaros (2015) navodi strategije vođenja koje pridonose učinkovitom školskom vođenju, a one se mogu primijeniti i za stvaranje inkluzivne kulture u školi. Prva je od njih vizija i svrha, a druga usredotočenost na učenički uspjeh, pri čemu autor navodi da školska vizija treba podržavati učenje jer će školski uspjeh pomoći učenicima da ostvare svoje potencijale i u konačnici pridonese zajednici. Pri tome je važno svim učenicima omogućiti ostvarivanje njihovih najviših potencijala, uključujući i učenike s teškoćama u razvoju. Ravnatelj treba jednako cijeniti potencijale svih učenika i njihov razvoj obuhvatiti vizijom škole. Treba stvoriti školsku viziju koja će ohrabrivati spoznaju da je individualnost nešto što treba poštovati i slaviti (Ainscow, 2001). To je moguće učiti na način da se vođenje prenese i na ostale djelatnike, odnosno da se

² slobodan prijevod eng. *inclusive leadership/leadership for inclusion*

podrži shvaćanje da je vođenje funkcija kojoj pridonose i ostali djelatnici škole, radije nego da je vrši samo ravnatelj. Snažni školski vođe, koji će biti predani inkluzivnim vrijednostima, ključni su za promicanje i podržavanje kolaboracije, a ona je neizostavna za stvaranje inkluzivne kulture škole (Kugelmass, 2003). Ravnatelj kojemu je cilj postići inkluziju, bit će otvoren za suradnju sa stručnim suradnicima i roditeljima, radi sagledavanja njihova stajališta te osiguravanja psihološke, pedagoške, programsko-organizacijske, didaktičko-metodičke i socijalne mogućnosti inkluzivnog djelovanja u školi (Ivančić i Stančić, 2006; prema Ivančić i Stančić, 2013), a surađivat će i s lokalnom zajednicom, stručnim i upravnim institucijama, nevladinim udrugama, kulturnim institucijama i lokalnim tvrtkama, sve u svrhu rušenja barijera (Ivančić i Stančić, 2013). Na taj će se način stvoriti pogodno ozračje za stvaranje inkluzivne kulture u školi, koja zahtijeva predanost sviju koji su na bilo koji način uključeni u provođenje odgoja i obrazovanja u pojedinoj školi. To je moguće povezati s idućom strategijom koju navodi Nikolaros (2015), koja obuhvaća konzultiranje ravnatelja s učiteljima i zajednicom. Komunikacija i suradnja su važne jer je veća mogućnost da se vizija stvaranja inkluzivne kulture u školi ostvari ako je ona zajednička. Suradnja ravnatelja i različitih dionika je također istaknuta kao važan čimbenik u stvaranju inkluzivne kulture i u *Indeksu za inkluziju*. Ravnatelj mora komunicirati s lokalnom zajednicom kako bi omogućio potrebna financijska sredstva potrebna za ostvarivanje vizije. U ovom slučaju, kako bi se postigla bolja opremljenost škole za učenike s teškoćama u razvoju te kako bi zajednici cilj postalo inkluzivno obrazovanje.

Sljedeća je strategija o kojoj govori Nikolaros (2015) praksa poboljšanja škole, pri čemu ravnatelj treba prihvatiti nedostatke škole i ne gledati na njih kao na slabosti, već kao na prilike za poboljšanje. U smislu ovoga rada, ravnatelji trebaju krenuti od nedostataka škole (npr. nedovoljno znanja o učenicima s teškoćama) i upotrijebiti ih kao mogućnost učenja i poboljšanja (npr. omogućiti bolje informiranje nastavnika, učenika i roditelja u školi). Zatim je potrebno da ravnatelj pomno odabire zaposlenike i da tijekom provođenja intervjua za prepoznati njihove kvalitete i odabrati radnike potrebne školi u kojoj radi. Potrebno je da ravnatelj, kako bi uspio u stvaranju inkluzivne kulture škole, zaposli radnike koji su ujedno kompetentni u svome području rada i koji cijene inkluzivne vrijednosti. Sljedeća je strategija postojanje snažnog tima koji će ravnatelju pomoći pri vođenju i od kojeg će dobiti korisne savjete. Važno je da oni imaju potrebna znanja iz područja zakona i pravilnika koji se tiču učenika s teškoćama u razvoju te da poznaju recentnu literaturu kako bi mogli adekvatno savjetovati ravnatelja prilikom nedoumica. Zatim je potrebno stvoriti sustave podrške, direktne (grupe, odbore, mentore), koji će osigurati profesionalni razvoj i usavršavanje djelatnika škole,

u ovom slučaju konkretno o učenicima s teškoćama u razvoju, i indirektne (informacije u pisanom obliku). Potrebno je omogućiti integraciju različitih kultura u školi i uputiti djelatnike škole na prihvaćanje različitosti kako bi se stvorilo kohezivno školsko okruženje. Osim različitih kultura, potrebno je da ravnatelj potiče promicanje prihvaćanja različitosti u cjelini. Zatim je nužno da ravnatelj stvara nove potencijalne vođe, prepoznajući snage učitelja i njihove sposobnosti i vještine, ali i slabosti, kako bi ih pripremio na zadaću koja ih čeka i prenio svoja znanja i vrijednosti na njih. Posljednja se strategija odnosi na to da ravnatelji koji vode školu nevidljivo iz svoga ureda nisu efikasni u ostvarivanju uspjeha škole. Potrebno je da ravnatelj bude aktivno uključen te da omogućuje potrebne informacije za ostvarivanje zadanih ciljeva, u ovom slučaju, ravnatelj se direktno treba zalagati za inkluzivno obrazovanje i omogućavati informacije koje će doprinijeti stvaranju inkluzivne kulture u školi, što potvrđuju Sider i sur. (2017). Ravnatelj svojim uključivanjem u rad škole utječe na vrijednosti koje se promiču u školi, na stavove zaposlenika te na međuljudske odnose. Zbog toga je funkcija vođenja vrlo važna za promjenu kulture škole. Navedeno je vidljivo i u strateškim dokumentima koje su donijeli Europska unija i OECD, prema kojima je vođenje prioritetom svjetskih obrazovnih politika (OECD; prema Staničić, Kovač i Đaković, 2016) jer ima utjecaj na različite čimbenike koji čine školu uspješnom, pa tako i na kulturu škole.

Ravnatelji imaju ulogu voditi i usmjeravati promjene u školi, združujući dostupne resurse i ljude, kako bi se ohrabrilo učenike, djelatnike škole i roditelje da razmišljaju i djeluju u skladu s principima inkluzije. Ravnatelji inkluzivnih škola preuzimaju rizike (ulažu u inovacije), ulažu u odnose (važno im je stvaranje povjerenja i dostupnost informacija), dostupni su učenicima i roditeljima, reflektivni su i kolaborativni (znaju da će radeći u timovima postići više) te imaju snažan osjećaj za smjer kojim žele ići, a svoje vrijednosti, vjerovanja i stavove ulijevaju pri stvaranju inkluzivne kulture škole (Salisbury i McGregor, 2005). Prema tome, ravnateljev stav prema inkluziji ključan je za uspjeh ili neuspjeh inkluzije u pojedinoj školi (Ngwokabuenui, 2015), zbog čega je vrlo važno da on bude pozitivan. To je tome tako jer ravnatelj ne može dosljedno i uspješno provoditi nešto u što sam ne vjeruje i što sam ne smatra važnim.

Europska agencija za osobe s invaliditetom (2011) navodi nekoliko ključnih čimbenika za promicanje inkluzije u školi. Navedena je važnost reagiranja na potrebe učenika, osobito kada odluke koje se donose utječu na njihove živote i živote njihovih obitelji, zatim njihovo aktivno učestvovanje u životu škole i zajednice, pozitivni stavovi učitelja i učinkovite vještine učitelja, dostupnost podrške iz različitih usluga u zajednici te vizionarsko školsko vođenje. Pod

vizionarskim školskim vođenjem misli se na to da ravnatelji trebaju cijeliti različitosti među djelatnicima i učenicima, ohrabrivati kolegijalnost i podržavati inovativnost. Ravnatelji pridonose ohrabrivanju različitosti preuzimajući tri uloge. Prva je od njih poticanje novih shvaćanja po pitanju različitosti. Druga je promoviranje inkluzivnih praksi u školi (inkluzivno poučavanje i učenje te razvijanje inkluzivne kulture škole). Treća je uspostavljanje veza između škole i zajednice. Ove tri uloge pomažu u određivanju u kojem se stupnju prakse ravnatelja mogu objasniti kao inkluzivne i jesu li u mogućnosti poticati promjene u tome pogledu (Reihl, 2000). To je u skladu s pokazateljima inkluzivnosti navedenim u *Indeksu za inkluziju*, a da bi ravnatelji mogli preuzeti te uloge, potrebno je da imaju barem neke od karakteristika i ponašanja voditelja škola koje uspješno provode inkluziju.

Guzman (1997; prema Garrison-Wade i sur, 2007) je uspio identificirati faktore koji su karakteristični za uspješne voditelje inkluzivnih škola. Tim je ravnateljima bilo zajedničko što su imali sposobnost da uspostave komunikacijski sustav koji omogućuje bogat dijalog, sposobnost da budu aktivno uključeni u proces inkluzivnog obrazovanja, zatim što su bili osobno uključeni u razgovore s roditeljima učenika s teškoćama, što su kolaborativno razvijali mišljenje o inkluziji te artikulirali jasnim pravilima po pitanju discipline, implementirali profesionalni razvoj vezan za inkluzivnu praksu i demonstrirali vještine u prikupljanju podataka i rješavanju problema. Ovdje je vidljivo da su element uključenosti ravnatelja i element suradnje također naglašeni kao osobito važnima u inkluzivnim školama. Salisbury i McGregor (2005) napominju da u inkluzivnim školama postoji potreba za ravnateljima koji će biti upoznati s literaturom i istraživanjima o inkluziji i koji će znati da je o inkluziji važno educirati učenike s teškoćama i učenike bez teškoća, učitelje i roditelje putem odgovarajućih servisa i organizacija koje se bave potporom osoba s teškoćama. Ravnatelji moraju poznavati inkluzivnu teoriju i praksu kako bi mogli upotrijebiti prikladne resurse i pronaći odgovarajuće djelatnike za stvaranje inkluzije koja prelazi granice učionica i uključuje cijelu kulturu škole (Murray, 1982).

Školsko bi vođenje u suvremenim školama trebalo biti transformativno, trebalo bi sistematično promicati učenički uspjeh i utjecati na jačanje obitelji i zajednice, a te bi vrijednosti trebale biti osobito izražene u kontekstu inkluzivnih škola (Shields, 2010; prema Sider i sur, 2017). Postoje brojne uloge koje ravnatelji zauzimaju prilikom podupiranja inkluzivnog obrazovanja, a Cobb (2015; prema Sider i sur, 2017) istaknuo je najvažnije od njih u područjima – inkluzivni program, kolaboracija među djelatnicima i roditeljska uključenost, navodeći da je ravnatelj vizionar, odvjetnik, inovator, interpretator, organizator, partner, trener i osoba koja rješava sukobe. Iz toga se lako može zaključiti da je uloga ravnatelja škole u

stvaranju inkluzivne kulture u školi neizostavna, a njegovo ponašanje uvelike može utjecati na ponašanje ostalih zaposlenika i učenika. Ravnatelji škola predani inkluzivnom obrazovanju cijene različitosti, odmiču se od granica tradicionalnog načina razmišljanja i vode vlastitim primjerom (Salisbury i McGregor, 2005), kako bi te vrijednosti prenijeli i na druge. Zbog svega toga, ravnatelji su u idealnoj poziciji da promiču inkluzivno obrazovanje i imaju priliku da vode ostale djelatnike škole prema implementaciji obrazovne promjene u školama u kojima su zaposleni (Fullan, 2001; Ryan, 2003; sve prema Sharma, Chow, 2008), ali za to trebaju imati potrebne kompetencije.

4.3. Ravnatelji škola i inkluzivna kultura škole: pregled istraživanja

Na nacionalnom istraživačkom prostoru provedena istraživanja vezana za inkluziju tiču se ponajviše stavova i kompetencija odgojitelja (Bouillet, 2011; Mamić, 2012; Sindik, 2013; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014) i nastavnika (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997; Borić i Tomić, 2012; Bouillet i Bukvić, 2015; Nikčević-Milković i Jurković, 2017; Karamatić Brčić, Viljac, 2018). Iz rezultata tih istraživanja saznaje se da učitelji i odgajatelji uglavnom pozitivno gledaju na provođenje inkluzivnog obrazovanja, pri čemu rezultati istraživanja koje su proveli Nikčević-Milković i Jurković (2017) ukazuju na to da je potrebno školu pripremiti za prihvata učenika s teškoćama. Nastavnici ističu i da dodatno obrazovanje koje se tiče uspješnog provođenja inkluzije smatraju potrebnim (Karamatić Brčić, Viljac, 2018). Wagner Jakab, Lisak i Cvitković (2016) istražili su koji faktori radnog okruženja, stručne podrške za rad s učenicima s teškoćama i mogućnosti dodatnih edukacija, utječu na procjenu učitelja o inkluzivnosti u razredu, a rezultati istraživanja upućuju na to da učitelji koji potječu iz pozitivnog radnog okruženja, imaju stručnu podršku i bili su uključeni u dodatne edukacije statistički značajno povoljnije procjenjuju kvalitetu inkluzije u školi. Iz toga se može iščitati važnost školskog vođenja koje pozitivno utječe na radnu atmosferu, pruža nastavnicima odgovarajuću podršku, potiče edukaciju djelatnika škole po pitanju inkluzije, kao i važnost pozitivne kulture škole za implementaciju inkluzije.

Unatoč tomu što postoji znatan broj istraživanja koja se bave ulogom učitelja u inkluziji, puno je manje pažnje posvećeno tome kako ravnatelji podržavaju inkluzivne škole (Edmunds i Macmillan, 2010). Prvo istraživanje na našim prostorima, koje se bavilo temom stavova ravnatelja prema integraciji učenika s teškoćama u redovite srednjoškolske sustave, proveli su Kiš-Glavaš, Ljubić i Jelić (2003), a rezultati su pokazali da ravnatelji srednjih škola smatraju da je moguće zadovoljiti objektivne i subjektivne pretpostavke integracije, ali većina se ravnatelja tada ipak priklonila djelomičnoj u odnosu na potpunu integraciju.

Najviše je istraživanja, koja su povezala inkluzivno obrazovanje i školsko vođenje, provedeno izvan Hrvatske. Istraživanje Kugelmass (2003), provedeno u trima školama u različitim državama – SAD-u, Engleskoj i Portugalu, dovelo je do rezultata da su snažni vođe, predani stvaranju inkluzivnih vrijednosti u školama, ključni za promicanje kolaboracije. Istraživanje Ngwokabuenui (2015) došlo je do rezultata da je potrebno organizirati obrazovne programe za ravnatelje o inkluziji i uključiti ih u njihovo obrazovanje kako bi se budući ravnatelji mogli pripremiti i imati pozitivnije stavove prema inkluziji. Lasky i Dunnick Karge (2006) iz rezultata istraživanja zaključili su da ravnatelji kao voditelji škola moraju biti pokretači promjena i ukazali su na potrebu povećanja programa za usavršavanje ravnatelja iz područja inkluzije. Garrison-Wade i sur. (2007) došli su do rezultata da postoji potreba za usavršavanjem ravnatelja na području zakona koji se tiču inkluzivnog obrazovanja, području strategija za organiziranje škole na način koji olakšava rad nastavnicima, području resursa i strategija koje se tiču raznovrsnosti posebnih potreba i na području načina postizanja discipline učenika s posebnim potrebama. Za potrebe ovoga rada osobito je važno istraživanje Sider i sur. (2017) jer rezultati tog istraživanja ukazuju na obilježja inkluzivnog vođenja škole. Iz rezultata istraživanja proizlazi da ravnatelji inkluzivnim vođenjem stvaraju strukturu podijeljene odgovornosti za učenike, u kojoj učitelji odgovaraju na potrebe svakog učenika, dok su za sve učenike postavljena visoka očekivanja i osigurana im je odgovarajuća podrška za učenje. Istraživanje je pokazalo da ravnatelji škola daju naznake o tome što bi inkluzivno vođenje svakako trebalo uključivati. Ravnatelji koji su sudjelovali u istraživanju navode da je njihova pristupačnost i dostupnost učenicima, učiteljima i ostalim djelatnicima ključna vrijednost koju su negovali prilikom stvaranja inkluzivnih škola. Uz to su istaknuli i pružanje podrške učenicima, prema kojima su izražavali empatiju i svojom im prisutnošću pomogli u kritičnim trenucima te pružanje podrške učiteljima u radu s učenicima s teškoćama u razvoju, kao i pružanje podrške ostalim djelatnicima, osobito asistentima u nastavi i stručnim suradnicima, ali i pružanje podrške roditeljima i skrbnicima. Iz toga je vidljivo da je stvaranje zdravih profesionalnih odnosa istaknuto kao važan faktor u stvaranju inkluzivnih škola. Pri tome su ravnatelji istaknuli da je inkluzivna kultura škole uokvirena upravo tim čimbenicima, njihovom aktivnom prisutnošću u školi i pružanjem podrške. Iz navedenog se kao čimbenik inkluzivnog vođenja škole može izvući ravnateljeva aktivnost i uključenost u rad škole, koja obuhvaća njegovu pristupačnost i podršku svima kojima je to potrebno, od djelatnika škole do učenika, i naposljetku, roditelja.

Iz navedenog je pregleda istraživanja moguće zaključiti da je tema inkluzivnog obrazovanja zastupljena na nacionalnom istraživačkom prostoru, no ne iz perspektive ravnatelja škola. S druge strane, na stranom je istraživačkom prostoru uloga ravnatelja u inkluzivnom obrazovanju prepoznata i provedeno je mnogo istraživanja s naglaskom na kompetencije ravnatelja, koja ukazuju na to da je potrebno dodatno usavršavanje ravnatelja po pitanju inkluzije. Strana su istraživanja prepoznala važnost ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture u školi, što na nacionalnom istraživačkom prostoru još uvijek nije slučaj. Iz toga se može uvidjeti potreba za provođenjem sličnih istraživanja i u Hrvatskoj, kako bi se mogle utvrditi sličnosti i razlike sa stranim istraživanjima te kako bi uloga ravnatelja u stvaranju inkluzivne kulture u školi te općenito u promicanju koncepta inkluzije bila jasnija i kako bi se provjerila njihova kompetentnost za ostvarivanje te zadaće.

Kompetencijama ravnatelja na nacionalnom istraživačkom prostoru ponajviše se bavio Staničić (2006; Staničić, Ledić, Turk, 2013), koji je na temelju istraživanja u kojima su sudjelovali ravnatelji i pedagozi sastavio podjelu kompetencija na osobne, stručne, socijalne, razvojne i akcijske. Ovo je istraživanje, kojim se žele ispitati kompetencije ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole, potaknuto tim istraživanjima.

5. Kompetencije ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole

5.1. Kompetencije ravnatelja škola

Kompetencije se opisuju kao dinamična kombinacija kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti (AZVO, nema datuma). Anić i sur. (2006, str. 156) navode da je kompetencija „priznata stručnost, sposobnost kojom tko raspolaže“. Mijatović (2000) kompetentnost objašnjava kao sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja ili umijeća. Kompetentna se osoba, prema tome, koristi vlastitim znanjima, sposobnostima, vještinama, vrijednostima, stavovima i navikama kako bi kvalitetno obavljala posao.

Kompetencije zaposlenika u različitim organizacijama danas se smatraju najvažnijim čimbenikom uspješnosti (Buhač, 2017). Isto se može primijeniti i na škole, što znači da kompetencije ravnatelja utječu na uspješno vođenje škola, kao i na ispunjenje ciljeva odgoja i obrazovanja. Ravnatelj škole trebao bi zadovoljavati kompetencijske standarde, koji postoje u većini europskih zemalja, a tiču se posjedovanja odgovarajućeg spektra znanja, sposobnosti, vještina i vrijednosti potrebnih za uspješno ostvarenje ciljeva, zadaća i programa škole (Peko i sur, 2009).

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) svojim je sadržajem istaknula nekoliko problema vezanih za funkciju ravnatelja škole te navela mjere za njihovo rješavanje. Naime, u Hrvatskoj nisu detaljnije opisane potrebne kompetencije koje ravnatelji trebaju imati, pa su strategijom definirane mjere koje trebaju osigurati uspostavu kompetencijskih standarda zanimanja i kvalifikacija. Kao jedan od ciljeva Strategije navedeno je unapređenje kvalitete rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama. Kako bi se taj cilj ostvario, istaknute su mjere koje treba poduzeti. Prva je redefiniranje uloge ravnatelja, druga je izrada kompetencijskih standarda za ravnatelje, a treća je institucionalizacija obrazovanja budućih ravnatelja te izrada programa i postupka licenciranja (Vlada RH, 2014). Te su mjere nužne jer Hrvatska slijedi europske trendove, prema čemu autonomija škola, a time i uloga ravnatelja škole jača, s čime dolazi i potreba za stavljanjem naglaska na kompetencije ravnatelja, osobito one koje se tiču vođenja škole.

Na temelju 5. cilja *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* – unaprijediti kvalitetu rukovođenja u odgojno-obrazovnim ustanovama, nastao je Prijedlog standarda zanimanja ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove te Prijedlog nacionalnog standarda kvalifikacije za ravnateljsku profesiju. Standardi zanimanja odnose se na jasnu i dosljednu artikulaciju zahtjeva

za profesionalnim kompetencijama, koje su potrebne za učinkovito ostvarivanje zadataka na radnom mjestu, dok standardi kvalifikacija za ravnatelje polaze od kompetencijskog pristupa, a predloženi su skupovi ishoda opće profesionalne kompetencije koje trebaju steći svi ravnatelji (Staničić i sur, 2016). Na temelju tih standarda osmišljen je Poslijediplomski specijalistički studij za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova, koji se provodi na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. To je jedan od načina na koje se pokušava profesionalizirati položaj ravnatelja te naglasak staviti na važnost njihovih kompetencija za vođenje odgojno-obrazovnih ustanova.

5.1.1. Vrste kompetencija ravnatelja škola

U literaturi je moguće pronaći nekoliko različitih podjela kompetencija voditelja, u ovom slučaju ravnatelja škole. Sydänmaanlakka (2003) navodi profesionalnu kompetenciju, interpersonalnu kompetenciju, kompetenciju vođenja, kompetenciju učinkovitosti i kompetenciju blagostanja. Katz (1984) navodi tri dimenzije kompetencija voditelja; tehničke, koje se odnose na stručnost u području rada; ljudske, koje se odnose na interakcije s drugim ljudima; konceptualne, koje se odnose na predviđanje budućnosti organizacije.

Iznad navedeni Prijedlog standarda zanimanja ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove (Staničić i sur, 2016) izdvaja skupove kompetencija ravnatelja s pridruženim odgovarajućim kompetencijama. Kao skupovi kompetencija navedeni su: planiranje i programiranje rada odgojno-obrazovne ustanove, vrednovanje rada odgojno-obrazovne ustanove, analiza okruženja odgojno-obrazovne ustanove, osiguranje kvalitete odgojno-obrazovne ustanove (u što ulazi i oblikovanje kulture ustanove), organizacija timskog rada, rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi, komunikacijsko-prezentacijske vještine, upravljanje ljudskim potencijalima, provođenje pravne regulative i financijsko poslovanje odgojno-obrazovne ustanove.

Svim su trima podjelama kompetencija zajednički čimbenici stručnost u poslu, komunikacijske vještine te razvoj ustanove i njezina učinkovitost. Te je čimbenike kao važnima istaknuo i Staničić (2006), koji navodi nekoliko vrsta kompetencija potrebnih ravnatelju za uspješno vođenje odgojno-obrazovne ustanove. To su osobna, stručna, socijalna, razvojna i akcijska kompetencija. Od te će se podjele kompetencija polaziti u ovome radu jer ona obuhvaća zajedničke dijelove triju prethodno navedenih podjela i upotpunjuje ih.

a) Osobna kompetencija

Staničić (2006) navodi da osobna kompetencija obuhvaća doživljavanje i reagiranje ravnatelja, marljivost, odlučnost, odgovornost, povjerenje i iskrenost. S obzirom na to da se ista podjela kompetencija ravnatelja uzima i za pedagoge, 2013. godine isti je autor sa suradnicima Ledić i Turk pod osobnu kompetenciju stručnih suradnika pedagoga još dodao i pristupačnost te sklonost razumijevanju i dopuštanje različitih gledišta i rješenja, a isto se može primijeniti i na ravnatelje. U kontekstu stvaranja inkluzivne kulture škole ravnatelj bi trebao njegovati inkluzivne vrijednosti, cijeniti različitosti, imati visoka očekivanja od svih učenika i sve učenike uvažavati jednako te se protiviti diskriminaciji. Osobna kompetencija, prema tome, obuhvaća osobne kvalitete ravnatelja koje mu pomažu da uspješno obavlja posao. U to ulazi i čvrsto vjerovanje u inkluzivne vrijednosti kako bi njegovo ponašanje prilikom stvaranja inkluzivne kulture škole bilo iskreno i autentično.

b) Stručna kompetencija

Stručna kompetencija obuhvaća stručno-pedagoška znanja, znanja o pedagoškom procesu, razumijevanje razvoja učenika, umijeće planiranja i programiranja pedagoškog rada, znanja iz područja savjetodavnog rada te umijeće vrednovanja pedagoškog rada (Staničić, 2006). Ravnatelj, kao i pedagog, treba poznavati recentnu stručnu literaturu te poznavati ovlasti pojedinih institucija (Fajdetić, Šnidarić, 2014), a vrlo je važno i poznavanje zakona i propisa koji se tiču odgojno-obrazovnih ustanova. U stručnu kompetenciju ravnatelja po pitanju inkluzivne kulture škole tako bi ulazilo dobro poznavanje zakona i drugih propisa koji se tiču odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju, praćenje recentne literature o toj temi te znanja o radu s učenicima s teškoćama, izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa i ostale dokumentacije za učenike s teškoćama u razvoju. Stručnost ravnatelja je vrlo važna jer pridonosi boljem shvaćanju njegove profesionalne uloge i pomaže mu da adekvatno obavlja svoj posao te na taj način stekne vjerne sljedbenike i suradnike.

c) Socijalna kompetencija

Od osobite je važnosti socijalna kompetencija ravnatelja, a istraživanja pokazuju da se izvrsni voditelji razlikuju od ostalih ponajviše po njihovoj socijalnoj inteligenciji. Socijalno kompetentan ravnatelj ima interpersonalne vještine koje su vidljive u njegovom motiviranju djelatnika, vrsnoj komunikaciji, kao i efikasnom rješavanju problema (Janković, 2012). Staničić pod socijalnu kompetenciju ravnatelja navodi i kreativan rad te demokratsko vođenje (Staničić, 2006). U sklopu stvaranja inkluzivne kulture škole, u socijalnu kompetenciju

ravnatelja ulazio bi napor ravnatelja da se svatko u školi osjeća dobrodošlim, poticanje učenika da pomažu jedni drugima te poticanje djelatnika škole na suradnju, da se jedni prema drugima odnose s poštovanjem te da surađuju s roditeljima i lokalnom zajednicom. Za inkluzivnu je kulturu neophodno da ravnatelj uspješno surađuje s različitim osobama i institucijama, pri čemu je nužno da dobro poznaje pravila uspješne verbalne i neverbalne komunikacije.

d) Razvojna kompetencija

Razvojna kompetencija temelji se na razvojnim i poslovodnim umijećima, oblikovanju vizije, projektiranju razvoja, inovativnosti u radu škole, poslovanju škole i primjeni standarda kvalitete (Staničić, 2006). Ravnatelji, kao i pedagozi, moraju dobro prepoznavati potrebe nastavnika, učenika i roditelja te znati odgovoriti na njih (Fajdetić, Šnidarić, 2014). U kontekstu ovoga rada i inkluzivne kulture, ona uključuje prepoznavanje potrebe za usavršavanjem u području učenika s teškoćama, dovođenje odgovarajućih stručnjaka u školu, zapošljavanje kvalificiranih osoba i stvaranje razvojnih planova koji uključuju inkluziju. Inkluzivne vrijednosti trebaju biti vidljive u svim dokumentima i razvojnim planovima te demonstrirane putem zajedničkih podržavajućih odnosa i praksi između ravnatelja, zaposlenika i učenika (Europska agencija za osobe s invaliditetom, 2011).

e) Akcijska kompetencija

Akcijska se kompetencija odnosi na praktično djelovanje, odnosno na neposredan rad i stvaranje uvjeta za rad, pružanje pomoći zaposlenicima, aktivno sudjelovanje u radu ustanove, davanje osobnoga primjera te isticanje individualnih uspjeha (Staničić, 2006). Staničić i sur. (2013) nadodaju otvoreni rad sa suradnicima i rješavanje problema. Akcijska je kompetencija u kontekstu stvaranja inkluzivne kulture škole napor ravnatelja da ukloni sve prepreke za učenje te pribavi potrebne resurse stvarajući mrežu u lokalnoj zajednici. Ravnatelj u tom smislu treba znati kada preuzeti rizike i koje konkretne radnje treba poduzeti za brzo i efikasno rješavanje problema. Ovdje se također spominje važnost njegova aktivnog sudjelovanja u radu škole, što je već ranije istaknuto kao vrlo važno za stvaranje inkluzivne škole.

5.2. Vrste kompetencija ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole

U svrhu ovoga rada izrađena je kategorizacija kompetencija za stvaranje inkluzivne kulture škole. Kategorizacija je nastala na temelju podjele kompetencija ravnatelja koju navodi Staničić (2006) – osobne, stručne, razvojne, socijalne i akcijske kompetencije, ali je prilagođena s obzirom na temu rada. Ona je odabrana jer je Staničić autor koji je na prostoru Hrvatske

najviše proučavao ravnatelje škola, zbog čega se ona može smatrati najrelevantnijom za ovaj rad. Svaka je vrsta kompetencija u ovome radu nadopunjena specifičnim kompetencijama koje su rezultatom istraživanja literature i motivirane su već provedenim istraživanjima, a tiču se stvaranja inkluzivne kulture škole. Na temelju kategorizacije kompetencija za stvaranje inkluzivne kulture, koja je prikazana u tablicama (od Tablice 3. do Tablice 7.) koje slijede u nastavku, izrađen je instrument istraživanja – mrežni anketni upitnik.

Tablica 3. *Osobne kompetencije ravnatelja za stvaranje inkluzivne kulture škole*

Osobne kompetencije
1. Samopouzdanje u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.
2. Sposobnost postavljanja visokih očekivanja prema svim učenicima.
3. Sposobnost jednakog uvažavanja svih učenika bez osude i procjenjivanja.
4. Dostupnost i pristupačnost učenicima, učiteljima i ostalim djelatnicima.
5. Motiviranost za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

Iznad prikazana tablica osobnih kompetencija za stvaranje inkluzivne kulture škole sastoji se od pet čestica utemeljenih na osobnim kvalitetama koje bi ravnatelj trebao posjedovati kako bi uspješno vodio školu ka nastanku inkluzivne kulture. Prva je čestica samopouzdanje u radu s učenicima s teškoćama u razvoju, a motivirana je odlučnošću i odgovornošću koje Staničić navodi kao karakteristike osobne kompetencije, kao i kompetencijama za rad s djecom s teškoćama u razvoju u inkluzivnom okruženju koje navodi autorica Mamić (2012), gdje se samopouzdanje odgojitelja javlja kao važna stavka za provođenje inkluzije, pa je ta spoznaja u ovome slučaju shvaćena bitnom i za ravnatelje škola. Druga i treća čestica motivirane su česticama iz *Indeksa za inkluziju*, u kojem su visoka očekivanja od svih učenika i jednako uvažavanje svih učenika navedeni kao važni pokazatelji inkluzivne kulture u školi, a svrstane su u osobne kompetencije ravnatelja jer ih vezujemo za doživljavanje i reagiranje ravnatelja te za razumijevanje i dopuštanje različitosti. Četvrta se čestica odnosi na dostupnost i pristupačnost ravnatelja učenicima, učiteljima i ostalim djelatnicima, koje Staničić navodi kao obilježja osobne kompetencije, a istraživanja poput onog koje su proveli Sider i sur. (2017) te Guzman (1997; prema Garrison-Wade i sur, 2007) ističu važnost upravo tih karakteristika ravnatelja za stvaranje inkluzivne kulture u školi. Peta se čestica odnosi na motiviranost

ravnatelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, a uvrštena je u osobne kompetencije jer je vežemo za doživljavanje te marljivost i odlučnost ravnatelja da se bavi učenicima s teškoćama u razvoju. Knežević (2018) navodi tu česticu kao važnu u svome istraživanju s budućim nastavnicima o inkluziji, a temelji ju na kompetencijama za rad s učenicima s teškoćama u razvoju navedenim u *Nacionalom okvirnom kurikulumu* (2010). U ovome je slučaju ona primijenjena na ravnatelje jer njihova motivacija treba biti primjer i ostalim zaposlenicima.

Tablica 4. *Stručne kompetencije ravnatelja za stvaranje inkluzivne kulture škole*

Stručne kompetencije
1. Znanje o obilježjima inkluzivne kulture škole.
2. Poznavanje temeljnih zakonskih odrednica o obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.
3. Poznavanje recentne stručne literature koja se tiče obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju.
4. Poznavanje specifičnosti i obilježja različitih teškoća.
5. Sposobnost prepoznavanja učenika s razvojnim odstupanjima.

Kategorija stručnih kompetencija ravnatelja za stvaranje inkluzivne kulture škole također se sastoji od pet odgovarajućih kompetencija. Prva je poznavanje obilježja inkluzivne kulture škole, koja uključuje stručna i pedagoška znanja koja ravnatelji trebaju upotrijebiti da bi pokrenuli promjenu kulture škole, a motivirana je pokazateljima navedenim u *Indeksu za inkluziju*, koje bi ravnatelj trebao dobro poznavati, kako bi ih mogao prakticirati. Druga čestica tiče se poznavanja zakona i propisa iz područja inkluzivnog obrazovanja, što ulazi u stručnost potrebnu za vođenje odgojno-obrazovne ustanove, a Mamić (2012) je navodi kao jednu od kompetencija za rad s djecom s teškoćama u inkluzivnom okruženju, dok je kod Knežević (2018) prepoznata kao bitna odrednicu kod učitelja za vođenje razrednog odjela u kojem se provodi inkluzivno obrazovanje. Treća je čestica poznavanje recentne stručne literature na temu učenika s teškoćama u razvoju, pri čemu Murray (1982) ističe važnost poznavanja inkluzivne teorije i prakse za njezinu implementaciju, dok Salisbury i McGregor (2005) napominju da ravnatelji trebaju biti upoznati s literaturom i istraživanjima o inkluziji kako bi educirali učenike s teškoćama i učenike bez teškoća, učitelje i roditelje. Sljedeća je čestica znanje o specifičnostima i obilježjima različitih teškoća, kako bi razumjeli razvoj različitih učenika te

mogli vrednovati rad nastavnika koji radi s tim učenicima te im na adekvatan način pružiti podršku, o čemu također govori Mamić (2012) u sklopu kompetencija za inkluziju. Peta čestica – sposobnost prepoznavanja učenika koji imaju razvojna odstupanja, ulazi pod stručno znanje koje se tiče razumijevanja razvoja učenika različite dobi, a također je spominje Mamić (2012) kao kompetenciju za rad s djecom s teškoćama te nakon toga Knežević (2018) u kontekstu kompetencija budućih nastavnika.

Tablica 5. *Socijalne kompetencije ravnatelja za stvaranje inkluzivne kulture škole*

Socijalne kompetencije
1. Vještina komunikacije i suradnje s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju.
2. Sposobnost poticanja učenika s teškoćama u razvoju na uključivanje u školske aktivnosti.
3. Sposobnost pružanja emocionalne podrške roditeljima učenika s teškoćama u razvoju.
4. Vještina učinkovite komunikacije s drugim stručnjacima u lokalnoj zajednici s ciljem unaprjeđenja inkluzivnog obrazovanja.
5. Vještina ostvarenja uspješne suradnje s nastavnicima i stručnim suradnicima po pitanju učenika s teškoćama u razvoju.

Prva, četvrta i peta kompetencija motivirane su *Indeksom za inkluziju*, u kojem se element suradnje između različitih dionika u školi i izvan nje smatra važnim za izgradnju zajednice, što je neizostavno za inkluzivnu kulturu, a važnost partnerstva između škole i roditelja i lokalne zajednice ističe i literatura (Nikčević-Milković i Jurković, 2017). Druga se kompetencija temelji na samom konceptu inkluzije, uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u aktivnosti s drugim učenicima, pri čemu će pomoći ravnateljeve interpersonalne vještine, a o njoj također govori Mamić (2012) smještajući je u kompetencije za rad s djecom s teškoćama u inkluzivnom okruženju. Treća kompetencija pretpostavlja sposobnost ravnatelja da roditeljima učenika bude emocionalna podrška, što pretpostavlja dobre interpersonalne vještine ravnatelja.

Tablica 6. *Razvojne kompetencije ravnatelja za stvaranje inkluzivne kulture škole*

Razvojne kompetencije
1. Sposobnost vođenja inicijative koja će stvoriti okruženje za učenje u kojemu su dopušteni alternativni stilovi učenja.
2. Sposobnost poticanja i ostvarivanja inkluzivnih vrijednosti u školi (vrednovanje različitosti učenika, podržavanje svih učenika, suradnja, kontinuirani osobni i profesionalni razvoj).
3. Sposobnost razvijanja aktivnosti i davanja preporuka za profesionalno usavršavanje po pitanju inkluzivnog obrazovanja.
4. Sposobnost osmišljavanja plana razvoja škole koji će za dugoročni cilj imati stvaranje inkluzivne kulture u školi.
5. Sposobnost vođenja inicijative za stvaranje pozitivnog ozračja u školi kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju.

Prva se čestica odnosi na ravnateljevo prepoznavanje potreba učenika i motiviranje nastavnika da se usavršavaju po pitanju poučavanja učenika s teškoćama u razvoju, ali i ostalih učenika, kako bi prihvaćali različite stilove učenja i kako bi se razvijali, a o tome govore i Garrison-Wade i sur (2007). Druga se odnosi na ravnateljevo uvrštavanje inkluzivnih vrijednosti u misiju i viziju škole te njihovo promoviranje u školi vlastitim primjerom jer su one osnova stvaranja inkluzivne kulture u školi te trebaju postojati u svim školskim dokumentima (Europska agencija za osobe s invaliditetom, 2011). Treća obuhvaća ravnateljevu sposobnost da prepozna potrebu za dodatnim vlastitim stručnim usavršavanjem, kao i za usavršavanjem drugih djelatnika škole, a osobito nastavnika te da im isto omogući, sve sa svrhom uvođenja inovacija u rad škole, a isto su istražili i Garrison-Wade i sur (2007). Četvrta je motivirana *Indeksom za inkluziju*, koji i služi za stvaranje razvojnog plana koji će pomoći podići razinu inkluzivnosti u školi, a stvaranje razvojnih planova škole su dijelom ravnateljeva posla. Peta se odnosi na poticanje komunikacije između učenika te osmišljavanje različitih aktivnosti putem kojih bi se stvorili pozitivni odnosi između učenika i nastavnika i u kojima bi svi učenici mogli sudjelovati jednako, a odnose se na uvođenje inovativnosti u radu škole i projektiranje njezina razvoja.

Tablica 7. *Akcijske kompetencije ravnatelja za stvaranje inkluzivne kulture škole*

Akcijske kompetencije
1. Sposobnost upravljanja resursima potrebnim za inkluzivno obrazovanje (vrijeme planiranja, zahtjevi za papirologijom, alternativni raspored).
2. Spremnost na dodatna usavršavanja po pitanju tehnika za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.
3. Sposobnost prikupljanja potrebnih resursa i uklanjanja prepreka za učenje za učenike s teškoćama u razvoju (prilagođavanje prostornih uvjeta).
4. Sposobnost osmišljavanja i organizacije provođenja aktivnosti za nastavnike, učenike i roditelje, koje će pridonijeti prihvaćanju i uvažavanju učenika s teškoćama u razvoju.
5. Sposobnost stvaranja poticajne, ugodne i sigurne atmosfere za sve učenike i roditelje.

Prva se čestica odnosi na stvaranje optimalnih uvjeta za rad i provođenje inkluzivnog obrazovanja, kao što su omogućavanje alternativnog rasporeda ako je to potrebno, rješavanje sve potrebne papirologije i pribavljanje potrebnih resursa, a Garrison-Wade i sur. (2007) je navode kao važnu kompetenciju ravnatelja za postizanje inkluzije, kao i treću česticu koja se odnosi na samo prikupljanje resursa i uklanjanje prepreka za učenje, u čemu se vidi praktično djelovanje ravnatelja. Druga se čestica odnosi na spremnost ravnatelja da se dodatno usavršava i da tako daje primjer ostalim djelatnicima, što Staničić (2006) navodi kao čimbenikom akcijske kompetencije, a usavršavanje po pitanju učenika s teškoćama važno je za sve djelatnike škole. Četvrta aktivnost odnosi se na pružanje podrške od strane ravnatelja i njegovo aktivno sudjelovanje u radu škole, što je u istraživanjima (Sider i sur, 2015) istaknuto kao bitno. Iako će aktivnosti najčešće provoditi stručni suradnici, važno je da ravnatelj bude uključen u njihovo osmišljavanje i organiziranje provedbe jer ravnatelji koji vode školu nevidljivo iz svoga ureda nisu efikasni u ostvarivanju ciljeva koje žele vidjeti (Nikolaros, 2015). Peta se čestica nadovezuje na četvrtu i zahtjeva ravnateljevu aktivnu uključenost u rad škole te pružanje osobnoga primjera, a navode je i Mamić (2012) u kontekstu kompetencija za rad s djecom s teškoćama te Knežević (2018) u istraživanju s budućim nastavnicima, pri čemu je u kontekstu škole, utjecaj ravnatelja na stvaranje poticajne, ugodne i sigurne atmosfere za sve učenike i roditelje još izraženiji.

6. Metodologija istraživanja

6.1. Predmet istraživanja

Inkluzivno se obrazovanje temelji na konceptu da sva djeca imaju pravo na obrazovanje, što znači da, bez obzira na vrstu teškoće, niti jedan učenik ne smije biti zaboravljen u sustavu obrazovanja (Livazović i sur, 2015). Inkluzivno je obrazovanje danas u Hrvatskoj neophodno jer je osnovne škole (prema Izvješću o radu pravobraniteljice za djecu, 2018) školske godine 2017/2018. pohađalo 7,4 % učenika s teškoćama u razvoju, u odnosu na ukupan broj učenika osnovnih škola, od čega ih se najviše školovalo u redovitim razrednim odjelima po redovitom programu uz individualizirane postupke (45,4 %) i u redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke (37,6 %). Navedeni podaci jasno ukazuju na to da je u školama potrebno stvoriti kulturu prihvaćanja i razumijevanja, koja će naposljetku rezultirati pozitivnim posljedicama za učenike s teškoćama i za ostale učenike, kao i sve zaposlenike škole.

S obzirom na to da je školsko vođenje ključ za stvaranje pozitivne kulture škole (Peterson i Deal, 1998), samim time je ključno i za stvaranje inkluzivne kulture škole. U pregledu literature prikazano je da je vođenje u većini definicija prikazano kao *utjecaj*, pri čemu ravnatelj prenosi svoje vrijednosti na ostale članove školske zajednice i stvara zajedničku viziju razvoja škole. Ravnatelji su pokretači i voditelji promjena u školama, zbog čega je njihova uloga u oblikovanju kulture škole neizostavna. Iako se iz literature može iščitati važnost ravnatelja škola za potpunu implementaciju inkluzije u školama, broj istraživanja o njihovoj kompetentnosti za isto je malen, a u Hrvatskoj je općenito provedeno vrlo malo istraživanja koja uopće povezuju ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova i koncept inkluzije. Dosadašnjim se istraživanjima o inkluziji na nacionalnom istraživačkom prostoru ponajviše nastojalo dobiti saznanja o stavovima i kompetencijama učitelja i odgajatelja, dok je broj istraživanja s ravnateljima na tu temu neznatan. Iz toga proizlazi potreba da se provede istraživanje u Hrvatskoj kojim će se ispitati smatraju li se ravnatelji škola kompetentnima za zadatak stvaranja inkluzivne kulture škole, koji se javlja kao potreba već samim uključivanjem učenika s teškoćama u redovite škole, što je propisano hrvatskim zakonskim regulativama i potaknuto donesenim strateškim dokumentima.

6.2. Ciljevi i zadaci istraživanja

Opći je cilj ovoga istraživanja ispitati kompetentnost ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole.

Specifični ciljevi istraživanja su:

1. Utvrditi u kojoj se mjeri ravnatelji osnovnih škola u Republici Hrvatskoj procjenjuju kompetentnima za stvaranje inkluzivne kulture škole.
2. Utvrditi u kojim se područjima kompetencija ravnatelja smatraju najkompetentnijima za stvaranje inkluzivne kulture škole, a u kojima najmanje.
3. Ispitati koje su još kompetencije, osim navedenih u anketnom upitniku, po mišljenju ravnatelja škola, važne za stvaranje inkluzivne kulture škole.
4. Ispitati na koji način ravnatelji škola pridonose stvaranju inkluzivne kulture u školi u kojoj su zaposleni.

Iz prvog specifičnog cilja – *Utvrditi u kojoj se mjeri ravnatelji osnovnih škola u Republici Hrvatskoj procjenjuju kompetentnima za stvaranje inkluzivne kulture škole* moguće je postaviti sljedeće zadatke istraživanja:

1. ispitati i analizirati procjenu kompetentnosti sudionika istraživanja za stvaranje inkluzivne kulture škole.
2. ispitati i analizirati razlike u procjeni kompetentnosti sudionika istraživanja za stvaranje inkluzivne kulture škole na temelju definiranih nezavisnih varijabli (spol, dob, županija zaposlenja, godine radnog iskustva u struci, godine radnog iskustva na poziciji ravnatelja škole).

Iz drugog specifičnog cilja – *Utvrditi kompetentnost ravnatelja škola po različitim područjima kompetencija* javljaju se sljedeći zadaci istraživanja:

1. ispitati i analizirati u kojim se područjima kompetencija ravnatelji procjenjuju najkompetentnijima za stvaranje inkluzivne kulture škole, a u kojima najmanje.
2. ispitati i analizirati razlike u kompetentnosti ravnatelja s obzirom na pojedine kompetencije.

Iz trećeg specifičnog cilja - *Ispitati koje su još kompetencije, po mišljenju ravnatelja škola, važne za stvaranje inkluzivne kulture škole* postavljen je sljedeći zadatak istraživanja:

1. prikazati i analizirati koje kompetencije, osim navedenih, ravnatelji škola smatraju važnima za stvaranje inkluzivne kulture škole

Iz četvrtog specifičnog cilja – *Ispitati na koji način ravnatelji škola pridonose stvaranju inkluzivne kulture u školi u kojoj su zaposleni* proizlazi sljedeći zadatak istraživanja:

1. prikazati iskustva ravnatelja škola o vlastitom doprinosu stvaranju inkluzivne kulture u svojoj školi.

6.3. Istraživačke hipoteze

H1: Osnovnoškolski ravnatelji procjenjuju se nedovoljno kompetentnima za stvaranje inkluzivne kulture škole.

H2: Postoji statistički značajna razlika u procjeni razine kompetentnosti ravnatelja za različita područja kompetencija.

6.4. Obilježja uzorka

Uzorak istraživanja čine ravnatelji osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. Uzorak je ograničen na ravnatelje osnovnih škola jer u osnovnim školama postoji veći broj učenika s teškoćama u razvoju, samim time što su osnovne škole obvezne, za razliku od srednjih, u kojima učenike s teškoćama u razvoju možemo pronaći samo u određenim školama. Naime, Hrvatski registar osoba s invaliditetom bilježi 31 267 djece s teškoćama u razvoju, od čega ih je 44,9 % u dobi od 10 do 14 godina, odnosno osnovnoškolskog su uzrasta (HZJZ, 2019). Ministarstvo znanosti i obrazovanja (prema Izvješću o radu pravobraniteljice za djecu, 2018) daje podatak da je 2017/2018. školske godine osnovne škole u redovitim i posebnim programima pohađalo 23 627 učenika s teškoćama u razvoju (dok ih je u srednjim školama bilo samo 6 329), prema čemu ravnatelji osnovnih škola predstavljaju reprezentativniji uzorak.

U istraživanju je sudjelovalo 162 ravnatelja osnovnih škola iz svih županija u Republici Hrvatskoj, koji su se odazvali na pozivnicu o sudjelovanju u istraživanju. S obzirom na to da Državni zavod za statistiku još nije objavio broj matičnih osnovnih škola za aktualnu školsku godinu 2019/2020, preuzeti su podaci od prethodne školske godine u kojoj je aktivno djelovalo 869 matičnih škola i ravnatelja. Prema tome, u ovome je istraživanju sudjelovalo 18,64 % ravnatelja osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. Iako je odaziv, s obzirom na cjelokupan broj škola relativno mali, ipak je značajan i pružit će uvid u samoprocjenu kompetentnosti za stvaranje inkluzivne kulture škole barem ovog dijela ravnatelja koji su se odazvali sudjelovati u istraživanju.

Sudionike ovoga istraživanja opisuju spol, dob, županija trenutnoga zaposlenja, godine radnog iskustva u odgojno-obrazovnim ustanovama te godine radnog iskustva na poziciji ravnatelja škole.

Tablica 8. *Spol sudionika istraživanja*

Spol sudionika	f	%
muški	45	27,78 %
ženski	117	72,22 %

U tablici 8. prikazana je zastupljenost sudionika istraživanja s obzirom na spol. Vidljivo je da je u istraživanju sudjelovalo više žena, njih 72,22 %, dok je muškaraca sudjelovalo samo 27,78 %.

Tablica 9. *Dob sudionika istraživanja*

Dob sudionika	f	%
30 – 39	15	9,26 %
40 – 49	59	36,42 %
50 – 59	69	42,59 %
60 – 65	19	11,73 %

U tablici 9. prikazana je zastupljenost sudionika istraživanja s obzirom na ponuđene dobne skupine. Najviše sudionika istraživanja (42,59 %) pripada dobnoj skupini od 50 do 59 godina, nakon čega slijedi dobna skupina od 40 do 49 godina (36,42 %), dok je iz posljednjih dviju skupina, najstarije i najmlađe, najmanji broj sudionika istraživanja, pri čemu 11,73 % sudionika ulazi u dobnu skupinu od 60 do 65 godina, a njih 9,26 % ulazi u dobnu skupinu od 30 do 39 godina.

Tablica 10. *Godine radnog iskustva u odgojno-obrazovnim ustanovama*

Skupine godina radnog iskustva	f	%
8 – 15 godina	17	10,49 %
16 – 25 godina	72	44,44 %
više od 25 godina	73	45,06 %

U tablici 10. prikazano je kojim skupinama godina radnog iskustva u odgojno-obrazovnim ustanovama pripadaju sudionici istraživanja. Podjednako je ispitanika u skupinama od 16 do 25 godina radnog iskustva (44,44 %) i više od 25 godina radnog iskustva (45,06 %), dok u skupinu od 8 do 15 godina radnog iskustva ulazi samo 10,49 % sudionika istraživanja.

Tablica 11. *Godine radnog iskustva na poziciji ravnatelja škole*

Skupine godina radnog iskustva	f	%
1 – 5 godina	64	39,51 %
6 – 10 godina	41	25,31 %
11 – 15 godina	30	18,52 %
više od 15 godina	27	16,67 %

Tablica 11. prikazuje kojim skupinama godina radnog iskustva na poziciji ravnatelja škole pripadaju sudionici istraživanja. Najviše je sudionika istraživanja na poziciji ravnatelja tek između jedne i pet godina (39,51 %), nakon čega slijedi skupina od šest do deset godina (25,31 %). Podjednako je sudionika istraživanja koji su na poziciji ravnatelja već između 11 i 15 godina (18,52 %) i više od 15 godina (16,67 %).

Tablica 12. *Županija trenutnoga zaposlenja*

Županija zaposlenja	f	%
Bjelovarsko-bilogorska	6	3,70 %
Brodsko-posavska	12	7,41 %
Dubrovačko-neretvanska	4	2,47 %
Grad Zagreb	17	10,49 %
Istarska	13	8,02 %
Karlovačka	7	4,32 %
Koprivničko-križevačka	6	3,70 %
Krapinsko-zagorska	6	3,70 %
Ličko-senjska	4	2,47 %
Međimurska	7	4,32 %
Osječko-baranjska	13	8,02 %
Požeško-slavonska	2	1,23 %
Primorsko-goranska	13	8,02 %
Sisačko-moslavačka	3	1,85 %
Splitsko-dalmatinska	14	8,64 %
Šibensko-kninska	5	3,09 %
Varaždinska	4	2,47 %
Virovitičko-podravska	4	2,47 %
Vukovarsko-srijemska	6	3,70 %
Zadarska	8	4,94 %
Zagrebačka	8	4,94 %

Iz tablice 12. vidljivo je da su sve županije zastupljene u uzorku, pri čemu je najviše sudionika istraživanja trenutno zaposleno u Gradu Zagrebu (10,49 %), nakon čega slijede Splitsko-dalmatinska (8,64 %), Istarska (8,02 %), Osječko-baranjska (8,02 %), Primorsko-goranska (8,02 %) i Brodsko-posavska (7,41 %), dok je najmanji odaziv bio u Požeško-slavonskoj (1,23 %) i Sisačko-moslavačkoj županiji (1,85 %).

6.5. Instrument istraživanja

Instrument istraživanja je mrežni anketni upitnik izrađen u *Limesurvey* programu. Anketni je upitnik konstruiran za potrebe ovoga istraživanja, a nastao je na temelju proučene literature i prema instrumentima dosad provedenih istraživanja o kompetencijama odgajatelja i nastavnika te prema instrumentima sličnih stranih istraživanja. Sastoji se od nekoliko dijelova (Opći podaci o sudioniku/ci istraživanja/Kompetencije ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole/Otvorena pitanja).

6.5.1. Opći podaci o sudioniku/ci istraživanja

U prvome dijelu anketnoga upitnika sadržani su opći podaci o sudioniku/ci istraživanja (dob, spol, županija zaposlenja, godine radnog iskustva u struci, godine radnog iskustva na poziciji ravnatelja škole). Navedene su nezavisne varijable odabrane kako bi se utvrdilo postoje li razlike u samoprocjeni kompetentnosti ravnatelja za stvaranje inkluzivne kulture škole s obzirom na navedene čimbenike. Varijabla *spol* podijeljena je na razrede muški i ženski, a varijabla *dob* na godine od 30 do 39, od 40 do 49 i od 50 do 59, 60 do 65. Navedeni su razredi uspostavljeni na temelju toga što je *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama* propisano da je potrebno da osoba radi osam godina u struci prije no što se može kandidirati za ravnatelja škole, zbog čega ne može biti mlađa od trideset godina. Raspon godina u trećem razredu završava sa 65 godina iz razloga što je istim zakonom propisno da ravnateljima škola ugovor o radu prestaje u školskoj godini u kojoj napune 65 godina života i 15 godina mirovinskog staža. Varijabla *županija trenutnoga zaposlenja* sadrži nazive svih županija u RH, a upotrijebljena je u ovome istraživanju kako bi se mogle uvidjeti razlike u rezultatima istraživanja s obzirom na županiju u kojoj su sudionici istraživanja zaposleni. Varijabla *godine radnog iskustva u odgojno-obrazovnim ustanovama* sadrži tri razreda (od 8 do 15, od 16 do 25, više od 25 godina), pri čemu je najmanji broj godina osam godina rada jer ravnatelji škola minimalno toliko trebaju raditi u struci da bi se mogli kandidirati za ravnatelje, kao što je već objašnjeno. Varijabla *godine radnog iskustva na poziciji ravnatelja škole* sadrži četiri razreda (od 1 do 5, od 6 do 10, od 11 do 15, više od 15 godina), a oni su nastali također na temelju

podatka iz *Zakona o odgoju i obrazovanju* da mandat ravnatelja škole traje pet godina, nakon čega može biti reizabran.

6.5.2. Kompetencije ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole

Drugi se dio upitnika, kojim su se željele ispitati kompetencije ravnatelja za stvaranje inkluzivne kulture škole, sastoji od 25 čestica. Pojedine su čestice prilagođene ili preuzete iz instrumenata istraživanja koje su proveli Garrison-Wade i sur. (2007), Mamić (2012) i Knežević (2018), dok se ostale temelje na stavkama iz *Indeksa za inkluziju*, kao i na ostaloj proučenoj literaturi. Ponuđeni odgovori na skali u tom dijelu anketnog upitnika Likertovog su tipa, a od sudionika je bilo zatraženo da prema svome nahođenju svaku tvrdnju označe brojem od 1 do 5, pri čemu je naznačeno da 1 označava – uopće se ne odnosi na mene; 2 – uglavnom se ne odnosi na mene; 3 – djelomično se odnosi na mene; 4 – uglavnom se odnosi na mene; 5 – u potpunosti se odnosi na mene. Pretpostavljeno je da će svakom od područja kompetencija (osobne, stručne, socijalne, razvojne, akcijske) koje navodi Staničić (2006) pripadati pet tvrdnji razvijenih na temelju proučene literature, a koje su u upitniku navedene nasumičnim redoslijedom. Rezultati faktorske analize koji će biti prikazani u nastavku rada, dokazali su da takva podjela neće biti moguća, već da je upitnik jednodimenzionalan.

6.5.3. Otvorena pitanja

Treći se dio anketnog upitnika sastoji od dvaju otvorenih pitanja. U prvome se pitanju od sudionika istraživanja tražilo da napišu kompetencije koje smatraju važnima za stvaranje inkluzivne kulture škole, a koje nisu među ranije navedenima. Pitanje je postavljeno kako bi se stekao uvid ravnatelja škola o dodatnim važnim kompetencijama koje mogu upotpuniti istraživanje i poslužiti kao smjernica za buduća istraživanja. U drugome su pitanju ravnatelji škola trebali navesti primjere koji objašnjavaju na koji način pridonose stvaranju inkluzivne kulture u svojoj školi, s ciljem stjecanja dubljeg uvida o primjeni kompetencija u svrhu stvaranja inkluzivne kulture škole.

6.6. Metode prikupljanja i obrade podataka

Istraživanje je provedeno mrežnim anketiranjem. Mrežni anketni upitnik proslijeđen je svim ravnateljima osnovnih škola u Republici Hrvatskoj, na službene adrese elektroničke pošte škola ili na elektroničke adrese onih ravnatelja čije su adrese elektroničke pošte bile javno dostupne. Prikupljanje podataka trajalo je od 2. ožujka 2020 do 6. ožujka 2020. Za prikupljanje podataka upotrijebljen je *Limesurvey* program u kojem je anketni upitnik i izrađen, čime je osigurana anonimnost prikupljenih podataka.

Nakon prikupljanja podataka, podaci su uneseni u bazu podataka te obrađeni u statističkom programu *IBM SPSS Statistics 26*. Za obradu podataka korištena je deskriptivna statistika, t-test za nezavisne uzorke i ANOVA za nezavisne uzorke uz Games-Howell post hoc test.

Budući da je u ciljevima istraživanja navedeno da se ovim istraživanjem želi ispitati samoprocjena kompetentnosti ravnatelja škola s obzirom na pojedine kompetencije te s obzirom na navedena područja kompetencija, nakon prikupljanja podataka, provedena je i faktorska analiza³. Faktorska analiza provedena je kako bi se utvrdilo je li podjela kompetencija koja je nastala na temelju istraživanja literature opravdana, odnosno može li se analiza rezultata istraživanja vršiti prema podjeli na osobne, stručne, socijalne, razvojne i akcijske kompetencije. S obzirom na teorijsku podlogu prema kojoj se ispitane kompetencije grupiraju u pet kategorija, prvo je provedena analiza s unaprijed zadanim brojem faktora. Rezultati provedene analize (metode glavnih komponenti uz Oblimin rotaciju) upućuju na to da petofaktorsko rješenje ne zadovoljava načelo jednostavne strukture i kriterij interpretabilnosti.

Zatim je provedena eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenti. Dobiveni rezultati pokazali su tri faktora na temelju Keiser-Guttmanovog kriterija, kao i na temelju Scree-plot prikaza. S obzirom na to da trofaktorsko rješenje također nije zadovoljilo načelo jednostavne strukture i kriterij interpretabilnosti (devet je čestica zasićeno s više faktora, a ekstrahirane komponente nisu teorijski interpretabilne), metodom glavnih komponenti ispitano je i jednofaktorsko rješenje, pri čemu izlučeni faktor objašnjava 44,46 % varijance. Sva su faktorska zasićenja veća od 0,40, međutim, dvije čestice (*14. Prihvaćam svakog učenika s teškoćama u razvoju bez osude i procjenjivanja* i *25. Imam visoka očekivanja od svih učenika u školi*) imaju niske komunalitete (<0,20), što je vidljivo u tablici 13.

Tablica 13. *Rezultati faktorske analize*

Kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole	Faktorska zasićenja	Komunaliteti
	F1	
10. Imam sposobnost stvaranja poticajne, ugodne i sigurne atmosfere za sve učenike i roditelje.	0,82	0,67
21. Imam vještinu ostvarivanja uspješne suradnje s nastavnicima i stručnim suradnicima po pitanju učenika s teškoćama.	0,79	0,62
18. Upoznat/a sam s recentnom stručnom literaturom koja se tiče obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju.	0,75	0,56
11. Sposoban/na sam roditeljima učenika s teškoćama u razvoju pružiti emocionalnu podršku.	0,75	0,56

³ Pomoć pri provođenju i interpretaciji rezultata faktorske analize zatražena je u obrtu za edukaciju, obradu podataka i savjetovanje „Statosfera“

20. Sposoban/na sam osmisliti plan razvoja škole koji će za dugoročni cilj imati stvaranje inkluzivne kulture škole.	0,74	0,55
3. Imam razvijene vještine komunikacije i suradnje s roditeljima učenika s teškoćama.	0,74	0,55
16. Imam sposobnost poticanja učenika s teškoćama na uključivanje i aktivno sudjelovanje u školskim aktivnostima.	0,74	0,54
22. Sposoban/na sam osmisliti i organizirati provođenje aktivnosti za nastavnike, učenike i roditelje, a koje će pridonijeti prihvaćanju i uvažavanju učenika s teškoćama u razvoju.	0,73	0,53
6. Sposoban/na sam poticati i ostvarivati inkluzivne vrijednosti u svojoj školi (vrednovanje različitosti učenika, podržavanje svih učenika, suradnja, kontinuirani osobni profesionalni razvoj).	0,73	0,53
9. Motiviran/a sam za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.	0,72	0,52
2. Sposoban/na sam voditi inicijativu za stvaranje okruženja za učenje u kojemu su dopušteni alternativni stilovi učenja.	0,70	0,50
19. Imam samopouzdanja u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.	0,70	0,49
15. Imam vještinu ostvarivanja uspješne komunikacije s drugim stručnjacima u lokalnoj zajednici kako bih unaprijedio inkluzivno obrazovanje u svojoj školi.	0,70	0,49
7. Sposoban/na sam razvijati aktivnosti i davati preporuke za profesionalno usavršavanje po pitanju inkluzivnog obrazovanja.	0,66	0,43
1. Poznajem obilježja inkluzivne kulture škole.	0,66	0,43
12. Imam sposobnost upravljanja resursima potrebnim za inkluzivno obrazovanje (vrijeme planiranja, zahtjevi za papirologijom, alternativni raspored).	0,64	0,41
17. Sposoban/na sam prikupiti potrebne resurse i ukloniti prepreke za učenje za učenike s teškoćama u razvoju (prilagođavanje prostornih uvjeta).	0,62	0,39
13. Sposoban/na sam prepoznati učenike s razvojnim odstupanjima.	0,62	0,38
8. Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća u razvoju učenika.	0,62	0,38
5. Poznajem temeljne zakonske odrednice o osnovnoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.	0,61	0,37
24. Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u školi kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju.	0,59	0,34
23. Dostupan/na sam i pristupačan/na učenicima, roditeljima i nastavnicima.	0,53	0,28
4. Spreman/na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.	0,52	0,27
25. Imam visoka očekivanja od svih učenika u školi.	0,44	0,19
14. Prihvaćam svakog učenika s teškoćama u razvoju bez osude i procjenjivanja.	0,44	0,19
Karakteristični korijen	11,17	
% objašnjene varijance	44,66	

Koeficijent pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije Cronbach's Alpha iznosi 0,95, iz čega proizlazi zaključak o vrlo visokoj unutarnjoj konzistenciji skale. S obzirom na to da izbacivanje 14. i 25. čestice ne bi promijenilo koeficijent pouzdanosti, sve su čestice zadržane kako bi se zadržala originalna struktura skale. Deskriptivni podaci skale kompetencija prikazani su u tablici 14.

Tablica 14. *Deskriptivni podaci skale kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole*

Kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole	M	SD	Raspon	Broj čestica	Cronbach's Alpha
	102,65	12,70	59 –125	25	0,95

7. Rezultati istraživanja i rasprava

U poglavlju koje slijedi izneseni su rezultati istraživanja o kompetencijama ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole. U prvom dijelu poglavlja prikazani su rezultati statističke obrade podataka kojom se željela ispitati samoprocjena kompetentnosti ravnatelja za stvaranje inkluzivne kulture škole općenito i prema pojedinim kompetencijama, a zatim su prikazani rezultati istraživanja s obzirom na nezavisne varijable. Drugi dio ovoga poglavlja bavi se odgovorima na otvorena pitanja, koji će biti prikazani i analizirani.

7.1. Samoprocjena kompetentnosti ravnatelja škola u stvaranju inkluzivne kulture škole: rezultati statističke obrade podataka

Kao što je već rečeno, drugim dijelom anketnog upitnika željela se ispitati samoprocjena kompetentnosti ravnatelja škola u području stvaranja inkluzivne kulture škole putem 25 čestica (Prilog 1). Iz provedene faktorske analize zaključeno je da se skala kompetencija može sagledati kao jednodimenzionalna mjera kompetencija za stvaranje inkluzivne kulture škole, zbog čega je analiza provedena na cjelokupnom upitniku te prema pojedinačnim kompetencijama, bez podjele na kategorije kako je sugerirao teorijski okvir i kako je bilo previđeno u ciljevima istraživanja.

Rezultat na skali *kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole* izražen je kao zbroj odgovora na svim česticama. Tvrdnje su formulirane na način da viši rezultat označava višu razinu samoprocjene ovladanosti kompetencijama. Teorijski raspon rezultata na skali kreće se od 25 do 125. Normalnost distribucije varijable koja predstavlja ukupan rezultat na skali kompetencija testirana je i Kolmogorov-Smirnovim testom. Dobiveni rezultat ($K-S=0,06$, $p>0,05$) pokazuje da je varijabla normalno distribuirana. U tablici 15. prikazani su sveukupni rezultati na skali kompetencija za stvaranje inkluzivne kulture škole.

Tablica 15. *Kompetencije ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole*

Kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole	N	Min	Max	M	SD
	162	59	125	102,65	12,70

Iz tablice 15. zaključujemo da izračunata aritmetička sredina na skali kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole iznosi 102,65, a standardna devijacija 12,70, što možemo smatrati dosta visokim rezultatom. Vidljivo je da je minimalan ostvareni rezultat na skali bio 59, a maksimalan 125, što znači da je bilo ispitanika koji su na sve tvrdnje odgovorili da se u

potpunosti odnose na njih i time se procijenili izrazito kompetentnima u području stvaranja inkluzivne kulture škole. Iz podataka iz tablice može se zaključiti da sudionici istraživanja dosta visoko procjenjuju svoju ovladanost kompetencijama za stvaranje inkluzivne kulture škole, čime je odbačena 1. hipoteza (*Osnovnoškolski ravnatelji procjenjuju se nedovoljno kompetentnima za stvaranje inkluzivne kulture škole*). S obzirom na nedostatak istraživanja koja se bave kompetencijama ravnatelja škole za stvaranje inkluzivne kulture škole na nacionalnom istraživačkom prostoru, navedena je hipoteza nastala na temelju rezultata istraživanja provedenih s odgojiteljima i nastavnicima te na temelju dostupnih stranih istraživanja, koja su uputila na nedovoljnu kompetentnost i potrebu za usavršavanjem. Tako istraživanje koje je proveo Fleming (1992, prema Mamić, 2012) ukazuje na to da odgojitelji sumnjaju u svoje sposobnosti u radu s djecom s teškoćama i ističu da im je potrebno usavršavanje. Recentnije istraživanje s odgojiteljima i nastavnicima ukazalo je da učitelji više od odgojitelja smatraju da učenici s teškoćama bolje napreduju u posebnim skupinama u okviru redovitih škola nego kad su uključena s vršnjacima u redovite razredne odjele, iz čega se zaključuje da odgojitelji više podržavaju uključivanje učenika s teškoćama u redoviti sustav osnovnoškolskog obrazovanja od osnovnoškolskih nastavnika (Kudek-Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Istraživanje koje su 1997. proveli Kiš-Glavaš i suradnici rezultiralo je zaključkom da učitelji koji su sudjelovali u istraživanju vide pozitivne strane uključivanja učenika s teškoćama u razvoju u redovite razredne odjele, no smatraju da nisu dovoljno kompetentni za rad s njima. Do sličnog je rezultata dovelo i istraživanje Karamatić Brčić i Viljac (2018) pri čemu je 62% učitelja koji su sudjelovali u istraživanju istaknulo da su im potrebne dodatne kompetencije za uspješan rad s djecom s teškoćama, iz čega su autorice zaključile da nastavnici ne poznaju sve potrebne pretpostavke za provedbu inkluzije u školi.

Jedino istraživanje provedeno s ravnateljima škola, ono koje su proveli Kiš-Glavaš i sur. (2003), ukazuje na to da ravnatelji srednjih škola smatraju da je moguće zadovoljiti objektivne i subjektivne pretpostavke integracije, ali većina se ravnatelja tada ipak priklonila djelomičnoj u odnosu na potpunu integraciju, iz čega se zaključuje da ravnatelji u to vrijeme još nisu bili u potpunosti priklonjeni konceptu inkluzije i stvaranju inkluzivne kulture škole. Rezultati ovoga istraživanja mogu se objasniti time što se zadnjih godina sve više povećava broj učenika s teškoćama u razvoju koji pohađaju redovite škole, zbog čega se pretpostavlja da se nastavnici, stručni suradnici, pa tako i ravnatelji škola više educiraju na temu inkluzije. Tome u prilog idu i rezultati istraživanja Karamatić Brčić i Viljac (2018) koje ukazuje na to da nastavnici žele više doprinijeti inkluzivnom obrazovanju, zbog čega su spremni na dodatna obrazovanja i proces

cjeloživotnog učenja. S obzirom na to da su ravnatelji škola prije no što su postali ravnateljima radili kao učitelji ili stručni suradnici, pretpostavlja se da su i oni sličnoga razmišljanja te da su se dodatno obrazovali kako bi usavršili svoje kompetencije, zbog čega su rezultati ovoga istraživanja viši no što je bilo očekivano.

Osim već navedenih objašnjenja, prilikom donošenja zaključaka o rezultatima istraživanja, u obzir treba uzeti i problem reprezentativnosti uzorka. S obzirom na to da se na sudjelovanje u istraživanju odazvalo samo 162 ravnatelja, treba razmotriti i mogućnost da su u istraživanju sudjelovali upravo oni ravnatelji koji su senzibiliziraniji za temu učenika s teškoćama te su samim time i više radili na tome da budu kompetentni u području inkluzivnog obrazovanja i stvaranja inkluzivne kulture škole. Kao još jedan mogući problem javlja se i socijalna poželjnost odgovora, odnosno davanje pretjerano pozitivnih odgovora zbog percepcije da su takvi rezultati očekivani, što je također moglo utjecati na to da se ravnatelji procjene kompetentnijima nego što to možda jesu.

7.1.1. Samoprocjena kompetentnosti ravnatelja škola u stvaranju inkluzivne kulture škole: rezultati istraživanja za pojedine kompetencije

U sljedećoj tablici (tablica 16.) prikazani su rezultati procjene kompetentnosti ravnatelja škola za pojedine kompetencije. Prikazano je koji je postotak sudionika istraživanja za svaku pojedinu kompetenciju označio koji broj (1 – uopće se ne odnosi na mene; 2 – uglavnom se ne odnosi na mene; 3 – djelomično se odnosi na mene; 4 – uglavnom se odnosi na mene; 5 – u potpunosti se odnosi na mene), a za svaku je od kompetencija izračunata i aritmetička sredina sa standardnom devijacijom, kako bi se utvrdilo u kojim se kompetencijama sudionici istraživanja smatraju najkompetentnijima, a u kojima najmanje.

Tablica 16. *Prikaz procjene kompetentnosti ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole za pojedine kompetencije*

Kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole	%					M	SD
	1	2	3	4	5		
1. Poznajem obilježja inkluzivne kulture škole.	1,9	3,7	30,2	43,2	21,0	3,78	0,88
2. Sposoban/na sam voditi inicijativu za stvaranje okruženja za učenje u kojemu su dopušteni alternativni stilovi učenja.	1,2	2,5	32,1	42,6	21,6	3,81	0,85

3. Imam razvijene vještine komunikacije i suradnje s roditeljima učenika s teškoćama.	0,6	1,9	15,4	45,1	37,0	4,16	0,80
4. Spreman/na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.	0	2,5	13,6	37,0	46,9	4,28	0,79
5. Poznajem temeljne zakonske odrednice o osnovnoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.	0	0,6	19,1	42,0	38,3	4,18	0,76
6. Sposoban/na sam poticati i ostvarivati inkluzivne vrijednosti u svojoj školi (vrednovanje različitosti učenika, podržavanje svih učenika, suradnja, kontinuirani osobni profesionalni razvoj).	0	0,6	11,7	45,7	42,0	4,29	0,69
7. Sposoban/na sam razvijati aktivnosti i davati preporuke za profesionalno usavršavanje po pitanju inkluzivnog obrazovanja.	0	3,1	28,4	42,0	26,5	3,92	0,82
8. Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća u razvoju učenika.	0	4,3	33,3	44,4	17,9	3,76	0,79
9. Motiviran/a sam za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.	0,6	4,3	16,0	40,7	38,3	4,12	0,87
10. Imam sposobnost stvaranja poticajne, ugodne i sigurne atmosfere za sve učenike i roditelje.	0	1,2	5,6	46,3	46,9	4,39	0,65
11. Sposoban/na sam roditeljima učenika s teškoćama u razvoju pružiti emocionalnu podršku.	1,2	0	10,5	38,9	49,4	4,35	0,77
12. Imam sposobnost upravljanja resursima potrebnim za inkluzivno obrazovanje (vrijeme planiranja, zahtjevi za papirologijom, alternativni raspored).	1,9	2,5	19,1	51,2	25,3	3,96	0,84
13. Sposoban/na sam prepoznati učenike s razvojnim odstupanjima.	0,6	4,9	22,2	47,5	24,7	3,91	0,85
14. Prihvaćam svakog učenika s teškoćama u razvoju bez osude i procjenjivanja.	0	0	1,2	19,1	79,6	4,78	0,44
15. Imam vještinu ostvarivanja uspješne komunikacije s drugim stručnjacima u lokalnoj zajednici kako bih unaprijedio inkluzivno obrazovanje u svojoj školi.	0,6	1,2	10,5	42,6	45,1	4,30	0,76
16. Imam sposobnost poticanja učenika s teškoćama na uključivanje i aktivno sudjelovanje u školskim aktivnostima.	0	1,2	14,2	48,1	36,4	4,20	0,72
17. Sposoban/na sam prikupiti potrebne resurse i ukloniti prepreke za učenje za učenike s teškoćama u razvoju (prilagođavanje prostornih uvjeta).	0,6	3,1	22,2	42,6	31,5	4,01	0,85
18. Upoznat/a sam s recentnom stručnom literaturom koja se tiče obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju.	1,9	14,2	50,6	25,9	7,4	3,23	0,85
19. Imam samopouzdanja u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.	1,2	3,7	21,0	47,5	26,5	3,94	0,86
20. Sposoban/na sam osmisliti plan razvoja škole koji će za dugoročni cilj imati stvaranje inkluzivne kulture škole.	0	4,9	29,0	46,3	19,8	3,81	0,81
21. Imam vještinu ostvarivanja uspješne suradnje s nastavnicima i stručnim suradnicima po pitanju učenika s teškoćama.	0	1,9	11,1	50,0	37,0	4,22	0,71
22. Sposoban/na sam osmisliti i organizirati provođenje aktivnosti za nastavnike, učenike i	0	3,1	18,5	54,3	24,1	3,99	0,74

roditelje, a koje će pridonijeti prihvaćanju i uvažavanju učenika s teškoćama u razvoju.								
23. Dostupan/na sam i pristupačan/na učenicima, roditeljima i nastavnicima.	0	0,6	2,5	18,5	78,4	4,75	0,53	
24. Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u školi kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju.	0,6	0	6,2	36,4	56,8	4,49	0,67	
25. Imam visoka očekivanja od svih učenika u školi.	0,6	1,9	18,5	52,5	26,5	4,02	0,76	

Iz tablice 16. vidljivo je da se sudionici istraživanja procjenjuju dosta visoko kompetentnima u svim navedenim kompetencijama, pri čemu je najmanja prosječna procjena ($M=3,23$, $SD=0,85$), a najveća ($M=4,78$, $SD=0,44$). Ovakvi su rezultati iznenađujući s obzirom na to da je samo malen broj kompetencija označen srednjom ocjenom, dok ih je najviše označeno četvorkom, što znači da ravnatelji smatraju da su uglavnom ovladali većinom navedenih kompetencija.

Kao kompetencije u kojima se sudionici istraživanja smatraju najkompetentnijima izdvajaju se sljedeće kompetencije: *Prihvaćam svakog učenika s teškoćama u razvoju bez osude i procjenjivanja* ($M=4,78$, $SD=0,44$); *Dostupan/na sam i pristupačan/na učenicima, roditeljima i nastavnicima* ($M=4,75$, $SD=0,53$); *Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u školi kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju* ($M=4,49$, $SD=0,67$); *Imam sposobnost stvaranja poticajne, ugodne i sigurne atmosfere za sve učenike i roditelje* ($M=4,39$, $SD=0,65$); *Sposoban/na sam roditeljima učenika s teškoćama u razvoju pružiti emocionalnu podršku* ($M=4,35$, $SD=0,77$).

Kompetencija u kojoj se ravnatelji smatraju najviše kompetentnima (*Prihvaćam svakog učenika s teškoćama u razvoju bez osude i procjenjivanja*) tiče se njihovih osobnih stavova i uvjerenja te osobina ličnosti, iz čega se može zaključiti da većina ravnatelja ima pozitivan stav prema konceptu inkluzije te da svojim primjerom pokazuje učenicima da je prihvaćanje različitosti važno. S obzirom na to da je prihvaćanje različitosti temelj inkluzije, vidljivo je da ravnatelji uglavnom imaju osnovne osobne predispozicije za stvaranje inkluzivne kulture škole, tj. da i sami cijene inkluzivne vrijednosti. To se može povezati s rezultatima istraživanja Ngwokabuenui (2015) koji su ukazali na to da je stav ravnatelja škole prema inkluziji ključan je za uspjeh, zbog čega je vrlo važno da on bude pozitivan. Zbog toga je saznanje da se ravnatelji procjenjuju najkompetentnijima upravo u ovoj kompetenciji vrlo vrijedno.

Gotovo jednako visoko kompetentnima ravnatelji se procjenjuju u kompetenciji koja se tiče dostupnosti i pristupačnosti ravnatelja (*Dostupan/na sam i pristupačan/na učenicima,*

roditeljima i nastavnicima), a to je također jedan od preduvjeta za stvaranje inkluzivne kulture škole. Rezultati istraživanja Sider i sur. (2017) ukazali su na to da ravnatelji koji su sudjelovali u istraživanju smatraju da su dostupnost i pristupačnost ravnatelja glavni čimbenik koji treba poduzeti pri stvaranju inkluzivne kulture škole, odnosno korak koji su i oni sami poduzimali. U skladu s time, rezultati ovoga istraživanja koji prikazuju da su se ravnatelji škola procijenili izrazito dostupnima i pristupačnima učenicima, roditeljima i nastavnicima, vidljivo je da su hrvatski osnovnoškolski ravnatelji također prepoznali važnost te kompetencije te da je i sami promiču svojim djelovanjem.

U sljedećim trima kompetencijama, ravnatelji su se procijenili nešto manje kompetentnima nego u prve dvije kompetencije, ali rezultati su još uvijek dosta visoki, zbog čega su ta saznanja također vrijedna. Većina ravnatelja smatra se uglavnom sposobnima stvoriti pozitivno ozračje u školi kako bi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju, kao i stvoriti poticajnu i ugodnu atmosferu za sve učenike i roditelje, a ti su rezultati potvrđeni i u pozitivnim primjerima inkluzije koje su sudionici istraživanja navodili u otvorenim pitanjima, koja će biti analizirani u nastavku rada. Važno je naznačiti da se velik broj ravnatelja smatra dovoljno kompetentnima za pružanje emocionalne podrške roditeljima učenika s teškoćama u razvoju, a podršku ravnatelja roditeljima, kao i svim drugim dionicima uključenim u inkluzivno obrazovanje, Sider i sur. (2007) navode kao još jednu važnu stavku koju ravnatelji trebaju prakticirati prilikom stvaranja inkluzivne kulture škole, zbog čega je važno da se ravnatelji u njoj osjećaju kompetentnima.

Sudionici istraživanja su se najmanje kompetentnima procijenili u sljedećim kompetencijama: *Upoznat/a sam s recentnom stručnom literaturom koja se tiče obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju* (M=3,23, SD=0,85); *Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća u razvoju učenika* (M=3,76, SD=0,79); *Poznajem obilježja inkluzivne kulture škole* (M=3,78, SD=0,88); *Sposoban/na sam voditi inicijativu za stvaranje okruženja za učenje u kojemu su dopušteni alternativni stilovi učenja* (M=3,81, SD=0,85); *Sposoban/na sam osmisliti plan razvoja škole koji će za dugoročni cilj imati stvaranje inkluzivne kulture škole* (M=3,81, SD=0,81).

Iz ovih je rezultata vidljivo je da se čak tri kompetencije u kojima se ravnatelji procjenjuju najmanje kompetentnima ulaze u skupinu kompetencija koja je prema spoznajama iz teorije nazvana *stručnim* kompetencijama, dok druge dvije pripadaju teorijski razvrstanim *razvojnim* kompetencijama. S obzirom na to da je čak 50 % sudionika kompetenciju *Upoznat/a sam s recentnom stručnom literaturom koja se tiče obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju*,

označilo trojkom, moglo bi se zaključiti da je većina ravnatelja osrednje kompetentna u poznavanju recentne stručne literature. Pretpostavka je da ravnatelji, uz odgovornosti i zahtjeve koje uloga ravnatelja škole nosi, svoje vrijeme više usmjeravaju na trenutne probleme u školi, zbog čega se proučavanjem stručne literature vezane za učenike s teškoćama u razvoju bave samo povremeno. S obzirom na to da istraživanja poput Salisbury i McGregor (2005) svjedoče o tome da je nužno da ravnatelji u inkluzivnim školama budu dobro upoznati s literaturom o učenicima s teškoćama kako bi mogli znanje prenijeti ostalim djelatnicima i roditeljima, ovi rezultati upućuju na to da je to nešto u čemu bi se ravnatelji koji su sudjelovali u istraživanju mogli usavršavati. Nešto niža procjena u ovladanosti kompetencijom *Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća u razvoju učenika* vjerojatno se može objasniti time da ravnatelji poznaju one specifičnosti i ona obilježja učenika s teškoćama u razvoju s kojima su se najviše susreli u svome dosadašnjem radu. Iznenađujući je rezultat da je kompetencija *Poznajem obilježja inkluzivne kulture škole* jedna od najniže ocijenjenih kompetencija (iako je $M=3,78$ još uvijek dosta visok rezultat), s obzirom na cjelokupne rezultate istraživanja koji pokazuju da se ravnatelji uglavnom procjenjuju kompetentnima za stvaranje inkluzivne kulture škole. Iz toga je moguće doći do zaključka da ravnatelji, bez obzira što možda ne poznaju sva obilježja inkluzivne kulture škole, ipak imaju potrebne kompetencije da bi je stvorili, a pretpostavka je, da se njima i koriste te da je svakodnevno stvaraju, s obzirom na odgovore u otvorenim pitanjima.

Kompetencija *Sposoban/na sam voditi inicijativu za stvaranje okruženja za učenje u kojemu su dopušteni alternativni stilovi učenja*, slično je ocijenjena kao i u istraživanju Garrison-Wade i sur (2007), pri čemu je najveći broj sudionika istraživanja, njih 47 % označio četvorku, dok se u ovome istraživanju četvorkom procijenilo približno 42 % sudionika istraživanja. Treba obratiti pozornost na to da je prosječni rezultat za ovu tvrdnju 3,81, zbog čega je ona, iako među pet najniže ocijenjenih tvrdnji, još uvijek dosta visoko ocijenjena, isto kao i tvrdnja *Sposoban/na sam osmisliti plan razvoja škole koji će za dugoročni cilj imati stvaranje inkluzivne kulture škole*, zbog čega se ne može reći da su sudionici istraživanja značajno manje ovladali ovim kompetencijama.

7.1.2. Samoprocjena kompetentnosti ravnatelja škola u stvaranju inkluzivne kulture škole: rezultati istraživanja s obzirom na nezavisne varijable

U nastavku teksta iznose se rezultati istraživanja o postojanju statistički značajne razlike u samoprocjeni ravnatelja u ovladanosti kompetencijama za stvaranje inkluzivne kulture škole s obzirom na izdvojene nezavisne varijable (spol, dob, županija trenutnoga zaposlenja, godine

radnog iskustva u odgojno-obrazovnim ustanovama, godine radnog iskustva na poziciji ravnatelja škole).

Rezultati dvaju sudionika istraživanja su netipični (*outliers*) i mogli bi se smatrati ekstremnim rezultatima ($z=-3,28$ i $z=-3,44$). U tablici 17. prikazani su deskriptivni podaci za cijelu skalu kompetencija nakon što su izbačeni netipični (*outliers*) odgovori. Rezultat Kolmogorov-Smirnov testa ($K-S=0,05$, $p>0,05$) pokazuje da je varijabla normalno distribuirana. Kako bi rezultati istraživanja bili što vjerodostojniji, prilikom provođenja t-testa za nezavisne uzorke i jednosmjerne analize varijance, upotrijebljeni su rezultati bez netipičnih (*outliers*) odgovora.

Tablica 17. *Kompetencije ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole nakon izbacivanja netipičnih (outlier) rezultata*

Kompetencija za stvaranje inkluzivne kulture škole	N	Min	Max	M	SD
	160	70	125	103,19	11,84

Provođenjem t-testa za nezavisne uzorke i jednosmjerne analize varijance nastojalo se utvrditi postoji li na zavisnoj varijabli kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole statistički značajna razlika u odgovorima sudionika istraživanja s obzirom na nezavisne varijable (spol, dob, županija trenutnoga zaposlenja, godine radnog iskustva u odgojno-obrazovnim ustanovama, godine radnog iskustva na poziciji ravnatelja škole). Testiranjem je utvrđeno da statistički značajna razlika postoji kod varijable *spol* i *županija trenutnoga zaposlenja*, pa se rezultati preostale tri varijable u nastavku neće prikazivati.

Tablica 18. *Kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole s obzirom na spol ispitanika*

Kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole	Spol	N	M	SD	t	df	p	Razlike između grupa	η^2
	Muški	45	100,04	12,231	-2,123	158	0,035	1<2	0,028
	Ženski	115	104,42	11,506					

Proveden je t-test za nezavisne uzorke s ciljem utvrđivanja postoji li statistički značajna razlika između muškaraca i žena u procjeni ovladanosti kompetencijama za stvaranje inkluzivne kulture škole. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika ($t(158)=-2,123$, $p<0,05$), pri čemu se žene statistički značajno ($M=104,42$, $SD=11,51$) procjenjuju

kompetentnijima nego muškarci ($M=100,04$, $SD=12,23$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,028$) ukazuje da se 2,8 % varijance ovladanosti kompetencijama za stvaranje inkluzivne kulture škole može povezati s varijablom *spol*. Iz toga se može zaključiti da je, bez obzira na to što je utvrđeno da se žene procjenjuju kompetentnijima za stvaranje inkluzivne kulture škole od muškaraca, utjecaj varijable *spol* na zavisnu varijablu *kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole* razmjerno nizak. To je moguće obrazložiti time što ravnatelj i ravnateljice rade u jednakim uvjetima i imaju jednake mogućnosti usavršavanja po pitanju inkluzije, prema čemu se njihove procjene kompetentnosti ne bi trebale značajnije razlikovati na temelju spola.

Tablica 19. *Kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole s obzirom na županiju trenutnoga zaposlenja*

	Županija	N	M	SD	F	df1	df2	p	η^2
Kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole	Zadarska	8	92,75	5,85	2,157	20	139	0,005	0,237
	Koprivničko-križevačka	6	114,17	6,46					
	Virovitičko-podravska	4	108,5	1,29					

S obzirom na to da su zadovoljeni svi uvjeti za parametrijsku analizu provedena je jednosmjerna analiza varijance kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u ovladanosti kompetencijama za stvaranje inkluzivne kulture škole između sudionika istraživanja zaposlenim u različitim županijama. Utvrđeno je da se grupe statistički značajno razlikuju u ovladanosti kompetencijama za stvaranje inkluzivne kulture škole ($F(20,139)=2,157$, $p<0,01$) i da je stupanj povezanosti između varijable *kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole* i varijable *županija trenutnoga zaposlenja* $\eta^2=0,237$, pri čemu županija objašnjava 23,7 % varijance.

Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (Games-Howell) utvrđeno je da se odgovori ispitanika iz Zadarske županije ($M=92,75$, $SD=5,85$) statistički značajno razlikuju u odnosu na odgovore sudionika istraživanja iz Koprivničko križevačke županije ($M=114,17$, $SD=6,46$) i Virovitičko podravske županije ($M=108,5$, $SD=1,29$). Ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima sudionika istraživanja koji su zaposleni u drugim županijama. Ovakvi se rezultati mogu pripisati malom uzorku. Naime, u pojedinim županijama odaziv je bio vrlo malen, što je moglo utjecati na rezultate istraživanja i izdvajanje upravo ovih županija,

iako se u odnosu na aritmetičke sredine i standardne devijacije županije ne razlikuju u značajnoj mjeri.

7.2. Kompetencije ravnatelja škola u stvaranju inkluzivne kulture škole: prikaz rezultata jednostavne kvalitativne analize

Kao što je najavljeno, drugi dio rezultata istraživanja bavi se odgovorima na otvorena pitanja. Prvim se otvorenim pitanjem nastojalo saznati koje dodatne kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole ravnatelji predlažu, dok se drugim pitanjem željelo saznati na koji način ravnatelji pridonose stvaranju inkluzivne kulture svoje škole. U nastavku teksta slijedi prikaz odgovora sudionika istraživanja i njihova detaljna analiza.

7.2.1. Dodatne kompetencije ravnatelja škola u stvaranju inkluzivne kulture škole

Na prvo otvoreno pitanje (*Ako smatrate da postoje kompetencije koje su važne za stvaranje inkluzivne kulture škole, a nisu ranije navedene, molimo Vas da ih navedete u nastavku*) odgovorio je 61 od 162 sudionika istraživanja (37,65 %). Od toga je 25 sudionika istraživanja istaknulo da su navedene sve kompetencije potrebne za stvaranje inkluzivne kulture škole te da nemaju ništa za dodati (*Uglavnom je sve navedeno što je bitno za stvaranje inkluzivne kulture škole; Mislim da je većina potrebnih kompetencija već nabrojana; Nemam dodataka*).

Analizom odgovora utvrđeno je da je dio sudionika istraživanja u ovome pitanju ponovio kompetencije koje su već navedene među 25 kompetencija u anketnom upitniku. Primjerice, navode važnost znanja potrebnog za prepoznavanje učenika s teškoćama u razvoju i znanja o potrebama učenika s teškoćama u razvoju kako bi mogli osigurati prostorne uvjete u školi, sposobnost osiguravanja profesionalnog usavršavanja učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, poznavanje stručne literature iz toga područja i poznavanje zakonskih okvira odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju, spremnost na osobno pohađanje edukacija na temu inkluzivnog obrazovanja te vještine izrade razvojnih planova i suradnje sa svim potrebnim stručnjacima. Iz toga što su se pojedine kompetencije ponovile u odgovorima sudionika istraživanja može se zaključiti da ravnatelji te kompetencije smatraju osobito važnima za stvaranje inkluzivne kulture škole. Dodatne kompetencije koje ravnatelji navode prikazane su u tablici 20.

Tablica 20. *Dodatne kompetencije ravnatelja za stvaranje inkluzivne kulture škole*

Dodatne kompetencije ravnatelja	Citati
sposobnost preuzimanja inicijative i motiviranja ostalih djelatnika da pridonese ostvarenju pozitivnih promjena u školi	<i>Ravnatelj je inicijator pozitivnih promjena u školi te motivator učitelja za prilagođavanje promjenama</i>
sposobnost praćenja suvremenih tendencija u obrazovanju	<i>Praćenje suvremenih tendencija u obrazovanju</i>
vještina unaprjeđenja suradnje škole s roditeljima učenika s teškoćama i s roditeljima ostalih učenika	<i>Unapređenje suradnje učitelja i roditelja; Suradnja s roditeljima; Bitno je raditi na senzibiliziranju roditelja djece s teškoćama i paralelno na senzibiliziranju roditelja bez teškoća</i>
sposobnost pružanja podrške i pomoći	<i>znanja i vještine pružanja potpore i pomoći</i>
menadžerske sposobnosti i vještine	<i>Ravnatelj bi trebao imati vrlo razvijene menadžerske sposobnosti i vještine u smislu da uspije namaknuti sredstva za nastavna sredstva, pomagala i sve što je potrebno za radni odgoj te općenito za stvaranje objektivnih uvjeta rada</i>
sposobnost aktivnog praćenja suvremenih pristupa rada u inkluzivnim školama	<i>poznavanje suvremenih pristupa rada u inkluzivnoj školi</i>
sposobnost upoznavanja ostalih djelatnika sa zakonskim regulativama u području inkluzivnog obrazovanja	<i>upoznavanje učitelja sa zakonskom regulativom</i>
sposobnost osmišljavanja i organizacije konkretnih aktivnosti koje će pridonijeti senzibilizaciji učenika	<i>organiziranje posjeta učitelja Centrima za odgoj gdje mogu promatrati rad stručnjaka u radu s djecom; suradnja s rehabilitacijskim centrima i učiteljima rehabilitatorima; razvijanje svijesti ostalih učenika o različitosti te prihvaćanje istih; razvijanje solidarnosti među učenicima</i>
sposobnost rada u timu	<i>Smatram da je na prvom mjestu timski rad ravnateljice i SRZ, razrednik (i RV tog odjeljenja) i roditelj</i>

Iz prikazanih je odgovora sudionika istraživanja na prvo otvoreno pitanje vidljivo da bi se većina kompetencija koje navode kao one koje nisu ranije spomenute, mogla protumačiti kao varijacija ili konkretizacija već navedenih kompetencija. Ipak, iz njih je vidljivo na što

ravnatelji smatraju da je osobito važno staviti naglasak. Tako vidimo da kod suradnje osobito ističu suradnju s roditeljima učenika koji nemaju teškoće te ističu svoju ulogu u poboljšanju suradnje između učitelja i roditelja. Iz toga valja zaključiti da smatraju da je suradnja s roditeljima svih učenika za uspjeh inkluzije vrlo važna, radije nego suradnja samo s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju. Navode i sposobnost timskog rada kao važnu kompetenciju prilikom stvaranja inkluzivne kulture škole, iz čega zaključujemo da osim suradnje ravnatelja s pojedinačnim osobama uključenim u odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju, smatraju da svi trebaju djelovati zajedno i znati funkcionirati u timu. Osim toga, smatraju da ravnatelji trebaju biti kompetentni preuzeti inicijativu u motiviranju ostalih zaposlenika. S obzirom na to da je utjecaj ravnatelja važna komponenta vođenja škole, ne iznenađuje da ravnatelji smatraju da upravo oni trebaju motivirati ostale zaposlenike. Na to se nadovezuje i to što su uz neke stručne kompetencije naveli i njihovu ulogu u prenošenju toga znanja na ostale djelatnike. Ravnatelji su istaknuli i svoju ulogu u pružanju potpore i pomoći generalno, uz pružanje emocionalne podrške roditeljima koja je bila navedena, što govori o tome da prepoznaju koliko je njihova potpora svim sudionicima u inkluzivnog obrazovanju važna. Također su svojim sposobnostima za prikupljanje resursa nadodali i važnost menadžerskih sposobnosti, za koje smatraju da su im potrebne kako bi te resurse pribavili. Naposljetku navode i važnost kompetentnosti u senzibilizaciji učenika putem konkretnih aktivnosti, čime su nadopunjene kompetencije stvaranja pozitivnog ozračja i kompetencije stvaranja ugodne atmosfere za sve učenike i roditelje, a konkretizirana je kompetencija organiziranja aktivnosti koje će pridonijeti prihvaćanju učenika s teškoćama u razvoju.

Ravnatelji, osim što smatraju da sami trebaju imati neke karakterne osobine, smatraju da ih trebaju imati svi zaposlenici škole, uključujući i nenastavno osoblje:

Tolerantnost, snalažljivost, okretnost, timski rad i dobra volja svih dionika najvažnije su kompetencije svih djelatnika Škole. Od spremačice i domara, do stručne službe i ravnatelja.

Iz prethodnog iskaza vidljivo je da su ravnatelji navodili neke osobne kompetencije te osobine ličnosti koje bi ravnatelj trebao imati kako bi stvaranje inkluzivne kulture škole bilo uspješno. Osim već navedenih, ravnatelji su naveli empatiju, otvorenost, komunikativnost, iskrenost i osmijeh, solidarnost, ljubav i suosjećanje, razumijevanje te sposobnost i želju za uključivanjem svih djelatnika škole u stvaranje inkluzivne kulture škole. Važnost osobnosti ravnatelja za stvaranje inkluzivne kulture škole osobito je istaknuta u sljedećem iskazu:

Temeljna kompetencija za stvaranje inkluzivne kulture škole je osobnost ravnatelja, ali i svih drugih osoba uključenih u odgoj i obrazovanje djeteta. Osobnost - u smislu empatije prema djeci s posebnim

potrebama (ali i njihovim obiteljima!), sposobnosti prilagođavanja novim situacijama, razumijevanje i spremnost na osobno napredovanje u smislu stjecanja novih znanja, vještina i sposobnosti.

Iz toga se zaključuje da ravnatelji uz sve sposobnosti, znanja i vještine, za stvaranje inkluzivne kulture škole vrlo važnima smatraju i karakteristike osobnosti, vlastite, kao i osobnosti ostalih zaposlenika.

Kompetencije ravnatelja škola u stvaranju inkluzivne kulture škole: izazovi i prijedlozi za poboljšanje. Neki su ravnatelji u prostoru predviđenom za nabiranje novih kompetencija iskoristili priliku kako bi se izjasnili o izazovima s kojima su se susreli prilikom procesa stvaranja inkluzivne kulture škole, a dani su i neki prijedlozi za poboljšanje.

Tako je više ravnatelja istaknulo da postoji problem nemogućnosti zapošljavanja potrebnih stručnih suradnika:

Inkluzivna kultura ne može se stvarati ako u školi nisu zaposlene osobe koje su u svakom smislu stručne za rad sa djecom a situacija je kod nas u velikom broju škola takva. Naša škola već desetu godinu nije u mogućnosti zaposliti učitelja edukatora rehabilitatora iako se natječaj raspisuje svakih 5 mjeseci, a zapošljava učiteljica razredne nastave (koja je slana na razne dodatne edukacije) - to nije to.

Ključni problem je veliki nedostatak stručnih suradnika psihologa i defektologa koji jako nedostaju našoj školi, no to je problem sustava.

Ravnatelji naglasak stavljaju i na komunikacijske sposobnosti, a osobito u pogledu persuazije, odnosno uvjeravanja državnih tijela da postoji potreba za zapošljavanjem stručnjaka iz područja inkluzivnog obrazovanja:

Potrebne su nam komunikacijske sposobnosti kojima bismo uvjerali ministarstvo da su školama potrebni stručni suradnici različitih profila koji mogu kvalitetno raditi s takvim učenicima i biti podrška učiteljima u svakodnevnom radu.

Uz veliki problem nemogućnosti zapošljavanja potrebnog stručnog kadra, ravnatelji kao problem u stvaranju inkluzivne kulture škole navode i prostorna ograničenja:

S obzirom na prostorna ograničenja pojedinih škola koja ne dozvoljavaju ili otežavaju prilagodbu, ravnatelji često, unatoč želji, teško mogu odgovoriti potrebama učenika s teškoćama.

Smatram da je materijalna i stručna podrška najvažniji čimbenik u stvaranju inkluzivne kulture škole. To bi trebalo biti nešto što se podrazumijeva na razini sustava ... Za osiguranje navedenih uvjeta odgovorna je država.

Kao još neka potencijalna ograničenja navode činjenicu da nije dovoljan napor samo ravnatelja kako bi se stvorila inkluzivna kultura škole, već da je potrebno da svi zaposleni

djeluju zajedno, što je ponekad teško jer mnogi učitelji nisu dovoljno educirani ili senzibilizirani:

Također, potrebno je vrijeme da se učitelje senzibilizira, educira i pripremi za rad s učenicima s teškoćama budući da su studijski programi poprilično šturi što se tiče edukacije učitelja na tom polju.

Nije važan samo ravnatelj, već svi učitelji. Nisu svi učitelji spremni niti imaju kompetencije za inkluzivno obrazovanje. Pedagog sam po struci, pa mi je lakše prihvatiti i provoditi inkluzivno obrazovanje.

Neki su ravnatelji istaknuli da treba raditi na promjeni stavova u društvu u cjelini jer se često susreću sa situacijama da su roditelji razlog iz kojeg se učenici izoliraju učenike s teškoćama:

Recimo, ja kao ravnateljica potičem druženje djece s poteškoćama i njihovih asistenata s ostalom djecom. Međutim, roditelji djece s teškoćama (većina njih) ne žele da se njihova djeca druže s ostalima na odmorima. Vjerujem da je razlog tome strah od neprimjerenih komentara i ponašanja drugih učenika. Dakle, treba poraditi na povjerenju u cijelom društvu.

Pozitivno je što ravnatelji prepoznaju važnost svoje uloge u stvaranju inkluzivne kulture škole, unatoč svim navedenim ograničenjima:

Mislim da su spomenute sve važne kompetencije, ali bih naglasila važnost ravnatelja da unatoč prostornim nedostacima i nedovoljne zastupljenosti stručnog kadra (nemogućnost zapošljavanja stručnih suradnika potrebnog profila) osigura uvjete za inkluziju i stvaranje pozitivnog ozračja za učenike, djelatnike i roditelje.

Na ta se ograničenja nadovezuju i sljedeći prijedlozi za rješavanje nekih od njih:

Smatram da treba pojačati edukacije učitelja vezano za različite teškoće kod učenika koji se integriraju u redovni sustav.

Bilo bi dobro da se pomoćnici u nastavi zaposle kao stalni djelatnici u sustavu školstva, dok je učenik u redovnoj školi i dok za pomoćnikom postoji realna potreba. Njihov rad trebalo bi adekvatno vrednovati, jer sve je teže pronaći pomoćnike koji će po sadašnjim uvjetima obavljati taj posao.

Važnost stvaranja inkluzivne škole uvesti odmah u prvom razredu s učenicima i roditeljima, a ne samo ako postoji potreba, npr. ako u razred dođe dijete s posebnim potrebama, bilo dijete s teškoćama, bilo potencijalno darovito dijete.

Iz navedenih je iskaza moguće uvidjeti da ravnatelji prepoznaju što je potrebno učiniti kako bi stvaranje inkluzivne kulture u školama bilo uspješnije. Neke je od problema potrebno riješiti na razini države (npr. omogućiti zapošljavanje većeg broj stručnih suradnika), a za neke je potrebno poraditi na stavovima društva, odnosno kako je sumirano u jednom iskazu – *odgajati društvo za kulturu inkluzije*. To je moguće povezati s tvrdnjom koju ističu Livazović i

sur. (2015) – mijenjajući školu, mijenjamo i društvo. To znači da, iako se čini da društvo zbog ukorijenjenih predrasuda sprječava potpunu implementaciju inkluzije, ne treba zaboraviti da su škole, ne samo obrazovne, već i odgojne ustanove te da odgoj društva za inkluziju treba započeti upravo u njima.

7.2.2. Primjeri doprinosa ravnatelja u stvaranju inkluzivne kulture škole

Na drugo je otvoreno pitanje (*Navedite primjere koji će prikazati na koji način kao ravnatelj/ica pridonosite stvaranju inkluzivne kulture Vaše škole*) pitanje odgovorilo 96 od 162 sudionika istraživanja (59,26 %). Iskazi sudionika istraživanja koji su odgovorili na ovo pitanje (njih 96), analizom su podijeljeni na 219 čestica podataka, koje je moguće svrstati u nekoliko tematskih kategorija – uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u različite aktivnosti i projekte; organizacija edukacija za učitelje i stručne suradnike; osiguravanje materijalnih uvjeta; senzibilizacija učenika; suradnja s različitim dionicima; pružanje podrške; ostalo.

Tablica 21. *Doprinos ravnatelja u stvaranju inkluzivne kulture škole: tematska kategorizacija*

Primjeri doprinosa ravnatelja u stvaranju inkluzivne kulture škole	Ukupno
Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u različite školske aktivnosti i projekte	39
Organizacija edukacija za učitelje i stručne suradnike	33
Osiguravanje materijalnih uvjeta	27
Senzibilizacija učenika	17
Suradnja s različitim dionicima	52
Pružanje podrške	15
Ostalo	36

Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u različite školske aktivnosti i projekte. Iz primjera vlastitog doprinosa ravnatelja osnovnih škola stvaranju inkluzivne kulture škole zaključuje se da velik broj ravnatelja smatra da su učenici s teškoćama u razvoju na njihovu inicijativu uspješno uključeni u školske aktivnosti i projekte. Pritom ističu sudjelovanje učenika s teškoćama u razvoju u priredbama i različitim akcijama, školskim projektima, Erasmus + projektima, izvannastavnim aktivnostima, izletima, natjecanjima, smotrama i vijeću učenika. Navode i neke projekte u koje su škole uključene ili čiji su voditelji (Terapijski pas u nastavi, Održivo čitanje, Emocije u vršnjačkim odnosima, Oni su drugačiji, Asertivnost, Sreća ili tuga što je između). Učenici s teškoćama prema iskazima ravnateljima sudjeluju u svemu što je

aktualno u školi (*Npr. mi smo eko škola, a učenici u Malim odjelima imaju cvjećare i reciklažu pa su uvijek sastavni dio projektnih aktivnosti*).

Ravnatelji pritom naglasak stavljaju na komunikaciju s učiteljima i stručnim suradnicima prilikom osmišljavanja školskih aktivnosti u koje će se i učenici s teškoćama moći uključiti, jer navode da je vrlo važno kod svih učenika, s posebnim naglaskom na učenike s teškoćama u razvoju, omogućiti razvoj potencijala učenika, pri čemu jedan iskaz ističe da je kod učenika s teškoćama u razvoju osobito potrebno obratiti pozornost na:

...osmišljavanje aktivnosti uzimajući u obzir iskustva i socijalne te osobne kompetencije učenika, kako bi se podržalo povezivanje učenja novih koncepata i vještina s dječjim prethodnim znanjima.

Ravnatelji potiču sudjelovanje učenika s teškoćama na smotrama, natjecanjima, javnim nastupima i školskim priredbama, pri čemu najviše ističu aktivnosti dramske, likovne i glazbene grupe, ovisno o afinitetima učenika s teškoćama (*Uključivanje likovno darovitih učenika s poteškoćama u izvannastavne aktivnosti i organiziranje izložbi likovnih radova, čak i samostalne izložbe/Uključivanje učenika s poteškoćama u tamburaški orkestar škole ako imaju potreban glazbeni talent/Uključeni su aktivno u sve INA-e, a najviše u dramsku grupu koja godinama odlazi na državnu smotru*). Ravnatelji smatraju da sudjelovanje učenika s teškoćama u takvim aktivnostima doprinosi stvaranju bolje slike o učeniku s teškoćama u razvoju među drugim učenicima, zbog čega potiču njihovo uključivanje u sve aktivnosti.

Organizacija edukacija za učitelje i stručne suradnike. Ravnatelji ističu da su aktivni u organizaciji edukacija za učenike i stručne suradnike, pri čemu pronalaze potrebne predavače i stručnjake u vezi s temama inkluzivnog obrazovanja. Organiziraju tematska predavanja i tribine kako bi se učitelji i ostali djelatnici upoznali s posebnostima učenika s teškoćama u razvoju. Osim toga, organiziraju i edukacije za učitelje na Učiteljskim vijećima koje su tematski vezane za pojedine teškoće u razvoju i za rad s učenicima koji imaju takve teškoće. Potiču i motiviraju učitelje na sudjelovanje u različitim edukacijama kako bi se ohrabрили i stekli specifične kompetencije potrebne za rad u inkluzivnom razredu. Učitelje motiviraju da sudjeluju u Erasmus + projektima (*Dosada smo sudjelovali i u digitalnim projektima i projektu vezanom za inkluziju kako bi kroz inozemna iskustva stekli što bolje kompetencije*). U nekim školama u kojima postoje učenici koji ne čuju, ravnatelji ističu da su učiteljima omogućeni tečajevi znakovnoga jezika kako bi mogli što bolje raditi s tim učenicima u razredu bez prevoditelja. Naglasak stavljaju i na važnost edukacije nenastavnog osoblja te na vlastito stručno usavršavanje. Svoju najveću ulogu u pogledu edukacija vide u poticanju učitelja da se

kontinuirano stručno usavršavaju po pitanju učenika s teškoćama u razvoju te da im potrebne edukacije osiguraju, što je sumirano u iskazu:

Stvaranje uvjeta i mogućnosti za sudjelovanje učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja na stručnim skupovima, radionicama, konferencijama kako bi sudionici usvojili i specifičnija znanja o inkluziji.

Osiguravanje materijalnih uvjeta. Više je ravnatelja istaknulo da se zalažu za osiguravanje potrebnih materijalnih uvjeta i resursa za prihvat učenika s teškoćama u razvoju. Najčešće se to tiče suradnje s osnivačem i donatorima po pitanju pribavljanja potrebnih didaktičkih sredstava i materijala, opremanja učionica (*Škola je kupila pisaću mašinu za brajevo pismo*), organizacije prijevoza učenika s teškoćama u razvoju i rješavanja arhitektonskih barijera (liftovi i rampe) te opremanja škole informatičko-komunikacijskom tehnologijom ili asisitivnom tehnologijom (Numicon). Pritom ističu da u to ulazi i zalaganje za pomoćnike u nastavi za učenike kojima je to potrebno. Sljedeći iskaz svjedoči tome da su potrebe učenika s teškoćama u toj školi na prvome mjestu, iz čega zaključujemo da su im učenici s teškoćama vrlo važni, zbog čega osiguravaju njihovo ravnopravno sudjelovanje u nastavi i školskim aktivnostima:

Naši učenici s poteškoćama imaju prioritet u nabavljanju materijala, opreme koja im je potrebna za uspješnije savladavanje programa.

Senzibilizacija učenika. Ravnatelji su istaknuli da je važno da svojim primjerom prikazuju učenicima važnost jednakosti i prihvaćanja različitosti, odnosno da svojim ponašanjem uče učenike o toleranciji i uvažavanju. Smatraju da je važno raditi na senzibilizaciji učenika putem radionica i predavanja koja se organiziraju prije no što učenik s teškoćama dođe u razred radi boljeg prihvata takvog učenika. Osim toga, spominju i radionice u kojima će se svi učenici bolje povezati i upoznati te naučiti više o učenicima s teškoćama u razvoju i potrebi za prihvaćanjem različitosti bez zadirkivanja. Navode da pritom surađuju s centrima za odgoj i obrazovanje, a organiziraju i posjete učenika tim centrima. Često surađuju i s lokalnom udrugama (npr. Udruga slijepih i slabovidnih osoba, Udruga Radost). Ravnatelji smatraju da različite aktivnosti koje organiziraju u razredu, kao i posjeti učenika različitim udrugama koje se bave osobama s invaliditetom ili djecom s teškoćama u razvoju te posjeti ustanovama u kojima se obrazuju učenici s težim teškoćama, pomažu učenicima da razviju empatiju i na taj se način senzibiliziraju kako bi što bolje prihvatili učenika s teškoćama u svome razredu. To je jasno vidljivo iz sljedećih dvaju iskaza:

Nastojimo zajedničkim snagama svih učitelja, stručnih suradnika i roditelja stvoriti poticajnu atmosferu za uspješnu inkluziju na način da permanentno razvijamo empatiju kod svih naših učenika.

Različitim aktivnostima (predavanja, radionice, prezentacije, suradnja s relevantnim udrugama, pružanje podrške i pomoći udrugama u radu...) osvijestiti kod učenika da smo stvoreni jednaki, a ne različiti i da napredno društvo karakterizira raznolikost i mnogostrukost, a ne ujednačenost i istovjetnost.

Suradnja s različitim dionicima. Mnogo je ravnatelja istaknulo da element suradnje unutar škole i izvan nje smatraju vrlo važnim dijelom svog doprinosa stvaranju inkluzivne kulture škole. Pritom napominju da usko surađuju sa stručnom službom, prilikom čega sudjeluju osmišljavanju i planiranju potrebnih prilagodbi za rad s učenicom ili upućuju stručne suradnike na mogućnosti rada s učenicima s teškoćama u razvoju. Neki ravnatelji zajedno sa stručnim suradnicima sudjeluju u razgovorima s učiteljima na zamjenama u razredima s učenicima s teškoćama u razvoju. Dosta je ravnatelja napomenulo da je nedostatak stručnih suradnika različitih profila veliki problem.

Zatim spominju važnost suradnje s asistentima u nastavi i s učiteljima s kojima razgovaraju o problemima s učenicima s teškoćama te pristupima u radu, a neki ravnatelji pomažu i prilikom sastavljanja individualiziranih programa. Suradnju s učenicima po pitanju učenika s teškoćama ostvaruju i na Razrednim vijećima:

Na razrednim vijećima posebnu pažnju posvećujemo učenicima s poteškoćama, ne samo njihovim obrazovnim uspjehom već i njihovoj socijalnoj interakciji s drugim učenicima.

Ravnatelji surađuju s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju, ali i s roditeljima ostalih učenika s ciljem što bolje implementacije inkluzije (poticanje druženja, radionice, zajedničke aktivnosti), a navode da i sami redovito komuniciraju s roditeljima. Ističu da je suradnja potrebna na razini cijele škole:

Komunikacija s roditeljima, učenicima, stručnim suradnicima i učiteljima glavni je preduvjet stvaranju inkluzivne kulture škole ... Glavna misao vodilja kod navedenih situacija riječi su koje i sada pamtim, a izrekao ih je naš pokojni ravnatelj su: "Najprije se stavite u poziciju roditelja, zamislite da je to vaše dijete, pa onda krenite u rješavanje problema." Tako ćete lakše riješiti svaki problem.

Također, ravnatelji navode da u svrhu osiguravanja što boljih uvjeta za učenike s teškoćama u razvoju svakodnevno surađuju s vanjskim dionicima, sve od razine države (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Agencija za znanost i obrazovanje) do lokalne razine (Grad, lokalne udruge, ostale škole, socijalne i zdravstvene institucije, centri za odgoj i obrazovanje).

Pružanje podrške. Neki ravnatelji svoju važnu ulogu vide u pružanju podrške roditeljima učenika s teškoćama, roditeljima ostalih učenika, stručnim suradnicima, učiteljima, pa i samim

učenicima. U tome je vidljiva njihova pristupačnost i dostupnost, za koju su se i procijenili vrlo kompetentnima.

Pojedini ravnatelji spominju da podršku pružaju i neverbalnom komunikacijom (*Pogledom, mimikom, prisutnošću i osmjehom*), a najčešći je oblik pružanja podrške otvorenost za razgovor s učiteljima i roditeljima:

Uvijek sam otvorena za razgovor s učiteljima koji u razredu imaju učenike s teškoćama, dajem im podršku, upućujem na razgovor s kolegama i stručnjacima, a također i roditeljima pokušavam kroz razgovor osvijestiti činjenicu da su njihova djeca drugačija, ali da u komunikaciji s učiteljima i stručnom službom škole treba osmišljavati aktivnosti koje će njihovom djetetu pomoći da do maksimuma razvije svoje potencijale.

Ostalo. Osim navedenih kategorija, pojedini ravnatelji navode još neke primjere kojima pridonose stvaranju inkluzivne kulture škole. Neki tako važnost pridaju poznavanju zakona, osmišljavanju kurikuluma i obilježavanju datuma koji mogu pridonijeti boljoj implementaciji inkluzije, upoznavanju specifičnih teškoća svakog pojedinog učenika, ulaganju u kolektiv i opremanju škole stručnom literaturom, pravovremenom uočavanju učenika s teškoćom, upotrebi svih postojećih resursa za pomoć učeniku i potrazi za dodatnima, rješavanju birokratskih poslova kako bi stručni suradnici imali više vremena za rad s učenicima, uređivanju skrovitog mjesta za razgovor s učenicima i roditeljima, brizi za sigurnost učenika s teškoćama, praćenju razvoja i uspjeha učenika te organizaciji radnih kolegija unutar škole. Neki su ravnatelji osjetili potrebu da navedu da su po struci stručni suradnici pedagozi ili psiholozi te da istaknu da im stvaranje inkluzivne kulture škole iz toga razloga ne predstavlja problem (*Po struci sam psiholog i nije mi problem pridonositi radu Škole na ovom području/ Pedagog sam po struci, pa mi je lakše prihvatiti i provoditi inkluzivno obrazovanje*). To može ići u prilog pretpostavci da su u istraživanju sudjelovali ravnatelji više senzibilizirani na ovu temu, zbog čega se uzorak ne može smatrati reprezentativnim i doneseni se zaključci ne mogu generalizirati.

Pojedini su ravnatelji odlučili navesti neke pozitivne primjere inkluzije u njihovoj školi, a njihovi će iskazi biti prikazani u nastavku. Iskazi će biti prikazani u cijelosti, kako bi se zadržao smisao teksta, koji sadrži spoznaje vrijedne za ovaj rad. Sljedeći iskaz svjedoči o njegovanju filozofije inkluzije i promoviranju inkluzivnih vrijednosti na razini cijele škole, iz čega se zaključuje da se u toj školi intenzivno radi na stvaranju i održavanju inkluzive kulture:

Moto naše škole je "Različiti smo i jednako vrijedni". Nismo to napisali zato što lijepo zvuči nego zato jer se u svim segmentima školskog života trudimo prilagoditi našim učenicima koji trebaju našu pomoć kako bi se osjećali važni i jednako vrijedni.

Iskaz koji slijedi također prikazuje da se na stvaranju inkluzivne kulture škole neprestano radi, čemu svjedoče riječi ravnateljice iz kojih se iščitava ponos na način na koji se inkluzija u ovoj školi provodi:

Godinama imamo zaista divne primjere inkluzivne prakse na višestruka zadovoljstva u razredu kako djece bez teškoća, tako i učenika s TUR koji se školuju u našoj školi bilo po prilagođenom programu ili samoj individualizaciji postupaka u radu. Posebna nam je čast kada takav učenik nastavi redovnu srednju školu i završi program, tada po dobivanju svjedodžbe iz srednje škole znak nam je da smo bili na dobrome putu i da takav učenik gotovo nije ništa izgubio već samo dobio...a mi koji smo radili u posebnim uvjetima rada to zaista i potvrđujemo.

Inkluzivna kultura škole vidljiva je i u sljedećem iskazu, koji svjedoči o tome da škola potiče inkluziju i izvan svojih granica, što je upravo ono što je krajnji cilj, od inkluzivne kulture škola, stvoriti inkluzivnu kulturu u društvu:

Školski zbor u svom repertoaru svake godine na repertoaru ima dvije do tri pjesme praćene hrvatskim znakovnim jezikom koje javno izvodi na svečanostima škole i po pozivu (svečanosti Grada, udruga...). Promovirali smo integraciju osoba s Down sindromom i na međunarodnim konferencijama. Inkluzivnost i integraciju promoviramo i u medijima (portali,novine,televizija)

Pojedini su ravnatelji na primjeru konkretnih učenika prikazali svoj doprinos stvaranju inkluzivne kulture škole:

Dobar primjer je učenica s cerebralnom paralizom koja je bila uključena u redoviti program te ga završila bez većih problema...Ono što je bilo najvažnije je činjenica da nije postojala potreba za liftom jer je ona uz redovito vježbanje i pomoć, na kat škole mogla u konačnici sama doći što je mnogo puta bilo popraćeno gromoglasnim i iskrenim pljeskom učenika i djelatnika škole.

Učenica pohađa 5. razred. Učenica je slabovidna. Pojedini timovi djeluju na određenim područjima. Jedan tim pomaže učenici za odlazak u wc, drugi za odlazak iz učionice u drugu učionicu. Jedan tim pomaže vježbati na satu tzk. Jedan tim pomaže pri ulasku u školu i izlasku.

Pri tome je jedna ravnateljica odlučila detaljnim prikazom dati uvid u svoj rad s učenicom s teškoćama u razvoju:

Smatram da sam, kao ravnateljica škole, dala svoj veliki doprinos tijekom osmogodišnjeg školovanja učenice s pervazivnim razvojnim poremećajem. Osim svakodnevnog osobnog uključivanja kako bih stekla uvid u rad s učenicom i njeno napredovanje, ostvarila sam veoma dobar kontakt s obitelji djeteta, a posebice majkom. Redovito sam motivirala učitelje na osobnu i profesionalnu edukaciju, radila sam s

učenici u razrednom odjelu na prihvaćanju različitosti, organizirala i vodila roditeljske sastanke, ostvarila brojnu i značajnu suradnju s udrugama i društvima, ustanovama i sl. O svemu sam vodila iscrpne bilješke

Osim što je pohvalno, jasan je pokazatelj inkluzivne kulture škole čin ravnatelja u sljedećem iskazu:

Zaposlio sam na radnom mjestu učitelja bivšeg učenika koji je tijekom obrazovanja imao rješenje o primjerenom obliku obrazovanja.

Posljednji iskaz jednostavnim riječima sumira ulogu ravnatelja u stvaranju inkluzivne kulture škole, ali i ulogu ravnatelja škole općenito:

Ravnatelj je spona između svih sudionika u školskom procesu, daje podršku svojim djelatnicima da lakše prolaze kroz sve veće zahtjeve koji su pred njima. Ravnatelj je pravi predstavnik mirovnih snaga u školi.

Iz svih navedenih skupina primjera koje navode ravnatelji škola može se uvidjeti da primjenjuju kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole, već naveden u okviru ovoga istraživanja, kao i one koje su samostalno istaknuli važnima. Osobito važnim smatraju element suradnje s različitim dionicima, poput centara za odgoj i obrazovanje te udruga aktivnih u njihovoj lokalnoj zajednici, ali cijene i suradnju među djelatnicima škole međusobno, kao i suradnju s roditeljima. To nije iznenađujuće, s obzirom na to da suradnju unutar škole i izvan nje kao važan pokazatelj inkluzivne kulture škole ističu i Ivančić i Stančić (2013), a o važnosti suradnje svjedoči i *Indeks za inkluziju*. Pohvalno je što veći broj ravnatelja uviđa važnost omogućavanja ravnopravnog uključivanja učenika s teškoćama u školske aktivnosti te što to čine mogućim. Vidljivo je da ravnatelji shvaćaju i važnost njihove uloge u motivaciji učitelja na usavršavanje u području inkluzivnog obrazovanja, organizaciji edukacija u školi te osiguravanju materijalnih resursa. Osim toga, senzibilizacija učenika, kao i pružanje podrške, važni su čimbenici inkluzivnog obrazovanja, te je vrlo važno da ih ravnatelji prepoznaju kao dio svojih odgovornosti. Prema svemu navedenom, rezultati istraživanja dobiveni iz primjera koje su navodili sudionici istraživanja upućuju na to da ravnatelji (barem oni koji su sudjelovali u istraživanju) svojim postupcima svakodnevno stvaraju inkluzivnu kulturu škole.

Zaključak

U ovome istraživanju, kojim se nastojalo ispitati kompetentnost ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole, sudjelovalo je 162 ravnatelja osnovnih škola s područja Republike Hrvatske. Ostvareni su svi postavljeni ciljevi istraživanja, osim analize po područjima kompetencija, s obzirom na to da je faktorskom analizom utvrđeno da takva podjela nije valjana za ovo istraživanje jer je anketni upitnik jednodimenzionalna mjera kompetencija za stvaranje inkluzivne kulture škole. Iz rezultata istraživanja proizlazi zaključak da se ravnatelji osnovnih škola uglavnom procjenjuju kompetentnima za stvaranje inkluzivne kulture škole ($M=102,65$, $SD=12,70$), čime je odbačena hipoteza (*Osnovnoškolski ravnatelji procjenjuju se nedovoljno kompetentnima za stvaranje inkluzivne kulture škole*). Odgovori sudionika istraživanja statistički se značajno razlikuju s obzirom na varijable *spol* i *županija trenutnoga zaposlenja*, pri čemu se žene statistički značajno procjenjuju kompetentnijima od muškaraca, dok se razlike na varijabli *županija trenutnoga zaposlenja* shvaćaju kao posljedica malog uzorka. S obzirom na to da je faktorskom analizom utvrđeno da analizu po područjima kompetencija nije moguće vršiti, izvršena je analiza pojedinih kompetencija, kojom je utvrđeno da se sudionici istraživanja najkompetentnijima procjenjuju u kompetenciji *Prihvaćam svakog učenika s teškoćama u razvoju bez osude i procjenjivanja* ($M=4,78$, $SD=0,44$), a najmanje kompetentnima u kompetenciji *Upoznat/a sam s recentnom stručnom literaturom koja se tiče obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju* ($M=3,23$, $SD=0,85$).

Iz odgovora sudionika istraživanja na otvorena pitanja saznalo se koje još kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole ravnatelji navode te na koje načine doprinose stvaranju inkluzivne kulture svoje škole. Ravnatelji smatraju da je među kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole potrebno dodati unaprjeđenje suradnje, menadžerske sposobnosti, motivaciju djelatnika, sposobnost timskog rada i druge, a kao važan čimbenik stvaranja inkluzivne kulture škole ravnatelji ističu i osobnost. Sudionici istraživanja su naveli i neka ograničenja s kojima se susreću, kao što su nedostatak stručnih suradnika, prostorna ograničenja te stavovi u društvu, ali uz ulogu države i društva u cjelini, ujedno prepoznaju i važnost uloge ravnatelja škole u rješavanju tih problema. Rezultati istraživanja koji ukazuju na to da se ravnatelji uglavnom procjenjuju kompetentnima za stvaranje inkluzivne kulture škole potkrijepljeni su odgovorima sudionika istraživanja na otvorena pitanja. Ravnatelji su naveli brojne primjere kojima pridonose stvaranju inkluzivne kulture u svojoj školi, a od osobitog su značaja iskazi koji prikazuju konkretne napore ravnatelja u radu s učenicima s teškoćama, kao i iskazi koji svjedoče o tendencijama da se inkluzija što bolje implementira u školi te iskazi o

uspješno ostvorenoj inkluziji. Otvorenim se pitanjima neposredno željelo provjeriti i kojim se kompetencijama za stvaranje inkluzivne kulture škole ravnatelji najviše koriste, odnosno u kojim područjima najviše djeluju. Primjeri kojima ravnatelji stvaraju inkluzivnu kulturu škole, tematski su podijeljeni u kategorije – uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u različite aktivnosti i projekte; organizacija edukacija za učitelje i stručne suradnike; osiguravanje materijalnih uvjeta; senzibilizacija učenika; suradnja s različitim dionicima; pružanje podrške; ostalo, pri čemu je najviše podatkovnih čestica pripalo kategoriji suradnje. Iz toga se zaključuje da ravnatelji suradnju smatraju osobito važnom za stvaranje inkluzivne kulture u školi te da najviše ravnatelja inkluzivnu kulturu škole stvara upravo suradnjom. Takvi rezultati ne iznenađuju jer je suradnja vrlo važan čimbenik stvaranja inkluzivne kulture škole i u *Indeksu za inkluziju*, a i jedna je od temeljnih inkluzivnih vrijednosti. To je moguće povezati i s rezultatima koje su ravnatelji ostvarili u samoprocjeni kompetentnosti za kompetencije koje se tiču suradnje (*Imam vještinu ostvarivanja uspješne suradnje s nastavnicima i stručnim suradnicima po pitanju učenika s teškoćama*, $M=4,22$, $SD=0,71$ i *Imam vještinu ostvarivanja uspješne komunikacije s drugim stručnjacima u lokalnoj zajednici kako bih unaprijedio inkluzivno obrazovanje u svojoj školi*, $M=4,30$, $SD=0,76$ /*Imam razvijene vještine komunikacije i suradnje s roditeljima učenika s teškoćama*, $M=4,16$, $SD=0,80$). Iz toga se zaključuje da se ravnatelji prosječno procjenjuju četvorkom u tim kompetencijama, pa na temelju toga možemo pretpostaviti da je suradnja koju navode u otvorenim pitanjima uglavnom uspješna. Osim toga, ravnatelji su u primjerima često navodili i svoju ulogu u uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u različite aktivnosti, organizaciju edukacija te osiguravanje materijalnih resursa. Što se tiče samoprocjene kompetentnosti u tim područjima, ona je najviša u uključivanju učenika u različite aktivnosti (*Imam sposobnost poticanja učenika s teškoćama na uključivanje i aktivno sudjelovanje u školskim aktivnostima*, $M=4,20$, $SD=0,72$), nakon čega slijedi osiguravanje potrebnih materijalnih uvjeta (*Sposoban/na sam prikupiti potrebne resurse i ukloniti prepreke za učenje za učenike s teškoćama u razvoju (prilagođavanje prostornih uvjeta)*, $M=4,01$, $SD=0,85$) pa organizacija edukacija (*Sposoban/na sam razvijati aktivnosti i davati preporuke za profesionalno usavršavanje po pitanju inkluzivnog obrazovanja*, $M=3,92$, $SD=0,82$). Iz tih usporedbi možemo zaključiti da se ravnatelji nekima od ponuđenih kompetencija iz upitnika svakodnevno koriste prilikom stvaranja inkluzivne kulture škole, a ako se u obzir uzmu i rezultati na skali, čine to uglavnom uspješno.

Najveće ograničenje ovoga istraživanja predstavljao je mali uzorak, a s time u vezi i nereprezentativnost uzorka, zbog čega je jedna od preporuka za buduća istraživanja pokušati

uključiti veći broj ravnatelja škola u istraživanje kako bi u istraživanju sudjelovali i oni ravnatelji koji nisu posebno senzibilizirani za učenike s teškoćama u razvoju, a s time u vezi i skloniji inkluzivnim vrijednostima, čime bi se mogli dobiti točniji podaci o kompetentnosti ravnatelja osnovnih škola za stvaranje inkluzivne kulture škole. Preporuka je i proširiti istraživanje na ravnatelje srednjih škola, kako bi se mogle vršiti usporedbe. Osim toga, rezultati istraživanja ukazali su na prijedloge ravnatelja o još nekim kompetencijama za stvaranje inkluzivne kulture škole, koje bi se također moglo uključiti u anketni upitnik.

Doprinos ovoga istraživanja su saznanja o samoprocjeni kompetentnosti ravnatelja osnovnih škola za stvaranje inkluzivne kulture škole, kao i saznanja o konkretnim načinima na koje to svakodnevno čine. Vrlo je vrijedno saznanje da se ravnatelji koji su sudjelovali u istraživanju, osim što se procjenjuju kompetentnima za stvaranje inkluzivne kulture škole, koriste svojim znanjima, vještinama i sposobnostima kako bi inkluzivnu kulturu škole svojim djelovanjem svakodnevno stvarali. Preporuka ravnateljima je da se nastave kontinuirano usavršavati u području inkluzivnog obrazovanja, osobito u području proučavanja recentne stručne literature koja se tiče učenika s teškoćama u razvoju, u kojem su se procijenili najmanje kompetentnima, kako bi svoju razinu kompetentnosti u stvaranju inkluzivne kulture škole održali i dalje unaprjeđivali. Unatoč ograničenjima, rezultati ovoga istraživanja daju pozitivne naznake o inkluzivnoj kulturi u osnovnim školama, o čemu najviše svjedoče primjeri vlastitoga doprinosa ravnatelja škola u stvaranju inkluzivne kulture škole, zbog čega se javlja nada da će se s vremenom putem inkluzivnih škola, inkluzivna kultura prošiti i na društvo u cjelini.

Popis tablica

Popis tablica

Tablica 1. <i>Pokazatelji inkluzivne kulture škole – izgradnja zajednice</i>	17
Tablica 2. <i>Pokazatelji inkluzivne kulture škole – uspostavljanje inkluzivnih vrijednosti</i>	17
Tablica 3. <i>Osobne kompetencije ravnatelja za stvaranje inkluzivne kulture škole</i>	35
Tablica 4. <i>Stručne kompetencije ravnatelja za stvaranje inkluzivne kulture škole</i>	36
Tablica 5. <i>Socijalne kompetencije ravnatelja za stvaranje inkluzivne kulture škole</i>	37
Tablica 6. <i>Razvojne kompetencije ravnatelja za stvaranje inkluzivne kulture škole</i>	38
Tablica 7. <i>Akcijske kompetencije ravnatelja za stvaranje inkluzivne kulture škole</i>	39
Tablica 8. <i>Spol sudionika istraživanja</i>	43
Tablica 9. <i>Dob sudionika istraživanja</i>	43
Tablica 10. <i>Godine radnog iskustva u odgojno-obrazovnim ustanovama</i>	43
Tablica 11. <i>Godine radnog iskustva u na poziciji ravnatelja škole</i>	44
Tablica 12. <i>Županija trenutnoga zaposlenja</i>	44
Tablica 13. <i>Rezultati faktorske analize</i>	47
Tablica 14. <i>Deskriptivni podaci skale kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole</i> ...	49
Tablica 15. <i>Kompetencije ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole</i>	50
Tablica 16. <i>Prikaz procjene kompetentnosti ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole za pojedine kompetencije</i>	52
Tablica 17. <i>Kompetencije ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole nakon izbacivanja netipičnih (outlier) rezultata</i>	57
Tablica 18. <i>Kompetencije za inkluziju obzirom na spol ispitanika</i>	57
Tablica 19. <i>Kompetencije za stvaranje inkluzivne kulture škole s obzirom na županiju trenutnoga zaposlenja</i>	58
Tablica 20. <i>Dodatne kompetencije ravnatelja za stvaranje inkluzivne kulture škole</i>	60
Tablica 21. <i>Doprinos ravnatelja u stvaranju inkluzivne kulture škole: tematska kategorizacija</i>	64

Literatura

1. Agencija za znanost i visoko obrazovanje. (nema datuma). *Kompetencije*. Dostupno na: www.azvo.hr.
2. Ainscow, M. (2001). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. The University of Manchester. Dostupno na: <https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cId=492&aid=726> Preuzeto 11. 9. 2019.
3. Alfiev, M. (2000). Socijalni model u rehabilitaciji osoba s mentalnom retardacijom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 36 (1): 9-16.
4. Anić, V., Brozović-Rončević, D., Goldstein, I., Goldstein, S., Jojić, Lj., Matasović, R., Pranjaković, I. (2004). *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Zagreb: Novi Liber
5. Booth, T., Ainscow, M. (2002.), *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education
6. Borić, S., i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori*, 16 (7), 75-86.
7. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Bouillet, D., 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
9. Buchberger, I. (2016). Školsko vođenje kao čimbenik učinkovite škole. *Napredak*. 157 (1-2): 165-186.
10. Buhač, Lj. (2017). Utjecaj stilova vođenja na pedagoški menadžment škole. *Acta Iadertina*. 14 (1): 81-98
11. Bush, T., Middlewood, D. (2008). *Leading and Managing People in Education*. London: SAGE Publications Limited.
12. Community Living Oshawa/Clarington. CLOC (nema datuma). *Inclusive Communities*. Dostupno na: <http://communitylivingoc.ca/about-us/inclusive-communities/> Preuzeto: 5. 10. 2019.
13. *Competencies*. Developing a Leadership Framework for Intelligent Organizations. Dostupno na: <https://core.ac.uk/download/pdf/80701048.pdf> Preuzeto: 15. 11. 2019.
14. Čuljak, Č. (2013). Osposobljavanje i usavršavanje školskog menadžmenta. *Putokazi*. 1 (2): 163-170.
15. Državni zavod za statistiku (2019). *Osnovne škole. Kraj šk. g. 2017./2018. i početak šk. g. 2018./2019.* Dostupno na: <https://www.dzs.hr/> Preuzeto: 2. 10. 2019.
16. Edmunds, A. L, Macmillan, R. R. (2010). *Leadership for Inclusion: A Practical Guide*. SENSE PUBLISHERS ROTTERDAM/BOSTON/TAIPEI Dostupno na: <https://www.sensepublishers.com/media/577-leadership-for-inclusion.pdf> Preuzeto: 23. 10. 2018.
17. Europska agencija za osobe s invaliditetom (2011) *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education*. Recommendations for Practice. Dostupno na: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key-Principles-2011-EN.pdf> Preuzeto: 19. 11. 2019.
18. Fajdetic, M., Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*. 154 (3): 237-260.
19. Fullan, M. (2007) *The New Meaning of Educational Change*. Fourth Edition. New York: Teachers College Press.

20. Garrison-Wade, D., Sobel, D., i Fulmer, C. (2007). Inclusive Leadership: Preparing Principals for the Role that Awaits Them. *Educational Leadership and Administration*. 19: 117-132
21. Hrvatski zavod za javno zdravstvo. (2019). *Registar osoba s invaliditetom*. Dostupno na: <https://www.hzjz.hr/tag/registar-osoba-s-invaliditetom/> Preuzeto: 10. 10. 2019.
22. Ivančić, Đ. i Stančić Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 49 (2): 139-157
23. Janković, M. (2012). Socijalna kompetencija i zvanje ravnatelja osnovnih i srednjih škola. *Andragoški glasnik*. 16 (2): 117-129
24. Jukić, D. (2012). Uloga interpersonalnih vještina u suvremenom školskom menadžmentu. *Ekonomski misao i praksa*. (1): 157-178.
25. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*. 8 (1): 0-0.
26. Karamatić Brčić, M., Viljac, T. (2018) Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 13 (1): 92-104.
27. Katz, R. (1984). Skills of an Effective Administrator. Dostupno na: <https://www.f5fp.com/wp-content/uploads/2015/01/HBR-Classic-Skills-of-an-Effective-Administrator-Katz.pdf> Preuzeto: 13. 11. 2019.
28. 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.
29. Knežević, T. (2018). *Kompetencije budućih učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera
30. Kobešćak, S. (2000). Što je inkluzija? *Dijete, vrtić, obitelj*. 6 (21): 23-25.
31. Kovač, Staničić, Đokić (2016). *Standardi za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*. Dostupno na: https://www.azoo.hr/images/NATJECANJA2017/Prijedlog_standarda_za_ravnatelje_.pdf Preuzeto: 27. 11. 2019.
32. 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.
33. Kugelmass, J. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. New York: NCSL Dostupno na: <http://dera.ioe.ac.uk/5081/1/kugelmass-inclusive-leadership-full.pdf> Preuzeto: 15. 10. 2018.
34. Lasky, B., Dunnick Karge, B. (2006). Meeting the Needs of Students With Disabilities: Experience and Confidence of Principals. *NASSP Bulletin*. 90 (1):19-36
35. Ledić, J., Turk, M., Staničić, S. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet
36. Livazović, G., Alispahić, D., Terović E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi*. Sarajevo: Udruženje „Društvo ujedinjenih građanskih akcija“, UNICEF Bosna i Hercegovina. Dostupno na: https://bib.irb.hr/datoteka/756708.INKLUZIVNI_ODGOJ_I_OBRAZOVANJE_DUG_A_2015.pdf Preuzeto: 24. 10. 2018.
37. Mamić, N. (2012). *Samoprocjena kompetencija i edukacijske potrebe odgojitelja u inkluzivnom dječjem vrtiću*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
38. Matijević Šimić, D. (2011). Uloga ravnatelja u motiviranju učitelja. *Napredak*. 152 (2): 227-248.

39. Milas, G. (2005.) *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap
40. Mihanović, V. (2011). Invaliditet u kontekstu socijalnog modela. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 47 (1): 72-86.
41. Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb; Edip.
42. Miloš, I., Vrbić, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj*. 20 (77-78): 60-63.
43. Mitchell, W., Sloper, P. (2008). The Integrated Children's System and disabled children. *Child & Family*. 13 (3): 274-285
44. Mittler, P. (2000). *Working toward inclusive education: Social Contexts*. Dostupno na: Google Books.
45. Murray, S. O. (1982). The dissolution of "classical ethnoscience". *The History of Behavioral Sciences*. 18 (2): 163-175
46. Ngwokabuenui P. J. (2015). Principals' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Disabilities in The General Education Setting – The Case of Public Secondary and High Schools in The North West Region of Cameroon. *Research Journal of Social Science & Management*. Dostupno na: <http://www.theinternationaljournal.org/ojs/index.php?journal=tij&page=article&op=view&path%5B%5D=1540> Preuzeto: 16. 11. 2018.
47. Niklević-Miklović, A. i Jurković, D. (2017). Stavovi učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije o provedbi odgojno-obrazovne inkluzije. *Školski vjesnik*. 66 (4): 527-555
48. Nikolaros, J. (2015). Strategies for Effective School Leadership. *Global Journal of Educational Studies*. 1 (1): 45-51.
49. Peko, A., Mlinarević, V. i Gajer, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti*. 11 (2): 67-84
50. Peterson, K. D. i Deal, T. E. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*. 56 (1): 28-30.
51. Puzić, S. (2006) Decentralizacija kurikuluma i jačanje autonomije škola: uloga ravnatelja. U: *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Zagreb: Biblioteka Znanost i društvo. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. 259-297
52. Reihl, C. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*. 70. 55-81.
53. Republika Hrvatska. Pravobranitelj za djecu. (2018). *Izješće o radu pravobraniteljice za djecu* (2018). Dostupno na: <https://dijete.hr/izvjesca/izvjesca-o-radu-pravobraniteljice-za-djecu/> Preuzeto: 28. 11. 2019.
54. Resman, M. (2001). *Ravnatelj, vizija škole i motivacija učitelja za suradnju*, Velika Gorica
55. Rošić, F. Kako do inkluzivne škole – preduvjeti, pretpostavke, prepreke - (2015). U: *Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa podučavanja*. Sarajevo: Save the Children
56. Salisbury, C. i McGregor, G. (2005). Principals of Inclusive Schools. *On Point #3. Tempe, AZ: National Institute for Urban School Improvement*. Dostupno na: http://guide.swiftschools.org/sites/default/files/documents/Principals_of_Inclusive_Schools_Brief.pdf Preuzeto: 5. 12. 2018.

57. Seme-Stojanović, Pokos, S (2009). Kultura ustanove; Hiterc, S., Jurčev, A., Đaković, O. (2009). Vođenje odgojno-obrazovnih ustanova; Lovrić, I. Kvalitetno ostvarenje vizije, misije i ciljeva škole. U: Filipović, V., Lovrić, I., Mihaljević, N. (2009). *Ravnatelj škole, upravljanje – vođenje*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, NSO.
58. Sharma, U, Chow, E. (2008). The Attitudes of Hong Kong Primary School Principals toward Integrated Education. *Asia Pacific Education Review*. 9 (3): 380-391
59. Sider, S. Maich, K., Morvan, M. (2017) School Principals and Students with Special Education Needs: Leading Inclusive Schools. *Canadian Journal of Education*. 40 (2)
60. Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. 12 (3): 309-334
61. Staničić, S., Puškar, S., Hiterc, S., Jurić – Mrša, B., Stilin, E., Marković, N., Galinović, L., Kapac, V., Šutalo, V., Rogač, M. (2005.) *Osposobljavanje ravnatelja osnovnih i srednjih škola*. Prijedlog programa. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa republike hrvatske. Povjerenstvo za izradu programa osposobljavanja ravnatelja osnovnih i srednjih škola
62. Staničić, S. (2006): *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: vlastita naklada.
63. Stoll, L. (1998). School culture u: *School Improvement Network's Bulletin*, 9: 9-14. Dostupno na: http://www.educationalleaders.govt.nz/content/download/483/3690/stoll_article_set3_2000.pdf
64. Stolp, S. (1994). Leadership for School Culture. *Eric Digests*. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370198.pdf> Preuzeto 6. 12. 2019.
65. Sydänmaanlakka, P. (2003). *Intelligent Leadership and Leadership competencies: developing a leadership framework for intelligent organizations*. Dostupno na: <https://aaltodoc.aalto.fi/handle/123456789/2042> Preuzeto: 17. 12. 2019.
66. Špiljak, B. (2008). Ravnatelj – pedagoški voditelj ili menadžer. Dostupno na: www.azoo.hr. Preuzeto: 28. 1. 2020.
67. Thompson, N. (2016). *Anti-Discriminatory Practice*. Palgrave; Macmillan. Dostupno na: Google Books.
68. Turan, S. i Bektas, F. (2013). The Relationship between School Culture and Leadership Practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52: 155-168.
69. UNICEF (2013). *Stanje djece u svijetu 2013. Djeca s teškoćama u razvoju*. New York: UNICEF.
70. Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagogijska istraživanja*. 5 (1): 7-20.
71. Wagner Jakab, A., Lisak, N. i Cvitković D. (2016). Učiteljska procjena pokazatelja kvalitete inkluzije. *Inkluzivna teorija i praksa*. Dostupno na: https://bib.irb.hr/datoteka/816958.Rad_Wagner_Jakab_Lisak_Cvitkovi_2016.pdf
72. Yukl, G.A. (2013). *Leadership in Organizations*. 8th Edition, Prentice-Hall, Upper Saddle River.
73. Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*. 8 (1): 141-153.
74. Dokumenti međunarodnih organizacija:
 UN: Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948.), Konvencija o pravima djeteta (1989.), Bečka deklaracija i Program djelovanja sa Svjetske konferencije o ljudskim pravima (1993.)

Vijeće Europe: Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda, prema izmjenama Protokolom br. 11 (1950.), Europska socijalna povelja (izmijenjena) (1961.)

UNESCO: Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju (1960), Svjetska deklaracija o odgoju i obrazovanju za sve (1990), Deklaracija i Cjeloviti okvir djelovanja u odgoju i obrazovanju za mir, ljudska prava i demokraciju (1995)

U: Spajić-Vrkaš, V. (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju, zbirka međunarodnih i domaćih dokumenata*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO
Dostupno na: <http://wp.ffzg.unizg.hr/hre-edc/files/2015/02/Zbirka-me%C4%91unardnih-i-doma%C4%87ih-dokumenata.pdf> Preuzeto: 14. 11. 2019.

75. Zakonske regulative:

1. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, Narodne novine, 68/18 (2018).
2. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Narodne Novine, 24/15 (2015).
3. Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, Narodne novine 67/14 (2014).
4. Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi, Narodne novine 73/10 (2010).
5. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, Narodne novine, 63/2008

Strateški dokumenti:

1. Vlada Republike Hrvatske (2017). *Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine*.
2. Vlada Republike Hrvatske (2014). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*.

Popis priloga

Prilog 1. Anketni upitnik

Kompetencije ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole

Poštovani/e ravnatelji/ce,

zbog sve većeg broja učenika s teškoćama u razvoju koje se uključuje u redoviti sustav školovanja, pred ravnatelje škola postavljaju se novi izazovi, a s time i zahtjevi za unaprjeđenjem odgovarajućih kompetencija. Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovite razredne odjele rezultat će integracijom, no ne nužno i inkluzijom, jer je za inkluziju u punom smislu potrebno stvoriti inkluzivnu kulturu škole, a u tome najveću ulogu imaju upravo ravnatelji škola.

Pozivamo Vas na sudjelovanje u ovome istraživanju kojemu je cilj ispitati kompetentnost ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole. Svojim ćete sudjelovanjem izravno utjecati na uspješnost istraživanja i na njegove rezultate. Predviđeno vrijeme za ispunjavanje upitnika je 10 minuta. Anonimnost podataka je osigurana, a podaci prikupljeni anketnim upitnikom bit će korišteni samo za potrebe ovoga istraživanja.

Ako ste zainteresirani za rezultate istraživanja, imate pitanje ili komentar, molimo Vas da se javite na adresu elektroničke pošte: asenkizek@ffri.hr

Unaprijed zahvaljujemo na suradnji!

Antonija Šenkizek, univ. bacc. paed. et croat.

mentorica: dr. sc. Iva Buchberger

komentorica: izv. prof. dr. sc. Tamara Martinac Dorčić

Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet u Rijeci

Odsjek za pedagogiju

II. Kompetencije ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole

Pred Vama se nalazi dio anketnog upitnika koji se odnosi na kompetencije ravnatelja škola za stvaranje inkluzivne kulture škole. Molimo Vas da procijenite koliko ste ovladali pojedinom kompetencijom na način da na skali od 1 do 5 označite u kojoj se mjeri tvrdnja odnosi na Vas. Pri tome obratite pozornost na to da brojevi označavaju sljedeće:

1 – uopće se ne odnosi na mene

2 – uglavnom se ne odnosi na mene

3 – djelomično se odnosi na mene

4 – uglavnom se odnosi na mene

5 – u potpunosti se odnosi na mene

KOMPETENCIJE ZA STVARANJE INKLUZIVNE KULTURE ŠKOLE	PROCJENA OVLAĐANOSTI KOMPETENCIJOM				
1. Poznajem obilježja inkluzivne kulture škole.	1	2	3	4	5
2. Sposoban/na sam voditi inicijativu za stvaranje okruženja za učenje u kojemu su dopušteni alternativni stilovi učenja.	1	2	3	4	5
3. Imam razvijene vještine komunikacije i suradnje s roditeljima učenika s teškoćama.	1	2	3	4	5
4. Spreman/na sam ići na dodatna usavršavanja kako bih usavršio/la tehnike za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
5. Poznajem temeljne zakonske odrednice o osnovnoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
6. Sposoban/na sam poticati i ostvarivati inkluzivne vrijednosti u svojoj školi (vrednovanje različitosti učenika, podržavanje svih učenika, suradnja, kontinuirani osobni profesionalni razvoj).	1	2	3	4	5
7. Sposoban/na sam razvijati aktivnosti i davati preporuke za profesionalno usavršavanje po pitanju inkluzivnog obrazovanja.	1	2	3	4	5
8. Poznajem specifičnosti i obilježja različitih teškoća u razvoju učenika.	1	2	3	4	5
9. Motiviran/a sam za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
10. Imam sposobnost stvaranja poticajne, ugodne i sigurne atmosfere za sve učenike i roditelje.	1	2	3	4	5

11. Sposoban/na sam roditeljima učenika s teškoćama u razvoju pružiti emocionalnu podršku.	1	2	3	4	5
12. Imam sposobnost upravljanja resursima potrebnim za inkluzivno obrazovanje (vrijeme planiranja, zahtjevi za papirologijom, alternativni raspored).	1	2	3	4	5
13. Sposoban/na sam prepoznati učenike s razvojnim odstupanjima.	1	2	3	4	5
14. Prihvaćam svakog učenika s teškoćama u razvoju bez osude i procjenjivanja.	1	2	3	4	5
15. Imam vještinu ostvarivanja uspješne komunikacije s drugim stručnjacima u lokalnoj zajednici kako bih unaprijedio inkluzivno obrazovanje u svojoj školi.	1	2	3	4	5
16. Imam sposobnost poticanja učenika s teškoćama na uključivanje i aktivno sudjelovanje u školskim aktivnostima.	1	2	3	4	5
17. Sposoban/na sam prikupiti potrebne resurse i ukloniti prepreke za učenje za učenike s teškoćama u razvoju (prilagođavanje prostornih uvjeta).	1	2	3	4	5
18. Upoznat/a sam s recentnom stručnom literaturom koja se tiče obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
19. Imam samopouzdanja u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
20. Sposoban/na sam osmisliti plan razvoja škole koji će za dugoročni cilj imati stvaranje inkluzivne kulture škole.	1	2	3	4	5
21. Imam vještinu ostvarivanja uspješne suradnje s nastavnicima i stručnim suradnicima po pitanju učenika s teškoćama.	1	2	3	4	5
22. Sposoban/na sam osmisliti i organizirati provođenje aktivnosti za nastavnike, učenike i roditelje, a koje će pridonijeti prihvaćanju i uvažavanju učenika s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
23. Dostupan/na sam i pristupačan/na učenicima, roditeljima i nastavnicima.	1	2	3	4	5
24. Sposoban/na sam stvoriti pozitivno ozračje u školi kako bi i drugi učenici prihvatili učenike s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
25. Imam visoka očekivanja od svih učenika u školi.	1	2	3	4	5

III. Otvorena pitanja

1. Ako smatrate da postoje kompetencije koje su važne za stvaranje inkluzivne kulture škole, a nisu ranije navedene, molimo Vas da ih navedete u nastavku.

2. Navedite primjere koji će prikazati na koji način kao ravnatelj/ica pridonosite stvaranju inkluzivne kulture Vaše škole.

Zahvaljujemo na suradnji!

Antonija Šenkižek, univ. bacc. paed. et croat.

e-mail: asenkizek@ffri.hr

Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet u Rijeci

Odsjek za pedagogiju