

Stavovi nastavnika o inkluziji učenika s posebnim potrebama/ s teškoćama u razvoju u srednjim strukovnim školama u Osječko-Baranjskoj županiji

Brod, Lidija

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:186:907169>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-16**



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

Lidija Brod

STAVOVI NASTAVNIKA O INKLUZIJU UČENIKA S POSEBNIM
POTREBAMA/ S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U SREDNJIM
STRUKOVNIM ŠKOLAMA U OSJEČKO-BARANJSKOJ
ŽUPANIJI

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2021.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Lidija Brod

STAVOVI NASTAVNIKA O INKLUZIJU UČENIKA S POSEBNIM
POTREBAMA/ S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U SREDNJIM
STRUKOVNIM ŠKOLAMA U OSJEČKO-BARANJSKOJ
ŽUPANIJI

DIPLOMSKI RAD

Mentorica:

izv. prof. dr. sc. Kornelija Mrnjauš

Komentorica:

izv. prof. dr. sc. Tamara Martinac Dorčić

Rijeka, 2021.

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

Lidija Brod

TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE INCLUSION OF
STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS/ WITH DISABILITIES IN
SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS IN OSIJEK-BARANJA
COUNTY
MASTER THESIS

Mentor:

Associate Professor Kornelija Mrnjaus, PhD

Komentor:

Associate Professor Tamara Martinac Dorčić, PhD

Rijeka, 2021.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovim potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom *Stavovi nastavnika o inkluziji učenika s posebnim potrebama/ s teškoćama u razvoju u srednjim strukovnim školama u Osječko-baranjskoj županiji*, te da sam autorica navedenog rada.

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 te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Lidija Brod

Datum:

Vlastoručni potpis: _____

SAŽETAK

Implementacija inkluzivnog obrazovanja jedan je od velikih izazova s kojim se suočava današnji obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj i zbog toga se kao važno pitanje nameće pripremljenost nastavnika kao jedan od najznačajnijih čimbenika za implementaciju inkluzije u obrazovnom sustavu. Pripremljenost nastavnika važna je i zbog toga što inkluzija nameće potrebu adaptacije sredine na osobe drugačijeg socijalnog, kulturnog i zdravstvenog statusa.

U prvom dijelu rada prikazana su teorijska polazišta inkluzije i njezine odrednice, zakonski okviri obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju, glavni aspekti poučavanja i planiranja rada učenika s teškoćama u razvoju te uloga nastavnika u inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u srednjoškolskom obrazovanju. U drugom dijelu rada provedeno je istraživanje među nastavnicima srednjih strukovnih škola na području Osječko-baranjske županije o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovne programe.

Cilj rada bio je ispitati stavove nastavnika srednjih strukovnih škola prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovne programe srednjih strukovnih škola, a istraživanje je provedeno na uzorku od 215 ispitanika, nastavnika strukovnih i općeobrazovnih predmeta. Istraživanje je provedeno pomoću mrežnog upitnika. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici iskazuju razmjerno pozitivne stavove prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u srednje strukovne škole, međutim, dostupnu podršku za rad s učenicima s teškoćama u razvoju procjenjuju iznimno niskom.

KEY WORDS: inkluzija, stavovi o inkluziji, srednja strukovna škola, nastavnici, učenici s teškoćama

SUMMARY

The implementation of inclusive education is one of the biggest challenges faced by the current educational system in the Republic of Croatia. Therefore, teachers' preparation has become a key issue and one of the most important factors for the implementation of inclusion in the educational system. It is also important because inclusion requires that the environment adapts to people of different social, cultural and health status.

The first part of the paper presents the theoretical basis of inclusion and its main features: the legal framework for the education of students with disabilities, the main aspects of planning and teaching and the role of the teacher in the inclusion of students with disabilities in the secondary school system. The second part of the paper presents the research conducted among teachers, on the inclusion of students with disabilities in regular programmes, in secondary vocational schools in the Osijek-Baranja County.

The aim of the study was to examine the attitudes of secondary school teachers towards students' inclusion. The research was conducted on a sample of 215 participants, specifically teachers of vocational and general education subjects, via an online questionnaire. The results show that teachers express relatively positive attitudes towards the inclusion of students with disabilities in secondary vocational schools. However, the support available for the work with these students has been estimated as extremely low.

KEY WORDS: inclusion, attitudes on inclusion, vocational secondary school, teachers, students with disabilities

SADRŽAJ

1. Uvod.....	1
2. Teorijska polazišta inkluzije i njezine odrednice	3
3. Inkluzija u kontekstu svjetskih obrazovnih politika i u međunarodnim dokumentima .	6
4. Zakonski okviri obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju u RH	8
5. Srednjoškolsko obrazovanje općenito	15
5.1. Srednjoškolsko obrazovanje učenika s teškoćama	16
6. Uloga i profesionalni razvoj nastavnika u srednjem strukovnom obrazovanju	20
6.1. Poučavanje učenika s teškoćama.....	25
6.2. Planiranje rada s učenicima s teškoćama u razvoju i izrada Individualiziranog odgojno–obrazovnog programa.....	27
7. Stavovi nastavnika o inkluziji	31
8. Istraživanje stavova nastavnika o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u srednjim strukovnim školama na području Osječko-baranjske županije	34
8.1. Predmet istraživanja	34
8.1.1. Ciljevi i zadaci istraživanja	35
8.1.2. Istraživačke hipoteze	35
8.2. Postupak odabira uzorka	36
8.2.1. Populacija.....	36
8.2.2. Odabir uzorka.....	36
8.2.3. Sudionici istraživanja.....	37
8.3. Instrument istraživanja	40
8.4. Postupak prikupljanja i obrada podataka	42
9. Rezultati i rasprava.....	42
9.1. Stavovi nastavnika prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju	43
9.2. Procjena dostupne podrške i postojanje stručne službe u školi.....	50
10. ZAKLJUČAK	57
POPIS TABLICA.....	59
LITERATURA.....	60
POPIS PRILOGA.....	65

1. UVOD

Kada se govori o inkluzivnom obrazovanju, važno je osvrnuti se na činjenicu kako ono podrazumijeva uključivanje svih učenika, onih bez teškoća i onih s teškoćama u razvoju, u redovan odgojno – obrazovni sustav. Pri tome je važno naglasiti kako se mora inzistirati na podršci i poticaju kako bi se razvijao puni potencijal svakog pojedinog učenika. Inkluzija je najučinkovitija u onim slučajevima kada škole imaju za cilj kreirati kulturu koja podržava i slavi različitost i radi na osnaživanju svakog pojedinog učenika. Iako se posljednjih desetljeća sve više govori o inkluzivnom obrazovanju, još uvijek je aktualno pitanje zastupljenosti empirijskih istraživanja, ali i potrebnih zakonskih dokumenata vezanih uz navedenu temu. Jasno je da implementacija inkluzivnog obrazovanja i dalje predstavlja veliki izazov s kojim se obrazovni sustavi diljem svijeta suočavaju. Martan (2018) navodi kako je inkluzivno obrazovanje jedno od najznačajnijih izazova i inicijativa u obrazovanju s kojim se susreću obrazovne zajednice širom svijeta. Iznimka nije ni odgojno – obrazovni sustav Republike Hrvatske. Kontinuirano se preispituje pripremljenost i osposobljenost nastavnika za implementaciju inkluzivne prakse unutar učionica. Stoga je više nego potrebno postaviti pitanje kako se s inkluzivnom praksom nose sami nastavnici, koji su njihovi stavovi spram inkluzivnog obrazovanja i imaju li uopće potrebnu podršku za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Smatra se kako je pripremljenost nastavnika za inkluzivnu praksu iznimno važna, što i ne čudi ako se uzme u obzir da je inkluzija učenika s teškoćama u razvoju u redovan srednjoškolski program složen i multidimenzionalan fenomen koji obuhvaća širok spektar čimbenika koji su u međusobnom odnosu. Budući da je škola mjesto u kojem učenik provodi značajan dio svog vremena, kvaliteta odnosa učenika i ostalih osoba u školi važan je dio kvalitetnog i pozitivnog razvoja svakog pojedinog učenika, bez obzira na vrstu teškoće o kojoj se radi.

Slijedom svega navedenog, cilj je ovog diplomskog rada ispitati stavove nastavnika zaposlenih u srednjim strukovnim školama u Osječko – baranjskoj županiji o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovan program srednjih strukovnih škola.

Teorijski dio ovog rada donosi teorijska polazišta o inkluziji i njezinim odrednicama, na što se nadovezuje prikaz inkluzije u kontekstu svjetskih obrazovnih politika i dokumenata. Nadalje, prikazan je zakonski okvir obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj kako bi se dobio pregled temeljnih zakonskih dokumenata potrebnih za implementiranje inkluzivne prakse u obrazovni sustav. Prikazani su i glavni aspekti poučavanja

učenika s teškoćama u razvoju, planiranje rada s učenicima s teškoćama te je teorijski prikaz dao i objašnjene uloge nastavnika u inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u srednjoškolskom obrazovanju.

Empirijski dio donosi prikaz metodologije korištene u samom radu, rezultate i raspravu. S obzirom na dosadašnja istraživanja u nacionalnom kontekstu (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997; Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003; Bouillet, 2013; Bukvić, 2014; Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016; Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016, Velki i Romstein, 2018) koja su ispitivala stavove učitelja i nastavnika o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne programe, uviđa se potreba ispitivanja stavova nastavnika u srednjim strukovnim školama o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju. Naime, nastavnici rade u neposrednoj nastavi s učenicima i njihova je uloga od iznimne važnosti u provedbi učinkovite inkluzije djeteta s teškoćama u razvoju.

Nadam se da će ovo istraživanje biti poticaj za neka buduća istraživanja ove problematike. Izrazito je bitno i dalje istraživati stavove svih odgojno – obrazovnih djelatnika o inkluziji djeteta/ učenika s teškoćama u razvoju u redovan školski program, jer se samo s realnom slikom i konkretnim podacima u obrazovnim ustanovama može raditi na poboljšanju i ostvarivanju pravednog obrazovnog sustava.

2. Teorijska polazišta inkluzije i njezine odrednice

Koncept inkluzije koji postoji danas počeo se intenzivno razvijati devedesetih godina prošlog stoljeća. Tome je prethodilo nekoliko važnih ranijih inicijativa počev od sastanka na Sveučilištu u Torontu 1988. ili provedba takozvane teorije normalizacije u pravnim sustavima Danske 1957. i Švedske 1967. godine (Bullock, Brestovanský i Lenčo (ur.), 2015). Važan događaj na putu prema inkluziji bio je donošenje Izjave iz Salamance na UNESCO-voj Svjetskoj konferenciji o obrazovanju osoba s teškoćama u razvoju održanoj 1994. u Salamanci (Vrcelj i Čubra, 2014). „Deklaracija poziva na izgradnju inkluzivnih škola kao institucija koje su otvorene svim učenicima, prihvaćajući njihovu različitost i odgovarajući na njihove potrebe – škola za sve.“ (Bullock, Brestovanský i Lenčo (ur.), 2015)

Nakon Izjave iz Salamanke došlo je do promjene - termin inkluzivno obrazovanje postao je dijelom retorike obrazovnih političara. Moglo bi se zaključiti da se ovo obrazovanje smatra temeljnom dimenzijom obrazovnih politika diljem svijeta. U Izjavi iz Salamanke artikulirana je ideja da obrazovanje ima važnu ulogu u uklanjanju diskriminacije i poboljšanju socijalne pravde. Okvir je ohrabrio vlade da napuste praksu odvajanja djece s posebnim potrebama u zasebne odgojno-obrazovne ustanove te da smjeste svu djecu u škole, bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, socijalno, emocionalno, jezično ili drugo stanje. Međutim, „iako inkluzivno obrazovanje ima status temeljne paradigme suvremenog obrazovnog sustava, mnogi autori upozoravaju na nedostižnost tog ideala, a istraživanja kontinuirano potvrđuju da školski sustavi mnogih zemalja i dalje perpetuiraju neravnopravnost i nedovoljnu uključenost učenika s teškoćama u proces učenja i poučavanja“ (Bouillet i Bukvić, 2015).

Pogledamo li unatrag, učenici s teškoćama u razvoju tijekom povijesti bili su na marginama društva, smješteni u posebne institucije, zaboravljeni u obiteljskim domovima te izolirani od društvene stvarnosti. Zrlić i Brzoja (2013) navode kako su ideje o demokratizaciji obrazovanja pružile značajnu potporu integraciji djece s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav, te se na temelju Deklaracije o pravima čovjeka iz 1948. godine zahtijevaju prava na jednak odgoj i obrazovanje za sve ljude, bez obzira na postojeće razlike među njima.

U Republici Hrvatskoj pravo na obrazovanje u redovitim školama regulirano je zakonskim odredbama osamdesetih godina prošlog stoljeća. Od toga se razdoblja osigurava pravo školovanja učenicima s teškoćama u redovitim razrednim odjelima. Martan (2018) navodi kako je obrazovanje učenika s teškoćama u redovnim sustavima odgoja i obrazovanja realizirano kroz procese integracije i inkluzije. Kako pojmovi integracije i inkluzije nisu

sinonimi, u daljnjem se tekstu navode razlike između ta dva ključna pojma te odrednice integracije i inkluzije.

Igrić navodi da se pod integracijom podrazumijeva smještaj djece u redovite razrede na osnovi razine funkcioniranja (Igrić i sur, 2015), odnosno, govori o učenicima koji bi mogli pratiti redovnu nastavu uz prilagodbu i na taj se način uključiti u zajednicu, osjećajući se prihvaćenima. Integracija se, ističe Zrilić (2011), prema svim učenicima odnosi jednako, naglašavajući potrebe djece s teškoćama. U podlozi integracije medicinski je model invaliditeta kojemu je temelj djetetova teškoća, odnosno nedostatak, što upravo utječe na isticanje djetetove različitosti (Žic Ralić, 2015). Treba istaknuti da se učenici s teškoćama moraju prilagođavati i uklopiti u postojeću razrednu sliku, a određuju ih vlastite sposobnosti za učenje (Igrić i sur, 2015).

Zbog takvih shvaćanja i prakse, integracija bi trebala stvarati okolinu koja će djeci s teškoćama najmanje ograničiti mogućnosti za razvoj (Bouillet, 2010). Integraciju možemo odrediti uključivanjem djece s manjim teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Integracija znači „normaliziranje“, što se tumači na način da se djetetu s teškoćama u razvoju nastoji „normalizirati“ njegova potreba. To znači da se takvo dijete nastoji što je više moguće izjednačiti s djetetom bez teškoća u razvoju, ali se, s druge strane, smanjuju očekivanja od djeteta s teškoćama, smanjuju se njegova postignuća ne mijenjajući pritom pristup prema takvoj djeci, metode rada, niti pristup i stavovi prema njima (Kobešćak, 2000).

Za razliku od integracije, Ivančić i Stančić (2013) navode kako inkluzija nastaje iz interakcije (Hanson i sur., 2001) obiteljskih procesa (uvjerenja i vrijednosti), školskih procesa (nastavne aktivnosti, učiteljev pristup obrazovanju), procesa u zajednici i socijalnih procesa (sustav vrijednosti, politika). Iz toga se sugerira zaključak da se razvoj inkluzivne kulture škole može promatrati kroz inkluzivnu orijentaciju, inkluzivni etos i inkluzivno djelovanje.

Inkluzija podrazumijeva odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u redovnim školama i dominantna je praksa u razvijenim zemljama posljednjih dvadeset godina (Rafferty i sur, 2010). Pojam inkluzije često se odnosi na prava i potporu učenika s teškoćama (Zrilić, 2011), te spremnost na promjene i prilagodbu okoline svim članovima društva (Igrić i sur, 2015) pri čemu “inkluzivni pristup u edukaciji daje svakom djetetu osjećaj pripadnosti i partnerstva” (Igrić i sur, 2015). Prema inkluzivnim načelima, svatko treba biti tretiran kao jednakopravni član društva, a u svjetlu te perspektive osobe s teškoćama više nisu primarno definirane terminima njihovih teškoća i ograničenja, već kao građani sa svojim pravima (Meijer, Pijl i

Hegarty, 1997, prema Marton, 2018). Inkluzija u proces obrazovanja ne uključuje samo učenike s teškoćama u razvoju, nego podrazumijeva i uključivanje sve školske djece koja su u nekom smislu različita, te sve one djece koja zahtijevaju prilagođavanje nastavnih metoda i tehnika, individualizirane programe, prilagođene sadržaje i tehnike komunikacije. Nadalje, inkluzija uključuje ne samo pojedinca s posebnim potrebama, već i društvo kao cjelinu, s naglaskom na lokalnu zajednicu u kojoj pojedinac živi (Mlinarević i Zrilić, 2015).

Ainscow i Booth (2002: 3, prema Karamatić Brčić, 2011) pod inkluzijom podrazumijevaju sljedeće:

- uvažavanje svih učenika te nastavnog i školskog osoblja na jednaki način,
- sudjelovanje svih učenika, odnosno smanjivanje njihovog isključivanja iz školske kulture, kurikuluma i lokalne zajednice,
- restrukturiranje kulture, politike i prakse u školama tako da odgovaraju različitostima učenika,
- učenje i sudjelovanje svih učenika koji se mogu naći pod pritiskom isključivanja, a ne samo onih koji su kategorizirani kao učenici s poteškoćama u razvoju,
- savladavanje prepreka u učenju i sudjelovanju svih učenika,
- različitosti kod učenika predstavljaju potporu u učenju i sudjelovanju, a ne nužno problem koji se treba savladati,
- omogućavanje školovanja svim učenicima što bliže mjestu stanovanja,
- unaprjeđivanje škole ne odnosi se samo na učenike nego i na sve zaposlenike ustanove,
- postavljanje škole kao odgojno-obrazovne ustanove koja potiče razvoj inkluzivnih vrijednosti,
- razvijanje suradnje s ostalim institucijama koji su u komunikaciji sa školom,
- spoznaju da je obrazovna inkluzija samo jedan aspekt inkluzije u društvu.

Iz navedenog se nameće sljedeći zaključak: škole bi trebale provoditi inkluzivnu praksu i kreirati kulturu škole koja je poticajna za učenike, ali isto tako potrebu da okolina također provodi inkluziju i reorganizira se prema učenicima s teškoćama i ostalim učenicima koje se mogu podvesti pod kategoriju različitosti.

3. Inkluzija u kontekstu svjetskih obrazovnih politika i u međunarodnim dokumentima

Pokret inkluzije u duhu socijalnog pristupa i poštivanja ljudskih prava kao centralni problem naglašava odnos društva prema osobama s teškoćama (Ainscow i Miles, 2008; Ceriü, 2004; Clark i Breman, 2009, prema Ivančić i Stančić, 2013). U Republici Hrvatskoj provođenje politike ljudskih prava nalazi svoje uporište u usvajanju ključnih međunarodnih dokumenata u području ljudskih prava i njihovoj ugradnji u hrvatski nacionalni zakonodavni okvir. Međunarodni dokumenti koji su imali odlučujući utjecaj na obrazovnu politiku, te na neki način obvezuju države na donošenje nacionalnih zakonskih okvira za implementiranje inkluzivnog obrazovanja u svoje odgojno-obrazovne sustave, navedeni su kronološki u daljem dijelu teksta.

Opća deklaracija o ljudskim pravima koja je donešena 1948. godine određuje da svatko ima pravo na obrazovanje koje na osnovnom i temeljnim stupnjevima mora biti obvezno i besplatno. 1975. godine slijedi Deklaracija o pravima osoba s invaliditetom, te Konvencija o pravima djeteta koju 1989. godine donose Ujedinjeni narodi. Ovom se konvencijom osigurava pravo na temeljno obrazovanje sve djece bez obzira na različitosti. Svjetska konferencija o obrazovanju za sve pod nazivom Obrazovanje za sve, održana u Jomtien u Thailandu 1990. godine, primarno je usmjerena na smanjivanje i dugoročno iskorjenjivanje nepismenosti. Još jedan značajan dokument koji 1992. godine donosi Vijeće Europe dokument je pod nazivom Jedinstvena politika rehabilitacije osoba s invaliditetom. Standardna pravila UN-a o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom, koja su donešena 1993. godine na Općoj skupštini UN-a, također su jedan od dokumenata važnih za reguliranje obrazovanja djece s teškoćama (Igrić i sur., 2015). Pravilo šest ovog dokumenta koje se odnosi na odgoj i obrazovanje/izobrazbu kaže da “države trebaju priznati načelo jednakih mogućnosti izobrazbe i odgoja u osnovnim i srednjim, i višim školama djeci, mladeži i odraslim osobama s invaliditetom u integriranim uvjetima, te da školovanje osoba s invaliditetom treba biti integralnim dijelom općeg školskog sustava”, a specijalno se obrazovanje uzima u obzir tek u situacijama kada škola nije u mogućnosti udovoljiti potrebama učenika s teškoćama.¹

U definiranju inkluzivnog odgoja i obrazovanja ključnim se smatra dokument Izjava iz Salamanke i Okvir za akciju. U ta se dva dokumenta donosi odluka o uključivanju sve djece u sustav redovnog obrazovanja. Velika Svjetska konferencija o posebnim edukacijskim potrebama u Salamanki (UNESCO, 1994.) održana u Španjolskoj, okupila je devedeset i dvije

¹ Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom. Preuzeto 16.12. 2019. s https://www.hsuir.hr/Upload/Dokumenti/Standardna_pravila_1_20147394632.pdf

zemlje i dvadeset i pet međunarodnih organizacija. Svojom je važnošću ova konferencija utjecala na teorijsko i praktično utemeljenje inkluzivnog obrazovanja. Upravo zaključci i odluke koji su donešene u Salamanki imali su presudan utjecaj na kreiranje obrazovne politike mnogih zemalja svijeta. Sve su te zemlje mijenjale svoju obrazovnu politiku i praksu u inkluzivnom pravcu (Mittler, 2000). Izjave i okvir za djelovanje iz Salamanke odnose se na sljedeća prava:

- svako dijete ima temeljno pravo na obrazovanje i mora mu se pružiti prilika za postizanje i održavanje prihvatljive razine učenja
- svako dijete ima jedinstvene karakteristike, interese, sposobnosti i potrebe za učenjem
- treba ustrojiti obrazovne sustave i provoditi obrazovne programe koji uzimaju u obzir veliku raznolikost karakteristika i potreba djece
- osobe s posebnim obrazovnim potrebama moraju imati pristup redovnim školama koje njeguju pristup poučavanja usmjeren na dijete koji može udovoljiti potrebama svakog pojedinog djeteta
- redovne škole s inkluzivnom orijentacijom najučinkovitije su sredstvo borbe protiv diskriminatornih stavova, one pridonose stvaranju zajednice dobrodošlice, izgradnji inkluzivnog društva i postizanju obrazovanja za sve; štoviše, one pružaju učinkovito obrazovanje većini ljudi, djece i unapređuju učinkovitost i na kraju isplativost cjelokupnog obrazovanog sustava²

Termin djeca s posebnim potrebama počinje se koristiti umjesto termina djeca s teškoćama u razvoju, a termin inkluzija uvodi se kao prihvatljiviji termin od termina integracija. U definiciji inkluzivnog obrazovanja koja je iznikla upravo iz ove konferencije, inkluzivno je obrazovanje definirano kao pravo svakoga tko uči na kvalitetno obrazovanje koje zadovoljava njegove potrebe i obogaćuje njegov život. Fokusiranjem na posebno ugrožene i marginalizirane skupine, ovako zamišljen obrazovni sustav nastoji svakom pojedincu omogućiti maksimalno iskorištavanje njegovih potencijala.

2000. godine na Svjetskom obrazovnom forumu koji se održao u Dakaru donešen je Okvir za akciju. U ovom je Okviru naglasak na tome da sva djeca imaju pristup na potpuno besplatno i obvezno obrazovanje, pri čemu se navedeni cilj planirao realizirati do 2015. godine. Okvir za akciju usmjeren je na populaciju djece i mladih koji su socijalno obespravljani i

² The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Preuzeto 19.12. 2020. s <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

marginalizirani. 2001. godine prihvaćena je studija O pravu na obrazovanje za osobe s invaliditetom: prema inkluziji, a 2008. godine donešena je UN-ova Konvencija o pravima za osobe s invaliditetom koja potiče društvenu inkluziju (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

4. Zakonski okviri obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju u RH

Republika Hrvatska potpisnica je Konvencije o pravima djeteta i Konvencije o pravima osoba s invaliditetom. Ove konvencije za primarni cilj imaju razvoj inkluzivnog odgoja i obrazovanja u okviru školske prakse (Kudek Mirošević, 2007, prema Vican i Karamatić Brčić, 2013). Vjerojatno je to razlog da empirijski podaci idu u prilog povećavanju broja učenika s teškoćama uključenih u redovite razredne odjele. Hrvatsko je zakonodavstvo posljednjih nekoliko godina doživljavalo i još uvijek doživljava velike promjene i prilagodbe te je napredovalo u smislu promicanja inkluzije u odgoju i obrazovanju. U zakonskim je odredbama vidljivo nastojanje da se zadovolje odgojno-obrazovne potrebe sve djece, omogućujući visoku razinu prilagodbe didaktičko-metodičkih, tehničkih i kadrovskih uvjeta potrebama djece s teškoćama u razvoju pa se kao primjer navode: individualizirani programi, odstupanja u ocjenjivanju, angažiranje asistenata u nastavi i dr. (Bouillet, 2010).

Osim gore navedenim konvencijama, inkluzija je u Republici Hrvatskoj regulirana i nacionalnim strateškim te općim i provedbenim dokumentima koji reguliraju odgoj i obrazovanje djece/učenika i učenika s teškoćama u Republici Hrvatskoj:

- Ustav RH (NN 56/90, 135/97, 8/98, 113/00, 124/00, 28/01, 41/01, 55/01, 76/10, 85/10)
- Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (NN 6/07, 5/08)
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOŠ/11)
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (NN 124/14)
- Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (NN 42/17)
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/12, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 70/19)
- Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu (NN 16/18)
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15)

- Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (NN 67/14)
- Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama (NN 112/10, 94/15, 82/19)
- Pravilnik o odgovarajućoj vrsti obrazovanja učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 6/19)
- Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (NN 124/09, 73/10)
- Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (NN 102/18, 59/19)
- Pravilnik o polaganju državne mature (NN 01/13, 41/19)
- Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera (NN 94/15, 3/17)
- Pravilnik o načinu postupanja odgojno-obrazovnih radnika školskih ustanova u poduzimanju mjera zaštite prava učenika te prijave svakog kršenja tih prava nadležnim tijelima (NN 132/13)
- Pravilnik o pedagoškoj dokumentaciji i evidenciji te javnim ispravama u školskim ustanovama (NN 47/17, 41/19, 76/19)
- Odluka o donošenju nastavnog plana za osnovnu školu (NN 66/19)
- Odluka o donošenju nastavnog plana za gimnazijske programe (NN 66/19)
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavne predmete i međupredmetne teme (NN 7/19 i 10/19)
- Odluka o Programu hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovnih i srednjih škola koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik (NN 151/11).

Ustavom Republike Hrvatske (Članak 66.) određeno je da je obrazovanje u Republici Hrvatskoj svakomu dostupno, pod jednakim uvjetima, u skladu s njegovim sposobnostima. Obvezno obrazovanje je besplatno u skladu sa zakonom.³

³ Ustav Republike Hrvatske (pročišćeni tekst). Preuzeto 18. 12. 2019. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_85_2422.html

Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (NN 6/07, 5/08)⁴ u članku 7. pod nazivom *Djeca s teškoćama u razvoju* navodi da će države stranke osigurati sve potrebne mjere koje jamče djeci s teškoćama u razvoju da ravnopravno s drugom djecom uživaju ljudska prava i temeljne slobode. Nadalje, navodi da će se posebno voditi računa o najboljim interesima djeteta sa svim aktivnostima koje se odnose na djecu s teškoćama u razvoju, te da će države stranke osigurati djeci s teškoćama u razvoju pravo na slobodno izražavanje svojih stavova o pitanjima koja ih se tiču. Navodi, također, kako će se stavovima „dati odgovarajuće značenje sukladno njihovoj dobi i zrelosti, ravnopravno s drugom djecom, a u ostvarivanju tog prava bit će im pružena pomoć u skladu s razinom teškoća u razvoju i uzrastom.“

Nacionalnim okvirnim kurikulumom za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOŠ/11) djeci i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama osiguravaju se uvjeti za učenje u skladu s njihovim mogućnostima i potrebama. Treba istaknuti kako poglavlje deset djeca i učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama govori o načinima uključivanja u odgojno-obrazovni sustav.⁵

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (NN 124/14) dokument kojemu je između ostalih ciljeva i razviti cjelovit sustav podrške učenicima i uspostavljanje standardiziranih mehanizama rane identifikacije razvojnih potreba i mogućih teškoća djece.⁶

Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (NN 42/17) u poglavlju 3. Odgoj i obrazovanje donosi mjere koje se odnose na odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama: Mjera 1. Osigurati inkluzivno obrazovanje za učenike s teškoćama u razvoju, Mjera 2. Povećati dostupnost srednjeg obrazovanja, Mjera 3. Osigurati infrastrukturnu potporu učenicima s teškoćama u razvoju, Mjera 4. Uspostaviti jedinstveni sustav osiguravanja neposredne potpore pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika, Mjera 5. Osigurati udžbenike prilagođene posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika (u jeziku, pismu i mediju), Mjera 6. Poticati projekte organizacija civilnog

⁴ Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom. Preuzeto 18.12.2019. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2007_06_6_80.html

⁵ Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Preuzeto 18.12. 2019. s http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

⁶ Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Preuzeto 18. 12. 2019. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2014_10_124_2364.html

društva s ciljem pružanja izvaninstitucionalnih oblika potpore učenicima s teškoćama u razvoju u odgoju i obrazovanju, Mjera 7. Povećati dostupnost visokog obrazovanja.⁷

Zakonom o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu (NN 16/18) Člankom 12. odobrava se korištenje prilagođenih udžbenika u izvođenju nastave s učenicima s teškoćama u razvoju ili darovitim učenicima.

Državnim pedagoškim standardom srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/2008) reguliran je broj učenika u razrednim odjelima o čemu govori članak 4. Optimalan broj učenika u razrednom odjelu je 24. Razred se može ustrojiti i s 20 učenika, no njihov broj ne smije biti veći od 28. U jednom se razredu mogu obrazovati učenici za najviše tri srodna zanimanja, ali pri tom u razrednom odjelu mora biti najmanje šest učenika istog zanimanja. U razredni se odjel mogu uključiti najviše tri učenika s teškoćama s tim da treba poštivati sljedeća pravila - ako je u razredni odjel uključen jedan učenik s teškoćama, razredni odjel ne može imati više od 26 učenika, ukoliko su uključena dva učenika s teškoćama, razredni odjel ne može imati više od 23 učenika, a s tri uključena učenika s teškoćama razredni odjel ne može imati više od 20 učenika.

Pravilnikom o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava propisan je postupak utvrđivanja psihofizičkog stanja učenika zbog upisa u prvi razred, prijevremenog upisa, odgode ili privremenog oslobađanja od upisa u prvi razred osnovne škole, privremenog oslobađanja od već započetog školovanja i zbog utvrđivanja primjerenog programa školovanja, te se propisuje sastav stručnih povjerenstava koja utvrđuju psihofizičko stanje djeteta. Članak 1., Članak 12. utvrđuje da određivanje primjerenoga programa osnovnog ili srednjeg obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju uz suglasnost roditelja može predložiti stručno povjerenstvo škole, odnosno nastavničko vijeće srednje škole (ili tijela u čijoj je nadležnosti zdravstvena, odnosno socijalna skrb).

Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama* (NN, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 70/19) nacionalnim kurikulumima određuju se smjernice za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća svakoga učenika. Ovim se smjericama naglašava da su inkluzivno orijentirane redovite škole najučinkovitiji odgovor na neprimjerene i diskriminirajuće stavove kako bi se izgradilo inkluzivno društvo koje omogućava učinkoviti odgoj i obrazovanje za svu

⁷ Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine. Preuzeto 18. 12. 2019. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_04_42_967.html

djecu, što u krajnjem ishodu povećava ekonomičnost cijeloga obrazovnog sustava.⁸ Tako Članak 62. ovog zakona definira učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama kao darovite učenike i učenike s teškoćama.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi učenike s teškoćama definira i dijeli na sljedeći način: učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima.

Buillet (2010) djecu s teškoćama u razvoju opisuje kao djecu koja pokazuju određena razvojna odstupanja i kojima je zbog toga potrebno pružanje dodatne potpore okruženja u području zdravstvene njege, zaštite, rehabilitacije, odgoja i obrazovanja.

Potpunu definiciju učenika s teškoćama daje Išpanović Radojković (2007 prema Buillet 2010). Ova ih definicija ih opisuje kao djecu koja manifestiraju teškoće u razvoju te vjerojatno neće moći dostići ili održati zadovoljavajuću razinu zdravlja ili razvoja. Njihovo će zdravlje ili razvoj bez dodatne potpore i posebnih usluga u području zdravstvene i socijalne zaštite, rehabilitacije, odgoja i obrazovanja i drugih oblika potpore biti znatno oštećeno i pogoršano.

Stoppard (2004) definira „dijete s posebnim potrebama kao dijete koje zahtijeva posebnu brigu i pažnju, dijete koje se nalazi na jednom ili drugom spektru mentalnih sposobnosti (iznad ili ispod prosjeka) ili dijete čiji razvoj pati zbog problema u učenju, fizičkoga ili senzornog nedostatka ili invalidnosti). Posebne potrebe imaju djeca u čijem se razvoju primjećuju činitelji rizika koji mogu dovesti do problema, privremenog ili trajnog zastoja, nazadovanja ili ubrzanja u nekim područjima razvoja ili u cjelini.“ (Maleš, Milanović i Stričević, 2003 str.223-224)

Najmjerodavniji je dokument kojim se definira obrazovanje učenika s posebnim potrebama/ teškoćama u razvoju *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15)*. Ovim se dokumentom utvrđuje kako je učenik s teškoćama u razvoju 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, te kombinacije više vrsta gore navedenih oštećenja

⁸ Smjernice za planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama. Preuzeto 2. 3. 2020. s <https://esavjetovanja.gov.hr/Econ/MainScreen?EntityId=13325>

i poremećaja. Navedenim se pravilnikom utvrđuju vrste teškoća učenika s teškoćama u razvoju, a temeljem tih teškoća učenici ostvaruju pravo na primjerene programe školovanja i primjerene oblike pomoći školovanja.⁹

Primjereni je program odgoja i obrazovanja nastavni plan i program i/ili kurikulum. Nastavnim se planom i programom i kurikulumom omogućava odgojno-obrazovno napredovanje učenika s teškoćama u razvoju poštujući specifičnosti njegove utvrđene teškoće, specifičnosti njegova funkcioniranja i njegove odgojno-obrazovne potrebe.

Tako se u osnovnim i srednjim školama RH školovanje učenika s teškoćama u redovitom školskom sustavu provodi prema: redovitom programu uz individualizirane postupke, redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebnom programu uz individualizirane postupke, posebnom programu za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke.¹⁰

Redoviti program uz individualizirane postupke

Prema redovitom programu uz individualizirane postupke školuju se učenici koji s obzirom na vrstu teškoće mogu svladavati redoviti nastavni plan i program/kurikulum bez sadržajnog ograničavanja, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci u radu. Ovakvi se individualizirani postupci odnose na različite oblike potpore, prema potrebama učenika. Dije se s obzirom na: samostalnost učenika, vrijeme rada, metode rada, provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika; praćenje i vrednovanje postignuća učenika, aktivnost učenika, tehnološka, didaktička i/ili rehabilitacijska sredstva za rad i primjerene prostorne uvjete. Taj se program provodi u redovitom razrednom odjelu, a provode ga učitelji/nastavnici koji izvode nastavu i s ostalim učenicima u tom razredu¹¹ (Krampač Grljušić, 2017).

Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke

Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke određuje se učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu svladavati nastavni plan i program/kurikulum bez sadržajnog ograničavanja te im je zbog specifičnosti u funkcioniranju

⁹ Članak 2., stavak 2. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 23/91, NN 24/15).

¹⁰ Članak 3, stavak 4. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 23/91, NN 24/15).

¹¹ Članak 5., stavak 1.i 2. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 23/91, NN 24/15).

potreban individualizirani pristup u radu i sadržajna prilagodba.¹² Ona podrazumijeva individualiziranu prilagodbu nastavnih sadržaja redovitog programa sukladno sposobnostima i sklonostima učenika, a zahtijeva *smanjivanje opsega nastavnih sadržaja* koji se može umanjiti do najniže razine usvojenosti obrazovnih postignuća propisanih nastavnim planom i programom/kurikulumom za razred u koji je učenik uključen, a iznad razine posebnog programa¹³ (Krampač Grljušić, 2017). U školama je za navedeni program najčešće upotrebljavan izraz „prilagođeni program“, a za ovaj program, kao i za prethodni, potrebno je izraditi pisani dokument (Velki i Romstein, 2015).

Posebni program uz individualizirane postupke ima strukturirani sadržaj nastavnih planova i programa/kurikula. Ovaj je program izrađen prema učenikovim mogućnostima i sposobnostima. Taj je program namijenjen učenicima koji zbog teškoće ne mogu svladati prethodna dva programa. Posebni program uz individualizirane postupke može se organizirati iz svih ili iz pojedinih predmeta. Ako se posebni program provodi iz svih predmeta, tada se provodi u posebnim razrednim odjelima škole, a stručne osobe koje ga provode su stručnjak edukacijski rehabilitator i učitelj (Velki i Romstein, 2015).

Posebni program uz individualizirane postupke iz pojedinih predmeta provodi se u posebnim razrednim odjelima, dok se redoviti program uz individualizirane postupke ili redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke iz ostalih predmeta provodi u redovitome razrednom odjelu.

Sastavni dio *Pravilnika* čini *Orijentacijska lista vrsta teškoća* čija je svrha definirati orijentacijske skupine i podskupine teškoća u svrhu definiranja programske i profesionalne potpore primjerene potrebama učenika.

Prema Orijentacijskoj listi teškoća razlikujemo sljedeće skupine vrsta teškoća:

1. Oštećenje vida
2. Oštećenje sluha
3. Oštećenje jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. Oštećenje organa i organskih sustava
5. Intelektualne teškoće

¹² Članak 6.,stavak 1.i2. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 23/91, NN 24/15)

¹³ Članak 7. Stavak 1.i 2. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 23/91, NN 24/15)

6. Poremećaje u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju ¹⁴

Iz nacionalnih strateških, općih i provedbenih dokumenata u Republici Hrvatskoj koji reguliraju odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama vidljivo je da je uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovan sustav osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja zakonski dobro regulirano. Vidljivo je, također, i kako se kontinuirano usklađuje s europskim okvirima i preporukama. Međutim, unatoč zakonima i kontinuiranom usklađivanju na teorijskoj razini, situacija nije takva u praksi. U brojnim školama, s naglaskom na srednje strukovne škole, ali i u društvu u cjelini, nije postignuta dovoljna razina svijesti i spremnosti za promjene. Potrebno je stalno naglašavati kako ujednačavanje odgojno-obrazovnih šansi za sve učenike, a osobito za učenike s teškoćama u razvoju, nažalost, kontinuirano izostaje.

5. Srednjoškolsko obrazovanje općenito

Obrazovanje, odnosno, sustav obrazovanja u Republici Hrvatskoj, započinje predškolskim odgojem i obrazovanjem, nakon kojeg slijedi obvezno osmogodišnje osnovnoškolsko obrazovanje. Nakon završetka osnovnoškolskog obrazovanja slijedi srednjoškolsko obrazovanje. Valja napomenuti kako srednjoškolsko obrazovanje u Republici Hrvatskoj još uvijek nije obavezno. Ova činjenica Hrvatsku smješta u skupinu država EU-a s najkraćim obveznim obrazovanjem (Miličević i Dolenc, 2009.) Srednjoškolskim obrazovanjem svakome se učeniku pod jednakim uvjetima i prema njegovim sposobnostima, nakon završetka osnovnog školovanja, omogućava stjecanje znanja i sposobnosti za rad i nastavak školovanja. Srednjoškolsko obrazovanje počinje upisom u srednju školu. Učenici odabiru srednju školu sukladno svojim željama, mogućnostima i postignutim uspjesima u završnim razredima osnovne škole, a nakon završetka srednjoškolskog obrazovanja pojedinci se, ukoliko zadovolje uvjete upisa, mogu upisati na visoka učilišta i sveučilišta. Redovni programi srednjoškolskog obrazovanja su: gimnazijski, strukovni i umjetnički. Redovni programi u Republici Hrvatskoj mogu se provoditi u trajanju od jedne do pet godina.

U Republici Hrvatskoj u školskoj godini 2020./2021. postoji 400 ustanova za srednjoškolsko obrazovanje u kojima se školuje 144.370 učenika u 191 gimnazijskom programu i u 320 strukovnih i umjetničkih programa. Gimnazijske programe pohađa 30,79% učenika, dok strukovno obrazovanje pohađa 69,20% učenika a 0,49% učenika pohađa

¹⁴ Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html

umjetničke programe. U Osječko-baranjskoj županiji u 28 srednjoškolskih ustanova obrazuje se 10.109 učenika u 13 gimnazijskih programa (3.104 učenika ili 30,71%) i u 21 strukovnom i umjetničkom programu (7.005 učenika ili 69,29%). Iz navedenih podataka vidljivo je da se 2/3 učenika srednjoškolske dobi obrazuje u strukovnim školama (<https://mzo.gov.hr/ser-skolski-e-rudnik-3419/3419>).

Cilj strukovnog obrazovanja i osposobljavanja je:

- stjecanje strukovnih kompetencija potrebnih tržištu rada (učenik dobiva završnost svog obrazovanja)
- stjecanje temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje (osobni i profesionalni razvoj)
- mogućnost nastavka obrazovanja na visokoškolskim ustanovama.

Učenik završnost srednjoškolskog strukovnog obrazovanja postiže izradom i obranom završnoga rada u organizaciji i provedbi škole. Po završetku školovanja učenik se može zaposliti i obavljati široki popis poslova veće ili manje složenosti. Jednako tako, ima mogućnost nastaviti obrazovanje na višim razinama uz uvjet polaganja ispita državne mature. Upravo je mogućnost ranijeg zapošljavanja (s 20 godina) i ekonomske neovisnosti jedan od razloga zbog kojeg učenici odabiru strukovno obrazovanje. Mogućnost zaposlenja i obavljanje poslova veće ili manje složenosti privlačna je učenicima s teškoćama u razvoju, pa se u velikoj mjeri odlučuju za nastavljavanje obrazovanja u strukovnim školama.

5.1. Srednjoškolsko obrazovanje učenika s teškoćama

Srednjoškolski sustav odgoja i obrazovanja ključan je institucionalni čimbenik kroz koji mladi s teškoćama u razvoju stječu znanja, vještine i kompetencije za svoje buduće zanimanje, ali i za bolju uključenost u društvo (Miličević i Dolenc, 2009). Srednjoškolsko obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u Hrvatskoj organizirano je na dva načina: integracijom u redovne srednje škole i obrazovanjem u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama, pri čemu se većina mladih s teškoćama u razvoju obrazuje u redovnom sustavu obrazovanja. (Popović i Buljevac, 2016).

Učenik s teškoćama u razvoju ima više mogućnosti za koje se može odlučiti kad je riječ o srednjoškolskom obrazovanju. Jedna je od tih mogućnosti upisati redovni program obrazovanja, odnosno redovnu srednju školu. U redovnoj srednjoj školi može upisati četverogodišnju srednju školu koja učenika osposobljava za stjecanje srednje stručne spreme. Jednako tako postoji mogućnost upisa trogodišnje srednje škole, npr. program JMO (jedinstveni

model obrazovanja). Ovim modelom opredjeljuje se za stjecanje strukovnog zanimanja. Postoji i poseban trogodišnji, tzv. TES program. Njime se učenik opredjeljuje za stjecanje niže stručne spreme, tj. za pomoćna zanimanja u određenoj struci. Ova vrsta zanimanja uključuje npr. obrazovanje za pomoćnog stolara koje se izvodi se u redovnim i u posebnim srednjim školama. Svi ovi programi koji se izvode u strukovnim školama uključuju praktičan rad u školskim radionicama i u privredi. (Jukić i sur, 2012). Kao jedan od oblika strukovnog obrazovanja koji kombinira učenje u strukovnoj školi i u gospodarskom subjektu, u hrvatskom školskom sustavu postoji i model dualnoga obrazovanja. Cilj mu je omogućiti mladima stjecanje potrebnih vještina za obavljanje poslova na učinkovit, inovativan način, samostalno i u suradnji s drugima, tako da budu zadovoljene potrebe svijeta rada. Ovaj oblik strukovnog obrazovanja sadrži bitno povećanje učenja temeljenog na radu, a organizirano je u gospodarskim subjektima s težnjom stvaranja mlade, kvalificirane radne snage.¹⁵

Redovne srednje škole uključuju učenike s teškoćama u razvoju u redovite programe na više različitih načina. Ovo se uključivanje organizira uz individualizirane postupke ili uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke (tzv. prilagođene programe), te uključivanjem u posebne programe odgoja i obrazovanja. Učenici koji osnovno obrazovanje završavaju po primjerenom redovitom nastavnom programu (tzv. prilagođenom programu) školovanje nastavljaju po istom srednjoškolskom programu, a iznimno to čine po posebnom programu. Učenici koji su osnovno obrazovanje završili po posebnom programu, nastavljaju i srednjoškolsko obrazovanje po posebnom programu.

Na temelju Pravilnika o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u I. razred srednje škole, učenici s teškoćama u razvoju ostvaruju pravo izravnog upisa u neki od programa obrazovanja ako im je za to izdano stručno mišljenje službe za profesionalno usmjeravanje. Učenici (koji se u navedenom dokumentu nazivaju “kandidati”) s teškoćama u razvoju koji žele iskoristiti zakonsku mogućnost izravnoga upisa na temelju Odluke o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u srednje škole, javljaju se uredu državne uprave nadležnom za poslove obrazovanja u županiji kojoj pripadaju, odnosno Gradskome uredu za obrazovanje, kulturu i sport Grada Zagreba. Ured im pomaže u odabiru srednje škole u kojoj se provodi jedan od programa za koji je učenik dobio stručno mišljenje službe za profesionalno usmjeravanje Hrvatskoga zavoda za zapošljavanje. Profesionalno usmjeravanje učenika provodi se kroz suradnju stručnih suradnika u školama i HZZ-ovih savjetnika za profesionalno usmjeravanje, a

¹⁵ Odluka o donošenju Nacionalnog kurikulum za strukovno obrazovanje
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_07_62_1295.html

posebna se pozornost posvećuje učenicima s teškoćama koji bi se, prema procjeni, mogli susresti s problemima na tržištu rada po završetku obrazovanja. Ti se učenici upućuju se stručnom timu na karijerno usmjeravanje. Pri tome se uzima u obzir stručno mišljenje o najprikladnijem izboru daljnjeg obrazovanja, potrebe tržišta rada i obrazovne mogućnosti, kao i individualne sposobnosti i potrebe učenika. Ako je potrebno, provodi se timska evaluacija koja prema potrebi uključuje psihološku procjenu, razgovor i liječnički pregled specijalista medicine rada.¹⁶ U praksi se događa da se preporuke, odnosno, stručna mišljenja Službe za profesionalno usmjeravanje HZZ-a, znaju donijeti u skladu s ponudom obrazovnih programa u ustanovama, a ne s mogućnostima i interesima učenika te tržištem rada u njegovoj domicilnoj sredini, odnosno u skladu s najboljim interesom učenika (Popović, Buljevac, 2016).

Prema podacima Školskog e-Rudnika¹⁷ u RH obrazuje se 5.014 učenika s teškoćama (3,47%), a u Osječko-baranjskoj županiji u 21 srednjoškolskoj ustanovi obrazuje se 359 učenika s teškoćama (3,55%). Gotovo svi učenici s teškoćama obrazuju se u strukovnim školama (347 učenika ili 96,65%), dok se samo 12 učenika ili 3,34% obrazuje u gimnazijskim programima.

Iako se učenici s teškoćama najčešće u srednje škole upisuju temeljem Rješenja o primjerenom obliku školovanja koje je izdalo Stručno povjerenstvo za utvrđivanje psihofizičkog stanja učenika Upravnog odjela ili Gradskog ureda, određeni broj učenika tek u srednjoj strukovnoj školi bude otkriveno kao učenik s teškoćama. Igrić (2015) upozorava kako se također događa da učenici s teškoćama u srednju školu dolaze bez prateće dokumentacije, jer niti osnovna škola, niti roditelji nisu zakonski obvezni donijeti dokumentaciju. Takvi učenici često pokazuju neuspjeh u učenju i teškoće u ponašanju, a događa se da pri tom škola ne prepoznaje uzroke navedenih teškoća. Isto tako, roditelji često odlučuju da njihova djeca nastave školovanje bez informiranja nove škole o primjerenom rješenju školovanja, a to čine ili zbog loših iskustava u osnovnoj školi ili vjerujući da njihovo dijete može uspjeti bez potpore. Ista autorica naglašava kako navedena situacija dovodi do toga da učenici nakon prve godine zbog neuspjeha napuštaju srednju školu. Sve te okolnosti dovode do generiranja skupina mladih koji žive na marginama društva, ostaju nezaposleni i siromašni “s velikim izgledima da postanu ozbiljan društveni problem” (Igrić i sur, 2015, str. 305).

Vrlo često srednjoškolski nastavnici identificiraju određenu poteškoću kod učenika u savladavanju nastavnih sadržaja tj. stjecanju kompetencija u nekom općeobrazovnom ili

¹⁶ Strukovno obrazovanje i osposobljavanje u Hrvatskoj: Kratki pregled. Preuzeto 18. 12.2019. s

https://www.cedefop.europa.eu/files/4181_hr.pdf

¹⁷ ŠeR - Školski e-Rudnik. Preuzeto 5.12.2020. s <https://mzo.gov.hr/ser-skolski-e-rudnik-3419/3419>

strukovnom predmetu. Tada se uključuje stručna služba škole (pedagog ili psiholog ili rehabilitator edukator i školski liječnik) te u suradnji s roditeljima traže pribavljanje potrebnoga specijalističkog mišljenja i nalaza kako bi učenik dobio odgovarajući primjereni oblik školovanja. Prilagodba sadržaja srednjoškolskih programa mora učeniku omogućavati razinu usvojenosti programa potrebnu za polaganje državne mature i nastavak obrazovanja, stjecanje kompetencija potrebnih za pristup tržištu rada uz pridržavanje zahtjeva struke te se izrađuje u suradnji sa stručnjacima agencija nadležnih za odgoj i obrazovanje (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, članak 7, stavak 2).

Nakon završene srednje strukovne ili umjetničke škole, učenici čiji programi obrazovanja traju najmanje četiri godine i čije srednje obrazovanje završava izradbom i obranom završnoga rada u organizaciji i provedbi škole, mogu pristupiti ispitima državne mature. Ukoliko polože državnu maturu, učenici mogu nastaviti svoje obrazovanje na nekom od fakulteta. Učenici s teškoćama u razvoju nisu izuzeti iz visokoškolskog obrazovanja. Pravilnikom o polaganju državne mature, člankom 21, regulirano je pristupanje učenika s teškoćama ispitima državne mature na način da škola prije početka prijave ispita državne mature obavještava učenika o postupku ostvarivanja prava na prilagodbu i polaganju ispita te o njegovim pravima i dužnostima. Učenici, odnosno, pristupnici s teškoćama, ispit državne mature polažu uz primjenu prilagođene ispitne tehnologije. Ova prilagodba ispitne tehnologije organizira se na temelju odluke Centra o vrsti prilagodbe. Pravo na ovakvu prilagodbu (pod uvjetom da imaju rješenje o primjerenom programu obrazovanja) ostvaruju učenici s teškoćama u razvoju, s teškoćama učenja, poremećajima u ponašanju i emocionalnim problemima te s teškoćama uvjetovanim kulturalnim i jezičnim čimbenicima. Prava na prilagodbu iznimno se mogu ostvariti i u slučaju zdravstvenih teškoća koje su nastupile neposredno prije provedbe ispita, o čemu odluku donosi Centar.

6. Uloga i profesionalni razvoj nastavnika u srednjem strukovnom obrazovanju

Vidljivo je da je zakonska regulativa u RH vrlo dobro posložena i omogućuje redovno srednjoškolsko obrazovanje djece s teškoćama, ali u praksi još uvijek nailazimo na nerazumijevanje pojma “inkluzivno obrazovanje” koje obuhvaća višu razinu uvažavanja djece s posebnim potrebama (s teškoćama u razvoju) i tretira ih kao potpuno ravnopravne sudionike u odgojno-obrazovnom procesu. Zrilić (2018) navodi kako je potrebno osvijestiti ciljeve inkluzivnog obrazovanja:

- ojačati akademski i socijalni razvoj učenika s teškoćama u razvoju
- ostvariti njihovo pravo da u potpunosti sudjeluju u prirodnom okruženju
- pozitivni odnosi s vršnjacima
- povećane socijalne vještine i komunikacijske vještine
- povećano samopoštovanje
- jača autonomija i nezavisnost
- osjećaj pripadanja zajednici.

Ulogu nastavnika u školi osobito je važno istaknuti, s obzirom na to da je “nastavnik ključan čimbenik u provedbi inkluzije u školskom okruženju“ (Karamatić Brčić, Viljac, 2018), a uloga nastavnika u kreiranju kurikuluma škole nije jednostrana. Nastavnik nema moć, niti vlast nad informacijama te učenik nije samo pasivni primatelj znanja (Day 1999, prema Karamatić Brčić, Viljeac, 2018.). Položaj nastavnika znatno se mijenja, od tzv. „posrednika znanja“ on postaje „savjetnik za učenje“ (Razdevšek-Pučko 2005, str.77) te učeniku pomaže u stjecanju potrebnih kompetencija za život i rad.

Uspješnost pojedinih školskih reformi i učinkovitost nastavnog procesa uvelike ovisi o samom nastavniku, a inkluzija u školi jedan je dugotrajan proces koji u konačnici ima svoj cilj s jasnim ishodom, a to je zadovoljiti svakog učenika (Mittler 2006). Neosporno je da je nositelj inkluzivnog obrazovanja kompetentan nastavnik, njegova usmjerenost na poštivanje potreba učenika, na suradnju i timski rad; međutim, svi nastavnici u srednjoškolskom strukovnom obrazovanju nemaju tu kompetentnost.

Pojam nastavnik definiran je Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, a autorica Zrno (2012) u kontekstu srednje škole navodi da su nastavnici profesori, stručni suradnici, stručni učitelji, odgajatelji i suradnici u nastavi.

Nadalje, ista autorica navodi kako u srednjim strukovnim školama postoji pet različitih tipova nastavnika koje dijelimo ovisno o tome što predaju. To su nastavnici općeobrazovnih predmeta, npr. matematike, fizike, hrvatskog i stranog jezika, nastavnici strukovno – teoretskih predmeta koji najčešće predaju više strukovnih predmeta, zatim stručni učitelji, suradnici u praktičnoj nastavi i obrtnici s licencom za naukovanje. Nastavnici općeobrazovnih predmeta stječu sveučilišno obrazovanje koje obuhvaća pedagoške i psihološke predmete i nastavu metodike određenog predmeta.

Nastavnici općeobrazovnih predmeta na diplomskoj razini uz kolegije koji se odnose na predmet studiraju i obrazovne znanosti i metodike uz praktičan rad u školama – vježbaonicama, za razliku od nastavnika strukovnih predmeta koji tu mogućnost nemaju prilikom redovnog studiranja na matičnim fakultetima (Domović i sur, 2013).

Nastavnici strukovno – teoretske nastave imaju sveučilišno obrazovanje kao što je npr. tehnološko, tehničko, zdravstveno, ali njihovo obrazovanje ne uključuje pedagoško – psihološku i didaktičko – metodičku izobrazbu, već je stječu naknadnom izobrazbom. Stručni su učitelji nastavnici praktične nastave. Među stručnim učiteljima kadar su najčešće inženjeri s višom stručnom spremom te također pedagoško-psihološku i didaktičko – metodičku izobrazbu stječu naknadno. Suradnici u praktičnoj nastavi najčešće su osobe četverogodišnjeg tehničkog obrazovanja ili trogodišnjeg obrtničkog obrazovanja. Ovi suradnici u nastavi ne mogu raditi samostalno, već to čine uz stručnog učitelja, no i oni su dužni položiti pedagoško-psihološku i didaktičko – metodičku naobrazbu (prema Zrno, 2012).

Nastavnici općeobrazovnih predmeta kvalificirani su prema općim propisima o nastavnicima koje određuje Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Sukladno tome, nastavnici trebaju imati završen diplomski sveučilišni ili stručni studij i pedagoške kompetencije.

Zakon o strukovnom obrazovanju (NN 30/09, 24/10, 22/13, 25/18.) u članku 37. navodi da poslove nastavnika u srednjim strukovnim školama obavljaju nastavnici stručno-teorijskih sadržaja, nastavnici praktične nastave i vježbi, strukovni učitelji i suradnici u nastavi. Poslove nastavnika stručno-teorijskih sadržaja može obavljati osoba sa završenim odgovarajućim studijem i stečenim minimalno 180 ECTS bodova, ukoliko je to određeno kurikulumom i s većim brojem bodova, te posjeduje potrebno pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje kojim se stječe 60 ECTS bodova, i ukoliko ispunjava sve druge uvjete propisane kurikulumom. Poslove strukovnog učitelja i suradnika u nastavi može izvršavati osoba koja je stekla razinu obrazovanja propisanu kurikulumom, ima strukovno obrazovanje odgovarajućeg

profila, najmanje pet godina radnog staža u struci i položene pedagoške kompetencije stečene posebnim programom. Ovaj posebni program donosi Ministarstvo u organizaciji i provedbi institucije koja je ovlaštena od Ministarstva. Suradnici u nastavi asistiraju strukovnim učiteljima. Poslove nastavnika praktične nastave i vježbi može obavljati nastavnik sa završenim odgovarajućim preddiplomskim sveučilišnim ili stručnim studijem kojim je stekao minimalno 180 ECTS bodova i posjeduje potrebne pedagoške kompetencije.

Unatoč uvriježenom mišljenju da su nastavnici koji predaju općeobrazovne predmete i rade u srednjoj školi “potkovaniji” u obrazovnim znanostima – pedagogiji, metodici, didaktici, Domović i sur. (2013) kažu da su tradicionalno studiji na ovim fakultetima usmjereni na akademsku disciplinu, odnosno predmet, a obrazovne znanosti i metodike smatraju se manje važnim dijelom profesionalne pripreme učitelja. Treba napomenuti da se današnje društvo temelji na kvaliteti i stalnom unaprjeđivanju sustava obrazovanja, te se dionici obrazovnog sustava nalaze pod pritiskom jer se od njih očekuje stalno praćenje gospodarskog i društvenog razvoja, prilagodba kulturnim i etničkim zahtjevima, a isto tako i usvajanje i primjena novih tehnologija (Delors, 1998, prema Zrno, 2012).

Vidljivo je da je temeljno obrazovanje nastavnika vrlo različito. Jednako tako, naglasak u svim nastavničkim zanimanjima nije stavljen na iste kompetencije za rad s učenicima. Zbog ovih se činjenica nastavnici trebaju kontinuirano dodatno profesionalno usavršavati i razvijati, stjecati nove kompetencije. Ono što je potrebno istaknuti jest i temeljna zadaća nastavnika - svakog učenika uspješno uključiti u redoviti odgojno-obrazovni rad. Stoga svaki nastavnik mora posjedovati kompetencije kojima stvara pozitivno razredno ozračje, primjenjuje suvremene nastavne strategije, posebice suradničko i aktivno učenje te stvara osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i poštovanja. Kompetentan nastavnik svakom učeniku treba omogućiti ako ne akademski uspjeh, onda svakako doživljaj uspjeha, što se osobito odnosi na učenike s teškoćama u razvoju. Zbog navedenoga Zrilić (2018) smatra da učenike s teškoćama u razvoju treba doživjeti kao izazov i novi interes u radu.

Promjena u sustavu obrazovanja u Europi započinje 90-tih godina 20. stoljeća. Reforma sustava obrazovanja nastavničku profesiju uklapa u kontekst ekonomskih, socijalnih i političkih promjena, a odnosi se na mijenjanje uloge nastavnika, njihove kompetencije, obrazovanje i usavršavanje (Babić, 2007 prema Zrno, 2012). Nastavnici su osobe važne za kvalitetan nastavni proces, koordinirajući vlastiti rad, globalne i pojedinačne ciljeve nastave i rad drugih subjekata (Kramar, 1999 prema Zrno, 2012). Između ostalog, očekivanja od nastavnika uključuju uspješno vladanje nastavnim strategijama, sudjelovanje u izgradnji kvalitetnih škola, uspješno

poučavanje i odgajanje za tržište rada, fleksibilnost, spremnost za nove izazove, kontinuirano usavršavanje, vladanje stilovima učenja, interdisciplinarnost, animiranje, moderiranje, uspješnost u vođenju nastave, predanost radu, uspješno vrednovanje i samovrednovanje (Jensen, 2003 prema Zrno, 2012). U dokumentu Program razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2016. – 2020. kao ključne dionike u provedbi ističe se visokokvalificirane nastavnike. Ovim se nastavnicima obećava stalna podrška u profesionalnom razvoju te se jedna od mjera u tom programu upravo odnosi i na jačanje kapaciteta nastavnika stručno-teorijskih sadržaja. Autori Hrvatić i Piršl (2007, prema Skupnjak, 2011) navode da globalizacija, društvene promjene koje se odnose na svijet rada imaju utjecaj i na odgojno-obrazovne djelatnike, a te bi promjene trebale potaknuti i pratiti i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika, kako bi djelatnici mogli odgovoriti na izazove u svakodnevnom radu. Druge autorice Kostović-Vranješ i Ljubetić (2008) provele su istraživanje među učiteljima i učiteljicama. Istraživanje je bilo usmjereno na načine kojima bi ispitali razinu pedagoške kompetentnosti, odnosno, nekompetentnosti i pokušali stvoriti polazište za planiranje programa kontinuiranog stručnog usavršavanja. Njihovo istraživanje ukazuje na to da pojedini sudionici istraživanja pod pedagoškom kompetencijom podrazumijevaju samo obrazovnu dimenziju, a odgojna je uloga u drugom planu. Ovakvo razumijevanje pedagoške kompetencije svakako negativno utječe na odnose s učenicima i percepciju škole kao isključivo obrazovne ustanove. Isto istraživanje govori u prilog činjenici da pedagoška znanja stečena tijekom formalnog obrazovanja samo po sebi nisu dovoljna te je odgojno-obrazovnim djelatnicima potrebno kontinuirano stručno usavršavanje.

Kako bi se moglo govoriti o inkluziji u pravom smislu toga pojma, ona mora uključivati stalno propitivanje pedagoških kompetencija djelatnika. To se propitivanje odnosi na percepciju vlastitih uloga pedagoških djelatnika. Kako bi se ovakvo propitivanje moglo provoditi na pravi način, trebalo bi se održavati tijekom samorefleksije i grupne refleksije. Međutim, ovakva vrsta oblika stručnih usavršavanja još se uvijek ne provodi na odgovarajući način u hrvatskim srednjim školama. (Velki i Romstein, 2018)

Strukovno se obrazovanje temelji na ishodima učenja, inovativnim metodama učenja i poučavanja te partnerstvu sa svim dionicima uključenim u ovaj sustav obrazovanja, a osobiti se značaj pridaje i poslodavcima.¹⁸ Školske godine 2018./2019. u hrvatskom obrazovnom sustavu stupa na snagu kurikularna reforma koja u svojoj eksperimentalnoj fazi uključuje 72

¹⁸[https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/StrukovnoObrazovanje/Nacionalni%20kurikulum%20za%20strukovno%20obrazovanje%20\(objavljeno%209.%207.%202018\).pdf](https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/StrukovnoObrazovanje/Nacionalni%20kurikulum%20za%20strukovno%20obrazovanje%20(objavljeno%209.%207.%202018).pdf)

škole od čega 46 osnovnih i 26 srednjih škola. U aktualnoj reformi *Škola za život*, koja se temelji na mijenjanju svih tradicionalnih praksi poučavanja u skladu sa zapadnoeuropskim suvremenim trendovima, vidljivo je da su očekivanja od nastavnika iznimno visoka. S druge strane, može se uočiti kako su česti navodi nastavnika da je podrška unutar sustava nedovoljna, nije razrađena i sustavna. U osobito nepovoljnom položaju nalaze se nastavnici srednjih strukovnih škola. Razlog je tome što reforma strukovnog obrazovanja nije ravnomjerno zaživjela u svim strukovnim školama. Jednako tako, vidljivo je da izostaje podrška sustava nastavnicima strukovnih predmeta, za razliku od podrške učiteljima i nastavnicima općeobrazovnih predmeta koja je reformom *Škole za život* donekle zaživjela u podršci Agencije za odgoj i obrazovanje.

Temeljem Zakona o Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (NN 24/10) te Zakona o strukovnom obrazovanju (NN 30/09, 24/10, 22/13, 25/18), jedna od djelatnosti Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih jest profesionalni razvoj, osposobljavanje i stručno usavršavanje zaposlenih u sustavu strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih koji se organiziraju putem kataloga. Strukovne škole također organiziraju interna usavršavanja, a usavršavanje nastavnicima također omogućuju strukovna udruženja i druge nevladine organizacije.¹⁹ Ove institucije nude usavršavanja (uz naknadu ili besplatno), nositelji su im i pučka otvorena učilišta i obrtnička komora.

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih nedavno je napravila začajan pomak u provođenju stručnih usavršavanja Konceptom novog modela stručnog usavršavanja nastavnika strukovnih predmeta. Ovaj je novi model izrađen u okviru projekta “Modernizacija sustava stručnog usavršavanja nastavnika strukovnih predmeta” sufinanciranog iz Europskog socijalnog fonda. Stručna se usavršavanja provode putem temeljnih i izbornih modula, pokrivajući teme iz znanstvenog polja pedagogije i njezinih pripadajućih grana – didaktike i školske pedagogije. Moduli stručnih usavršavanja, osim navedenih modula, pokrivaju široki raspon interdisciplinarnih tema. Ove interdisciplinarne teme obuhvaćaju psihologiju odgoja i obrazovanja, metodike, informacijsko-komunikacijske znanosti, savjetodavni rad, obrazovni menadžment, obrazovnu politiku, kao i druga područja relevantna za učinkovito i visokokvalitetno obavljanje odgojno obrazovnih djelatnosti u školskim ustanovama.²⁰ Jedan od modula navedenog dokumenta odnosi se i na odgojno obrazovni rad s učenicima s teškoćama čiji je cilj „jačanje kompetentnosti nastavnika u odgojno-obrazovnom radu s učenicima s

¹⁹ Strukovno obrazovanje i osposobljavanje u Hrvatskoj. Kratki pregled
https://www.cedefop.europa.eu/files/4181_hr.pdf

²⁰ <https://www.asoo.hr/profesionalni-razvoj/strucno-usavrsavanje-nastavnika-strukovnih-predmeta/>

teškoćama.“²¹ Ovaj iskorak ASOO-a trebao bi biti pozitivan poticaj nastavnicima i poziv na cjeloživotno učenje i usavršavanje.

6.1. Poučavanje učenika s teškoćama u razvoju

Inkluzija zahtijeva poseban pristup učenicima, odnosno posebne koncepte na kojima se utemeljuje obrazovna inkluzija. Skjorten (2001, prema Igrić i sur. 2015) u svom radu ističe neke osnovne koncepte inkluzivne edukacije na koje utječu mnogobrojni čimbenici, a ne medicinska dijagnoza. Valja naglasiti kako su ti čimbenici nerijetko važniji od stupnja oštećenja ili određenog poremećaja. Kada se inkluzija provodi u praksi, naglasak treba staviti na poticanje sposobnosti i vještina koje učenik posjeduje, a ne orijentirati se na njegove nedostatke. Zbog toga se ističe važnim uvažiti kontekst u kojem dijete živi ako je “okolina nestimulativna i ima stereotipe prema djeci, ako učitelji ne poznaju procese učenja ili o njima imaju pogrešna shvaćanja, ako je neprikladan sadržaj, pristup učenju i didaktički materijal te nepovoljni socijalni, ekonomski i politički uvjeti“ (Igrić, str. 24). Isto tako, važan je i sam učenik - “njegove osobine, znatiželja, motivacija, inicijativa, interakcija i komunikacija, socijalna kompetencija, kretainost, temperament, način i stil učenja te sposobnost za učenje, te isto tako i u vrsti i težini oštećenja, ako je ono dio ukupne slike teškoća, jer se prepreke u učenju pojavljuju i kad nema oštećenja” (Igrić, str. 24).

Europska agencija za razvoj obrazovanja u području posebnih potreba definira četiri temeljne vrijednosti prijeko potrebne za inkluzivno obrazovanje, a to su: vrednovanje različitosti učenika, podržavanje svih učenika, suradnja te kontinuirani osobni profesionalni razvoj (Bouillet i Bukvić, 2015).

Opić i Kudek Mirošević (2018, st.49) navode kako poučavanje učenika s teškoćama u inkluziji možemo percipirati kao proces promjene koji počinje u samom učitelju ukoliko je „otvoren i spreman za promjene.“ Isti autori ističu kako je odgovornost škole i svakog pojedinog nastavnika pružiti učeniku s teškoćama podršku i uslugu kojom će učeniku omogućiti obrazovanje koje će zadovoljiti njegove jedinstvene odgojno obrazovne potrebe u najmanje restriktivnoj okolini.

Davis (1993 prema Opić i Kudek Mirošević, 2018) smatra kako stavovi, vrijednosti i vještine pojedinog učitelja i njihove pretpostavke i očekivanja, ne utječu samo na stavove,

²¹ Koncept novog modela stručnog usavršavanja nastavnika strukovnih predmeta
<https://www.asoo.hr/UserDocsImages/Projekt%20usavr%C5%A1avanja/Koncept%20novog%20modela%20stru%C4%8Dnog%20usavr%C5%A1avanja.pdf>

vrijednosti i vještine učenika koje učitelji imaju prema učenicima, nego također utječu na način poučavanja, što može dovesti do toga da ishodi učenja ne budu realizirani. To upućuje na činjenicu da su rezultati poučavanja izravno vezani za kreativnost, spremnost i kompetentnost samog učitelja. Način na koji učitelji mogu individualizirati poučavanje jest pružanje različitog stupnja podrške, a učinkovit nastavni program, odnosno, kurikulum treba graditi temelje na individualnim snagama i potrebama učenika.

U nacionalnom dokumentu *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama* navodi se da je prilagodba postupaka učenja i poučavanja najučinkovitija kada započinje s razumijevanjem učenikovih temeljnih teškoća, a učitelj, oslanjajući se na niz različitih strategija poučavanja, odabire one koje najbolje odgovaraju učeniku u danom trenutku u različitim odgojno-obrazovnim situacijama. U tom kontekstu, strategije se ponajprije odnose na postupke, metode i oblike poučavanja, a ostvaruju se različitim prilagodbama. To su prilagodbe načina predstavljanja sadržaja i zahtjeva za izvođenje aktivnosti, zatim prilagodbe vremena potrebnog za poučavanje, učenje i obavljanje zadatka te u aktivnom uključivanju učenika u proces učenja i poučavanja. Pri tom je važno je da se učitelji kontinuirano samoprocjenjuju u provedbi prilagodbi poučavanja, jer se događa da učenici s teškoćama često pokazuju nepoznavanje strategija učenja ili strategije učenja nisu odgovarajuće.

Opić i Kudek Mirošević (2018), naglašavaju da, ako se individualizacija pogrešno tumači, planirane metode i postupci poučavanja mogu kod učenika rezultirati nedostatkom primjerene motivacije za učenje. Osim toga, mogu se pojaviti problemi u ponašanju učenika s teškoćama, a također i dodatni problemi u učenju.

Učenici s teškoćama čine vrlo heterogenu skupinu, a među njima postoje brojne razlike s obzirom na vrstu i stupanj teškoća (Žic Ralić i Ljubas, 2013). Kako bi učenik bio uspješan u učenju, potrebno je odrediti njegov stil učenja, kontinuirano ga poticati na stvaranje rutine u učenju, pružati mu podršku u planiranju i organizaciji učenja. Isto je tako važno poučiti ga ulančavanju znanja i vještina. To je potrebno učiniti kako bi ih mogao primijeniti u različitim područjima, poučiti ga različitim kognitivnim i metakognitivnim strategijama učenja te ga poticati da primjenjuje stečene strategije učenja i sam procjenjuje svoj uspjeh i u skladu sa svojom procjenom mijenja i prilagođava strategije učenja.²²

²² Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama
<http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/Okvir-djeca-i-ucenici-s-teskocama.pdf>

Jedna od najčešćih tema u osiguravanju jednakosti obrazovanja inkluzivne škole pomno je planirano stručno osposobljavanje i priprema nastavnika za izazove koje donosi inkluzija u društvu različitosti (Florian i Rouse, 2009). Iskustva inkluzivnih škola, kao i neka istraživanja, pokazuju da su nastavnici nepripremljeni za rad s učenicima s posebnim potrebama/ teškoćama, da znaju premalo o poučavanju ovih učenika te da školama nedostaje odgovarajućih kapaciteta i drugih resursa koji bi omogućili nastavnicima učinkovito obavljanje svog posla (Cole, Waldron, Majd, 2004; Marchesi i sur. 2004).

Mustać i Vicić (1996) navode kako bi u odgojno-obrazovnom procesu učenika s teškoćama u razvoju u redovnoj školi najvažnija uloga trebala pripasti dobro pripremljenim učiteljima. Za ostvarivanje ove uloge učiteljima bi glavnu suradničku pomoć trebali trajno pružati stručni suradnici-defektolozi. Ljubić i Kiš Glavaš (2003) također potvrđuju kako učitelji imaju glavnu i najodgovorniju ulogu u obrazovanju učenika s teškoćama. S druge strane, isto tako navode da za ovu ulogu učitelji nisu dovoljno ili nimalo pripremljeni, a nemaju ni pomoć stručnog suradnika defektologa, te ističu činjenicu da je u srednjim školama broj defektologa-stručnih suradnika ispod svakog minimuma.

Autorice Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) navode jasne smjernice dobivene u istraživanju koje se bavi promišljanjima učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s teškoćama u razvoju. One navode kako individualizirani rad učitelja s učenicima s poteškoćama zahtijeva pripremu i provedbu koja bi trebala biti vrednovana na primjeren način. Broj bi tipičnih i učenika s teškoćama u razrednom odjelu trebao biti manji, a fleksibilniji nastavni plan i program omogućio bi učiteljima da se bolje prilagode mogućnostima i potrebama učenika. Također ističu kako bi učitelji tijekom profesionalnog osposobljavanja u okviru cjeloživotnog usavršavanja nužno morali biti pripremani za rad u inkluziji, te procjenjuju kako im je u radu potrebna i sustavna podrška stručnog tima.

6.2. Planiranje rada s učenicima u teškoćama u razvoju i izrada Individualiziranog odgojno-obrazovnog programa

Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15) propisana je obveza izrade pisanog dokumenta za učenike s teškoćama. Ovaj dokument izrađuju svi nastavnici u suradnji sa stručnim suradnicima škole u kojoj rade. Pisani su dokument nakon izrade dužni dati na uvid roditelju/skrbniku učenika s teškoćama. Određeno je kako to treba učiniti tijekom prva dva mjeseca tekuće školske godine u redovitom terminu informacija za roditelje. Uvažavajući potrebe učenika s teškoćama u

nastavi, Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/2008), kao i Hrvatski nacionalni obrazovni standard (NN /2005) preporučuje izradu Individualiziranog odgojno-obrazovnog programa. Taj program podrazumijeva ili prilagođeni program kao pisani dokument ili samo individualizirani pristup (Ivančić i Stančić, 2013). Autorice Ivančić i Stančić devedesetih godina 20. stoljeća izradile su prve smjernice i model za izradu Individualiziranog odgojno-obrazovnog programa u Hrvatskoj (Ivančić i Stančić, 2008), pri tom navodeći tri ključna koraka u planiranju i pripremanju IOOPa. Riječ je o individualnom planu procjene, planiranju usmjerenom na individualnu podršku i vrednovanju i ocjenjivanju postignuća učenika.

Igrić i sur. (2015) utvrđuje kako su navedene autorice model IOOP-a nekoliko puta modificirale tako što su pratile aktualne promjene u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu razlažući korake u izradi IOOP-a kroz deset pitanja, ali da u osnovi uvijek podrazumijevaju tri glavna koraka koje navode i same autorice.

Koraci IOOP-a razlažu se kroz deset pitanja koja usmjeravaju nastavnika u izradi IOOP-a te se navode u nastavku teksta: postoji li za učenika potreba za podrškom u školovanju (odgojno-obrazovnom radu, kako se ta potreba iskazuje u odgojno-obrazovnom procesu, u kojim nastavnim predmetima i temama se iskazuje potreba učenika za podrškom u školovanju, u kojim strategijama poučavanja (metode, oblici, sredstva) se ta potreba posebno iskazuje, kako obrazovne potrebe pojedinog učenika utječu na odgojnu klimu, odgojnoobrazovnu komunikaciju i zadovoljavanje potreba svih učenika u razredu, koje razvojne osobitosti traže podršku, kako se razvojne osobitosti prepoznaju u nastavnom radu, koja je poželjna podrška (prilagodba strategija, konkretizacija obrazovnih ciljeva i aktivnosti poučavanja), kakav oblik individualiziranog odgojno-obrazovnog programa je potreban i koliko je učenik uspješan. (Ivančić, Stančić, 2006).

Taj pisani dokument sadrži postupke individualizacije i postupke prilagodbe nastavnih sadržaja, odnosno, prilagodbe odgojno obrazovnih ishoda i pristupa učenja i poučavanja individualnim potrebama svakog pojedinog djeteta/učenika.

Učitelji ili nastavnici koji rade u redovitom razrednom odjelu s učenicima koji se školuju na temelju rješenja o primjerenom programu osnovnog ili srednjeg obrazovanja po redovitom programu uz individualizirane postupke imaju obvezu u okviru svog godišnjeg planiranja navesti sve strategije podrške koje će primjenjivati za pojedinog učenika s teškoćama. S druge strane, oni nastavnici koji rade s učenicima koji se školuju prema redovitom

programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke izrađuju za svakog učenika individualizirani odgojno obrazovni plan.

Tijekom planiranja i provedbe odgojno-obrazovnoga rada s učenicima s posebnim potrebama nužno je uključiti što više osoba iz učenikove okoline senzibiliziranih za njegove teškoće: od nastavnika i suučenika/vršnjaka, preko stručnih suradnika i ravnatelja, do članova obitelji, raznih udruga i medija te općenito lokalne zajednice. Kako bi planiranje i rad s učenicima s teškoćama zaista bio inkluzivan, potrebno je da zakonodavna vlast omogući da predmetni kurikulumi postanu fleksibilni i diferencirani, nudeći učenicima različitih sposobnosti odgoj i obrazovanje primjereno njihovim potrebama, sposobnostima i mogućnostima (Zrilić, 2018).

Krampač-Grljušić (2017) utvrđuje da je učiteljima, iako su stručnjaci za poučavanje svog nastavnog predmeta, pri izradi IOOP-a potrebna pomoć stručnih suradnika škole jer su oni ti koji imaju više spoznaja o učenikovoj teškoći. Jednako tako, stručni su suradnici upoznati sa socijalnom pozadinom obitelji iz koje učenik dolazi. Ona također navodi da u praksi učitelji često ne dobivaju potrebnu potporu, a razlozi su tomu mnogobrojni. Jedan od glavnih razloga je taj što škola često nema dovoljno stručnih suradnika, zatim mišljenja kako učitelji mogu i trebaju sami izraditi IOOP, te nedostatak vremena. No, ista autorica navodi kako je u izradi IOOP-a važno sudjelovanje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa zaduženih za njegovu provedbu.

Velki i Romstein (2018) navode da je programska podrška neophodna iako su uvjeti srednjoškolskog odgoja i obrazovanja raznoliki i neujednačeni te da "trudom i zalaganjem nastavnika IOOP polako postaje sastavni dio podrške i indikator kvalitete rada odgojno-obrazovne institucije i alat za rad".

Kako je gore navedenim *Pravilnikom* utvrđeno da nastavnici IOOP izrađuju u suradnji sa stručnim suradnicima te im je za to potrebna potpora, istim je *Pravilnikom* definirana i profesionalna potpora. Ovu vrstu potpore u školovanju učenika s teškoćama u razvoju provode dionici koji sudjeluju u procesu odgojno obrazovnog sustava. Ti su dionici učitelji/nastavnici osposobljeni i educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, nastavnici/odgajatelji osposobljeni i educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u učeničkim domovima, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskoga profila (edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog), stručni suradnici škole, nadležni školski liječnik, stručnjaci zavoda za zapošljavanje i drugi stručnjaci iz ustanova socijalne skrbi, zdravstvenih ustanova te drugih specijaliziranih

ustanova, stručni timovi, pomoćnici u nastavi ili stručni komunikacijski posrednici, stručnjaci iz civilnoga sektora uz odobrenje nadležnog Ministarstva.²³

Igrić i sur. (2015) takođe ističu da se infrastrukturna potpora odgojno-obrazovnom uključivanju odnosi na uključivanje onih čimbenika koji svojom prisustvom i djelovanjem pridonose uspješnom uključivanju učenika u odgojno-obrazovni proces. Tu infrastrukturu čini mreža odgojno-obrazovnih ustanova i drugih nositelja usluga koji svojim kadrovima, programskim sadržajima i dostupnom opremom nastoje zadovoljiti potrebe učenika s teškoćama. Inkluzivnoj kvaliteti rada škole doprinosi i potpora mobilnih stručnih timova i pomoćnika u nastavi, dakle stručnih osoba koje nisu djelatnici škole. (Ivančić i Stančić, 2013)

Stručni tim je mobilna multidisciplinarna služba potpore školama u radu s učenicima s teškoćama u razvoju čiji program rada odobrava agencija nadležna za odgoj i obrazovanje. Igrić navodi kako je stručni tim ponajprije namijenjen odgojno-obrazovnim ustanovama kojima nedostaju kadrovski profili za rad s učenicima. Pruža stručnu, savjetodavnu i edukativnu potporu odgojno-obrazovnim djelatnicima, pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima i supervizijsku potporu stručnim suradnicima škole. Mobilni tim pruža stručnu potporu u provedbi primjerenih oblika nastave, te po potrebi savjetodavno sudjeluje u planiranju i izradi primjerenoga programa osnovnog ili srednjeg obrazovanja i prati učinke provedbe te predlaže školi potrebne promjene u radu s učenicima.

Članovi stručnog tima stručnjaci su edukacijsko-rehabilitacijskoga profila: „edukacijski rehabilitator, logoped i/ili socijalni pedagog, psiholog, pedagog i učitelj/nastavnik osposobljen za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Ovom se timu mogu priključiti i drugi stručnjaci, što ovisi o potrebama pojedinog učenika. Zahtjev za uključivanjem stručnoga tima u rad škole podnosi škola agenciji nadležnoj za odgoj i obrazovanje ili jedinici lokalne i područne (regionalne) samouprave.“²⁴

²³ Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava

²⁴Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_06_67_1279.html

7. Stavovi nastavnika o inkluziji

Stavovi se oblikuju u različitim situacijama i stječu na osnovi izravnog iskustva ili posrednom interakcijom s društvenom okolinom. Stvaranje stava, njegova trajnost, otpornost na promjene te mogućnost mijenjanja ovise o funkcionalnoj osnovi, motivacijskoj snazi i svojstvenoj psihološkoj strukturi stava. Prema Penningtonu (1998), stav je jedan od temeljnih pojmova za razumijevanje društvenog života, te jedan od temeljnih pojmova socijalne psihologije uopće. Stav omogućuje pojedincu steći standarde za svoje prosuđivanje i svoje postupke kako bi lakše ocijenio i klasificirao objekte i situacije te se, samim time, lakše i brže snalazio i djelovao.

Većina socijalnih psihologa stav definira kao vrednovanje ljudi, objekata ili ideja. (Eagly, Chaiken, 1993, 1998; Olson, Zanna, 1993; Petty i Wegener, 1998, 1998; Petty, Wegener, Fabrigar, 1997, sve prema Aronson, 2005). Kako se stavovi sastoje od pozitivnih ili negativnih reakcija, izjednačava ih se s vrednovanjem (Aronson, 2005).

Aronson (2005) stavove dijeli na spoznajno zasnovane stavove, emocionalno zasnovane stavove i stavove zasnovane na ponašanju. Spoznajno zasnovani stavovi su stavovi koji su primarno zasnovani na vjerovanjima o obilježjima objekta stava, a svrha im je klasificirati prednosti i nedostatke objekta stava kako bi se moglo zaključiti je li objekt stava vrijedan našeg truda. Stav koji se više zasniva na emocijama i vrijednostima nego na objektivnoj analizi prednosti i nedostataka naziva se emocionalno zasnovan stav (Breckler i Wiggins, 1989; Zanna i Rempel, 1988), a stav zasnovan na ponašanju zasniva se na opažanju vlastitog ponašanja prema objektu stava.

Jedna od prvih definicija stava bila je ona G. Allporta iz 1935. (Pennington, 1997, prema Lemut 2012, str.1) prema kojem je *stav neuralna i mentalna spremnost, formirana na osnovi iskustva koja vrši direktni i dinamični utjecaj na reagiranje pojedinca prema objektima i situacijama s kojima dolazi u dodir*. Navedena definicija ukazuje na tri najvažnije karakteristike svakoga stava. Prva je karakteristika da su stavovi relativno trajni, odnosno, nepromjenjivi zbog svoje fiziološko-živčane osnove koja određuje način reagiranja; druga da su stavovi stečeni životnim iskustvom i treća da stavovi imaju direktno i dinamičko djelovanje. Eagly i Chaiken (1998, prema Hewstone i Stroebe, 2003, str.196) definiraju stav kao „psihološku tendenciju koja je izražena vrednovanjem nekog objekta s određenim stupnjem odobravanja ili neodobravanja“.

Tijekom vremena, posebice 60-tih godina dvadesetog stoljeća, izraženija je ideja da se stavovi sastoje od kognitivne, konativne i afektivne komponente. Afektivna komponenta sadrži emocionalni odnos prema objektu stava, konativna komponenta izražava spremnost na akciju prema objektu stava, a kognitivnu komponentu čine objektivna i subjektivna saznanja o karakteristikama objekta (Psihologijski rječnik, 1992. str 426).

Stavovi predstavljaju važan dio čovjekove ličnosti jer niti jedna druga psihička osobina ne utječe na zbivanja u ljudskom društvu, niti je toliko pod utjecajem samog društva kao što su to stavovi. Stavovi se stječu, oblikuju i mijenjaju u procesu socijalnog razvoja pojedinca, a formiraju se na temelju raznih vrsta učenja (stjecanjem iskustva). Djeluju na ljudsko pamćenje, opažanje, mišljenje i postupke, mogu poticati ljubav ili mržnju, izazvati socijalni sukob ili razrješenje sukoba (Rathus, 2000).

Stavovi oblikuju ljudsko ponašanje tako što možemo imati pozitivan ili negativan odnos prema nekome ili nečemu, odnosno, možemo preuzeti akciju - za ili protiv u odnosu na različite objekte i situacije.

Iako je inkluzija dio obrazovne politike i prakse, važnim se postavlja problem stavova nastavnika prema inkluziji. Razlozi tome mogu se pronaći u shvaćanjima da inkluzija učenika s poteškoćama može predstavljati okruženje koje će biti nestimulativno za učenike bez teškoća. Nadalje, učenici s teškoćama mogu biti stigmatizirani upravo radi stavova i odnos prema njima može biti negativan kao i u svakoj praksi koja je usmjerena prema njihovoj afirmaciji.

Međutim, još veću poteškoću može predstavljati činjenica da uvođenje programa donosi velike promjene u dosadašnjem djelovanju nastavnika i odgojno-obrazovnih institucija. Jednostavno rečeno, stavovi nastavnika mogu u velikoj mjeri poboljšati ili ometati provedbu inkluzije. Nastavnici koji osobno podržavaju inkluzivno obrazovanje i prihvaćaju koncept inkluzije mogu lakše prilagoditi okruženje za učenje raznolike potrebe učenika i koriste se raznim pristupima i strategijama poučavanja (Schmidt, Vrhovnik, 2015).

Istraživanja pokazuju da pozitivni stavovi svih dionika odgojno-obrazovnog procesa predstavljaju ključ uspjeha inkluzije, ali zbog najveće odgovornosti i svakodnevnog tereta kojeg nose učitelji i nastavnici u našim još uvijek nedovoljno uređenim organizacijskim i objektivnim uvjetima, njihovi su stavovi o unaprjeđenju ovog procesa i spremnost za uspjeh integracije presudni elementi za implementiranje inkluzije (Ljubić, Kiš-Glavaš, 2003).

Inkluzivno obrazovanje treba biti opća politika i praksa, duboko ukorijenjena u redovite odgojno-obrazovne programe, a ne specifična intervencija kojom se rješavaju problemi određene osjetljive skupine (Nikčević-Milković i Jurković, 2017).

Valja istaknuti činjenicu da o spremnosti učitelja da prihvate učenike s teškoćama u razvoju i nađu najprimjerenije oblike odgoja i obrazovanja ovisi uspješna realizacija obrazovnog procesa (Lewis i Doorlag, 1987, Mavrin Cavor i Levandovski, 1991; Levin 1992; Villa i Thousand, 1992; Thousand i sur., 1994; Mustać i Vicić, 1996; prema Kiš-Glavaš i sur., 1997), no ako je učiteljeva percepcija djece s teškoćama i njihove integracije negativna “program integracije mora patiti” (Hastings i sur., 1996, prema Kiš-Glavaš, 1999).

Uspješna implementacija inkluzivnog obrazovanja u velikoj mjeri ovisi o učiteljskim kompetencijama za poučavanje u inkluzivnim razredima i njihovim uvjerenjima o tim kompetencijama (Winter, 2006, prema Skočić Mihić, 2011). Brojna istraživanja identificirala su osjećaj nedovoljne kompetentnosti učitelja za rad s učenicima s teškoćama (Skočić Mihić, 2011), nedostatak znanja i vještina za poučavanje u inkluzivnim razredima (Florian i Linklater, 2010). Ako se, pak, nastavnici obrazuju za poučavanje u homogenim razredima i monoetničkim školama, zbog nedovoljnih informacija o učenicima s teškoćama ili nedovoljnog iskustva, mogu imati negativne stavove prema obrazovanju ovih učenika (Hanak i Dragojević, 2002; Hrnjica i Sretenov, 2003, Vujačić, 2011; prema Karić, 2014 i sur.) čime se u velikoj mjeri umanjuje puni značaj inkluzije. Ovakve prakse nameću potrebu obrazovanja nastavnika za inkluziju te stvaranje situacija koje mogu pridonijeti mijenjanju negativnih stavova prema inkluziji.

8. Istraživanje stavova nastavnika o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u srednjim strukovnim školama na području Osječko-baranjske županije

Ovo poglavlje uvodi u metodologiju istraživanja stavova nastavnika o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u srednjim strukovnim školama na području Osječko-baranjske županije. Kako bi se približila procedura izrade i provedbe istraživanja, u poglavlju su objašnjeni predmeti istraživanja uz navođenje ciljeva i zadataka istraživanja, kao i istraživačkih hipoteza. Objasnen je postupak odabira uzorka, instrument istraživanja, postupak prikupljanja i obrade podataka, te valjanost, pouzdanost i etička razmatranja ovog istraživanja.

8.1. Predmet istraživanja

Govoreći o inkluzivnom obrazovanju, Martan (2018: 265) navodi kako je ono „jedno od najznačajnijih izazova i inicijativa u obrazovanju s kojim se susreću obrazovne zajednice širom svijeta“. Kako na svjetskoj, tako i na nacionalnoj razini, sve se više zahtijeva uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole. Međutim, postavlja se pitanje kako se s tim nose učitelji i nastavnici, odnosno kakvi su njihovi stavovi te imaju li potrebnu podršku u radu s djecom s teškoćama u razvoju. U nacionalnom kontekstu dosad su provedena određena znanstvena istraživanja koja su ispitivala stavove učitelja i nastavnika (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997; Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003; Bouillet, 2013; Bukvić, 2014; Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016; Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016, Velki i Romstein, 2018) o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne programe. Međutim, kada se govori o srednjim školama, Velki i Romstein (2018) navode kako u Republici Hrvatskoj nedostaju sustavna istraživanja navedene problematike. Ističe se kako se, kada je riječ o inkluziji, istraživanja najčešće odnose „na osnovne škole, nešto manje na rani i predškolski odgoj i obrazovanje, dok za područje srednjoškolskog odgoja i obrazovanja istraživanja gotovo ne postoje“ (Velki i Romstein, 2018: 15). U području srednjoškolskog strukovnog obrazovanja, dostupno je jedno istraživanje autorica Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri (2017) koje su u svom osnovnom cilju ispitale demografske i profesionalne karakteristike nastavnika strukovnih škola u iskazivanju stavova prema uključivanju učenika u redovne programe. Kako postoji nedostatak istraživanja stavova nastavnika zaposlenih u srednjim strukovnim školama, svrha je ovog rada upravo ispitati stavove nastavnika o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u srednjim strukovnim školama na području Osječko-baranjske županije. Naime, nastavnici rade u neposrednoj nastavi s učenicima i njihova je uloga izrazito bitna u provedbi učinkovite inkluzije, stoga je važno

istražiti kakvi su njihovi stavovi spram inkluzije u srednjim strukovnim školama što će biti doprinos ovog istraživanja.

8.1.1. Ciljevi i zadaci istraživanja

S obzirom na problem istraživanja, cilj istraživanja je višestruki:

1. Utvrditi stavove nastavnika srednjih strukovnih škola prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju.
2. Ispitati postoje li razlike u stavovima nastavnika o inkluziji učenika s teškoćama s obzirom na sociodemografske karakteristike ispitanika (spol, dob, radno iskustvo, škola zaposlenja, vrsta radnog mjesta, iskustvo rada s učenicima s teškoćama u razvoju, razredništvo, sastav stručne službe u školi.
3. Utvrditi procjenu dostupne podrške za rad nastavnika srednjih strukovnih škola s učenicima s teškoćama u razvoju.
4. Utvrditi postoji li povezanost između stavova o inkluziji i procjeni dostupnosti podrške.

Prema postavljenim ciljevima, zadani su sljedeći zadatci:

- ispitati i analizirati stavove nastavnika srednjih strukovnih škola prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju
- istražiti i analizirati postoje li statistički značajne razlike u stavovima nastavnika o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju s obzirom na zadane sociodemografske karakteristike ispitanika
- ispitati i analizirati kako nastavnici procjenjuju dostupnu podršku za rad s učenicima s teškoćama u razvoju
- istražiti i analizirati postoji li statistički značajna povezanost između stavova o inkluziji i procjeni dostupne podrške, te, ukoliko postoji, je li ona negativna ili pozitivna.

8.1.2. Istraživačke hipoteze

Temeljem rezultata dosadašnjih istraživanja s učiteljima, nastavnicima i ravnateljima o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne škole (Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997; Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003; Bouillet, 2013; Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016; Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016, Velki i Romstein, 2018) postavljene su sljedeće istraživačke hipoteze:

- H1: Nastavnici srednjih strukovnih škola iskazuju pozitivne stavove prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju.
- H2: Postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova ispitanika s obzirom na socio-demografske karakteristike ispitanika.
- H3: Nastavnici srednjih strukovnih škola iskazuju nepovoljne stavove vezane uz podršku za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.
- H4a: Postoji statistički značajna povezanost između stavova o inkluziji i procjene dostupnosti podrške.
- H4b: Postoji statistički značajna povezanost između stavova o inkluziji i procjene dostupnosti podrške pojedinog člana stučnog tima.

8.2. Postupak odabira uzorka

8.2.1. Populacija

Ciljna populacija u kvantitativnom istraživanju uključuje sve članove stvarnog ili hipotetičkog skupa ljudi, događaja ili objekata kojima istraživač namjerava generalizirati rezultate istraživanja (Gall i sur., 2007). Naime, „pitanja odabira uzorka neposredno izvire iz pitanja definiranja populacije na koju će se usmjeriti istraživanje“ (Cohen, Manion i Morrison, 2007: 92). Za ovo istraživanje populacija su nastavnici zaposleni u srednjim strukovnim školama u Osječko-baranjskoj županiji, a broj takvih škola u navedenoj županiji je dvadeset.

8.2.2. Odabir uzorka

Prema Cohenu (2011) uzorkovanje je ključna značajka anketnog pristupa. Istraživači pokušavaju prikupiti podatke iz manje grupe ili podskupine populacije kako bi stečeno znanje predstavljalo reprezentativan dio populacije koja se istražuje. Važno je napomenuti da je što je veći broj slučajeva u široj, ukupnoj populaciji, to manja proporcija populacije treba biti zastupljena u uzorku, i obrnuto (Cohen, Manion i Morrison, 2007). U ovom slučaju uzorak je prigodni, odnosno korištena je metoda „snježne grude“. Naime, poveznica s anketnim upitnikom prosljeđena je stručnim suradnicima pedagogima u srednjim strukovnim školama, koji su zatim te poveznice prosljeđivali svojim nastavnicima općeobrazovnih i strukovnih predmeta.

8.2.3. Sudionici istraživanja

Poziv za sudjelovanje u istraživanju bio je upućen cjelokupnoj populaciji nastavnika srednjih strukovnih škola u Osječko-baranjskoj županiji. Najprije su kontaktirane savjetnice iz Agencije za odgoj i obrazovanje te Županijskog stručnog vijeća koje su pedagogima navedenih škola putem maila prosljedile molbu za sudjelovanje nastavnika u ovom istraživanju. Navedeno nije davalo željene rezultate u ispunjavanju anketa, pa je istraživačica osobno kontakirala pedagoginje, pedagoge te pojedine nastavnike navedenih škola. Nakon osobnih poziva nastavnici su krenuli s ispunjavanjem anketa. U istraživanju je sudjelovao prigodni uzorak onih nastavnika koji su se odazvali pozivu, odnosno koji su ispunili mrežnu anketu. S obzirom da nije bilo dostupnog broja nastavnika srednjih strukovnih škola u Osječko-baranjskoj županiji, svaka srednja strukovna škola ima na mrežnim stranicama dostupan popis nastavnika. Taj je popis pregledan i na taj je način izračunat ukupan broj nastavnika u svim srednjim strukovnim školama u toj županiji.

Tablica 1. Ukupan broj nastavnika zaposlenih u srednjim strukovnim školama i broj sudionika

Sudionici	Ukupan broj zaposlenih nastavnika u SSS u Osječko-baranjskoj županiji	Ukupan broj nastavnika – sudionika u istraživanju
Ukupno	870	215
%	100%	24,7%

U istraživanju je ukupno sudjelovalo 215 nastavnika srednjih strukovnih škola Osječko-baranjske županije (tablica 1.). U odnosu na ukupan broj nastavnika zaposlenih u srednjim strukovnim školama u Osječko-baranjskoj županiji (870), u istraživanju je sudjelovalo 24,7% od ukupnog broja nastavnika u tim školama.

Tablica 2. Škola zaposlenja ispitanika

Škola zaposlenja	f	%
Trogodišnja strukovna škola	61	28,4
Četverogodišnja strukovna škola	138	64,2
Petogodišnja (zdravstvena) škola	12	5,6
Ostalo	4	1,9
Ukupno	215	100,0

Prema Tablici 2. vidljivo je kako je u uzorku sudionika najviše sudjelovalo onih nastavnika koji su zaposleni u nekoj od četverogodišnjih srednjih strukovnih škola (64,2%). Iz trogodišnjih srednjih strukovnih škola odazvalo se 28,4% ispitanika, dok je najmanji broj ispitanika iz petogodišnje srednje strukovne škole (5,6%). U kategoriji ostalo nalaze se ispitanici kojima je prvo proslijeđen e-mail s anketom, no u međuvremenu se interviralo i zamolilo pedagoge da ne šalju anketu svojim nastavnicima, budući da se radilo o gimnazijama i Školi primjenjene umjetnosti i dizajna. No s obzirom da se radi o ispitanicima koji rade na više škola, pa tako i dio radnog vremena u nekoj od srednjih strukovnih škola, ovaj manji dio ispitanika nije isključen iz daljnje obrade podataka.

Nadalje, u Tablici 3. prikazana je raspodjela ispitanika s obzirom na spol. U istraživanju je sudjelovalo 23,3% ispitanika muškog spola i 76,7% ispitanika ženskog spola.

Tablica 3. Spol ispitanika

Spol	f	%
Muški	50	23,3
Ženski	165	76,7
Ukupno	215	100,0

Kako bi se prikazala dobna struktura ispitanika, u Tablici 4. prikazuju se podaci grupirani u četiri dobne skupine.

Tablica 4. Dob ispitanika

Dobna skupina	f	%
23-35	49	22,8
36-45	62	28,8
46-55	70	32,6
56-65	34	15,8

Kada se promotre rezultati, oni ukazuju kako se najviše ispitanika nalazi u dobnoj skupini između 46 i 55 godina (32,6%), a najmanje u dobnoj skupini između 56 i 65 godina (15,8%). Manji je broj i onih ispitanika u dobnoj skupini između 23 i 35 godina (22,8), dok je onih u dobi od 36 do 45 godina nešto veći postotak (28,8).

Sljedeća tablica prikazuje godine radnog iskustva u struci (Tablica 5.). Raspon godina radnog iskustva je od jedne do četrdeset godina. Najviše je ispitanika koji imaju radno iskustvo u rasponu od 6 do 10 godina (19,1%), dok je najmanji broj onih s radnim iskustvom od 31 do 40 godina (6,5%). Za potrebe daljnjih statističkih obrada, navedena nezavisna varijabla je rekodirana te su umjesto navedenih sedam skupina za daljnju obradu korištene tri skupine godina radnog iskustva: 0 do 10 godina; 11 do 20 godina te 21 do 41 godina radnog iskustva (tablica 6.).

Tablica 5. *Godine radnog iskustva u struci*

Godine radnog iskustva	f	%
0 - 5	38	17,7
6 – 10	41	19,1
11 – 15	30	14,0
16 – 20	31	14,4
21 – 25	34	15,8
26 – 30	27	12,6
31 – 40	14	6,5

Kao što je već navedeno, u srednjim strukovnim školama postoji pet različitih tipova nastavnika koje se dijeli ovisno o tome što predaju. To su nastavnici općeobrazovnih predmeta, nastavnici strukovno – teoretskih predmeta koji najčešće predaju više strukovnih predmeta, zatim stručni učitelji, suradnici u praktičnoj nastavi i obrtnici s licencom za naukovanje. Nastavnici općeobrazovnih predmeta stječu sveučilišno obrazovanje koje obuhvaća pedagoške i psihološke predmete i nastavu metodike određenog predmeta (Zrno, 2012). Nastavnici strukovno – teoretske nastave imaju sveučilišno obrazovanje, ali ono ne uključuje pedagoško – psihološku i didaktičko – metodičku izobrazbu, već je stječu naknadnom izobrazbom. Stručni učitelji su nastavnici praktične nastave, najčešće su inženjeri s višom stručnom spremom te također pedagoško-psihološku i didaktičko – metodičku izobrazbu stječu naknadno (Zrno, 2012). U ovom istraživanju obuhvaćeni su i nastavnici općeobrazovnih predmeta (46%) i nastavnici strukovnih predmeta (54%) (tablica 6).

Tablica 6. Radno mjesto ispitanika

Radno mjesto	f	%
Nastavnik/ca općobrazovnih predmeta	99	46,0
Nastavnik/ca strukovnih predmeta	116	54,0

Govoreći o radnom iskustvu s učenicima s teškoćama u razvoju (tablica 7.), samo 8,8% ispitanika navelo je da nije dosad imalo iskustvo rada s učenicima koji imaju teškoće u razvoju, a 91,2% je radilo s djecom s teškoćama u razvoju. Po pitanju razredništva učenicima s teškoćama u razvoju, situacija je gotovo jednaka u prosjeku onih koji su dosad bili razrednici (51,6%) učenicima s teškoćama i onih koji dosad nisu bili razrednici (48,4%) djeci s teškoćama u razvoju.

Tablica 7. Radno iskustvo i razredništvo učenicima s teškoćama u razvoju

Učenci s teškoćama u razvoju	DA		NE	
	f	%	f	%
Dosadašnje iskustvo	196	91,2	19	8,8
Razrednik/ca	111	51,6	104	48,4

8.3. Instrument istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je instrument – anketni upitnik koji se provodio mrežnim putem (on-line). Upitnik se sastojao od tri dijela:

- a. Opći podaci o ispitaniku/ci
- b. Stavovi nastavnika srednjih strukovnih škola o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju
- c. Procjena dostupnosti podrške za rad

U prvom dijelu upitnika, *Opći podaci*, prikupljeni su podaci o nekim sociodemografskim karakteristikama (spol, dob, godine radnog iskustva, škola zaposlenja, radno mjesto na kojem su zaposleni, iskustvo rada s učenicima s teškoćama u razvoju, razredništvo učenicima s teškoćama u razvoju, postojanje stručne službe).

Drugi dio upitnika ispitivao je stavove o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovne škole. Za potrebe ispitivanja stavova, preuzet je *Upitnik mišljenja o integraciji*, autorice Kiš – Glavaš (1998) objavljen i korišten u radu *Stavovi ravnatelja srednjih škola prema edukacijskoj integraciji* (Kiš-Glavaš, Ljubić i Jelić, 2003). Kako je preuzet upravo onaj dio upitnika koji ispituje stavove o integraciji djece s posebnim potrebama u redovne škole *Mišljenje o integraciji*, taj je dio i terminološki minimalno izmijenjen (primjerice, umjesto *defektolog* se koristi termin *edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak*, a umjesto *posebnih potreba* se koristi termin *teškoće u razvoju*). Ispitanici su trebali na skali Likertovog tipa (od 1 – uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem) procijeniti stupanj slaganja s određenom tvrdnjom. Dio tvrdnji formuliran je u pozitivnom, a dio u negativnom obliku, s tim da je bodovanje upitnika provedeno na način da se osigura da viši rezultat po pojedinim česticama pa tako i ukupni rezultat pokazuje pozitivnije stavove učitelja (Kiš-Glavaš, 1999), te je takav postupak primijenjen i u ovom istraživanju (Kiš-Glavaš, Ljubić i Jelić, 2003). Odnosno, tvrdnje (2., 3., 4., 11. i 12.) koje su postavljene u negativnom obliku rekodirane su tako da manja vrijednost prikazuje veće slaganje s tvrdnjom, odnosno negativniji stav, dok veća vrijednost prikazuje niže slaganje s tvrdnjom, odnosno pozitivniji stav. Slično istraživanjima u kojima je korištena originalna verzija upitnika (npr. Kiš-Glavaš, Ljubić i Jelić, 2003), eksploratornom faktorskom analizom utvrđeno je postojanje jednog faktora te se korišteni upitnik može razmatrati kao jednodimenzionalna mjera stavova prema inkluziji.

Cronbachova alfa iznosi 0,85, što ukazuje na vrlo dobru pouzdanost skale na ovom uzorku ispitanika.

Treći dio upitnika procjenjivao je dostupnu podršku nastavnicima u radu s učenicima s teškoćama te spremnost na dodatno usavršavanje. Za potrebe ispitivanja podrške, preuzeta je subskala *Podrška* (4 tvrdnje) *Skale stavova nastavnika prema integraciji djece s teškoćama* (TIAQ; Mihić i Vulić-Prtorić, 2002). Ispitanici su na skali od četiri stupnja (1 – uopće se ne slažem, 4 – u potpunosti se slažem) trebali procijeniti stupanj slaganja s pojedinom tvrdnjom, pri čemu viši rezultat ukazuje na nastavnikovu pozitiviju procjenu dostupe podrške. Ukupan rezultat dobiven je na temelju aritmetičke sredine odabranih čestica te se teoretski kreće od 1 do 4. Koeficijent pouzdanosti Cronbachova alfa iznosi 0,62, što je još uvijek prihvatljivo, no, dosta je niža nego u istraživanju Velki i Romstein (2018) u kojem je iznosila 0,73.

8.4. Postupak prikupljanja i obrada podataka

Istraživanje se provodilo u srednjim strukovnim školama Osječko – baranjske županije od siječnja do veljače 2020. godine. Najprije su kontaktirane savjetnica pri Agenciji za odgoj i obrazovanje te savjetnica Županijskog stručnog vijeća, kojima je objašnjena svrha i potreba ovog istraživanja. Savjetnicama je na e-mail adresu poslan link s poveznicom na anketu uz popratni tekst koji objašnjava tko provodi istraživanje, zašto, u koju svrhu, pod čijim mentorstvom. Savjetnice su taj mail prosljedile na e-mail adrese stručnih suradnika – pedagoga u pojedinoj srednjoj strukovnoj školi. Kako odaziv od samog početka nije bio velik, studentica je osobno kontaktirala svaku srednju strukovnu školu te je ponovila molbu za prosljeđivanjem poveznice na anketu nastavnicima općeobrazovnih i strukovnih predmeta. Nakon toga pokrenuto je ispunjavanje i ono je u konačnici obuhvatilo 215 ispitanika.

Analiza empirijskih podataka čini srž pojedinog istraživanja (Gall i sur., 2007). Kako će netko analizirati podatke, ovisi o tome što se želi saznati. Različite metode analize podataka ovise o kompleksnosti određenog istraživačkog pitanja ili zadatka (De Vaus, 2014). U ovom istraživanju dobiveni podaci analizirani su statističkim paketom za društvene znanosti (*The Statistical Package for Social Sciences, SPSS, verzija 24*). Za analizu podataka korištene su univarijatne i bivarijatne metode. Na svakoj varijabli izračunate su frekvencije, postotci, prosječna vrijednost i standardna devijacija. Od testova su korišteni t-test za ispitivanje razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na spol, radno mjesto, iskustvo u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Analiza varijance za nezavisne uzorke (ANOVA) korištena je za analizu razlika u odgovorima s obzirom na ostale nezavisne varijable. Kao mjere veličine učinaka korišteni su Cohenov d za t-test te kvadrirana parcijalna eta (η_p^2). Za analizu povezanosti stavova i procjene podrške korišten je Pearsonov koeficijent korelacije (r), dok je u slučajevima ispitivanja povezanosti stavova i dostupnosti podrške s postojanjem pojedinih stručnih suradnika (dihotomna varijabla) korišten point-biserijalni koeficijent korelacije (r_{pb}).

9. Rezultati i rasprava

Kako bi se provjerila opravdanost korištenja parametrijskih statističkih postupaka u daljnjoj obradi podataka (npr. t-test za nezavisne uzorke i Pearsonovi koeficijenti korelacije), provjeren je normalitet distribucija varijabli. Kolmogorov – Smirnovljevim testom utvrđeno je kako distribucije rezultata na upitniku kojim su mjereni stavovi prema inkluziji te rezultata na podskali kojom je mjerena dostupna podrška ne odstupaju značajno od normalne. Stoga su se u daljnjoj analizi podataka koristili parametrijski statistički postupci.

9.1. Stavovi nastavnika prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju

Izračunata je sumarna aritmetička sredina rezultata ispitanika na Upitniku mišljenja o integraciji, koja iznosi 76,86, uz standardnu devijaciju 10,95 (Tablica 8.). Kako je maksimalni ukupni rezultat na upitniku 105, a hipotetska srednja vrijednost 50,25, može se zaključiti kako ispitanici iskazuju razmjerno pozitivne stavove prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole. Time se potvrđuje i prva hipoteza kojom se pretpostavilo kako *Nastavnici srednjih strukovnih škola iskazuju pozitivne stavove prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju.*

Tablica 8. Sumarna aritmetička sredina stavova o inkluziji

Stavovi o inkluziji	N	Min	Max	M	SD
	215	21	105	76,86	10,95

Ovakav rezultat bio je očekivan, s obzirom da su i prijašnja istraživanja koja su istraživala stavove o inkluziji pokazala da ispitanici imaju pozitivne stavove prema uključivanju učenika s teškoćama. Kiš-Glavaš, Ljubić i Jelić (2003) u istraživanju stavova ravnatelja srednjih škola prema edukacijskoj integraciji, utvrđuju da su njihovi stavovi bili razmjerno povoljni, odnosno pozitivni ($M = 78,77$; $SD = 10,07$) prema učenicima s posebnim potrebama i integraciji u redovni srednjoškolski odgoj i obrazovanje. Iste godine, autorice Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) provele su istraživanje s osnovnoškolskim učiteljima i srednjoškolskim nastavnicima iz sjevernog područja Republike Hrvatske, gdje su generalno dobile pozitivne stavove. No, uočena je razlika između ove dvije skupine ispitanika. Osnovnoškolski učitelji ($M = 70,09$; $SD = 11,59$) postigli su niži ukupni rezultat na *Upitniku mišljenja o integraciji*, u odnosu na srednjoškolske nastavnike ($M = 72,68$; $SD = 10,20$). Autorice povoljnije stavove interpretiraju kao rezultat osobnog iskustva srednjoškolskih nastavnika i manjak praktičnih iskustava u integraciji, s obzirom na činjenicu da tada objektivne i organizacijske pretpostavke u srednjoškolskom podsustavu nisu bile zadovoljavajuće. Nadalje, Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri (2017) dolaze do rezultata kako srednjoškolski nastavnici ne iskazuju negativni stav prema učenicima s teškoćama u razvoju, ali navode otežavajući čimbenik inkluzije, a to je nepostojanje organizirane podrške. U istraživanju stavova nastavnika, roditelja i učenika prema osobama s tjelesnim teškoćama, na području Slavonije, Velki i Romstein (2018) upućuju na rezultate koji govore djelomično u prilog rezultatu ovog istraživanja. Dakle, prema njihovom istraživanju nastavnici u srednjim školama imaju neutralan (prema pozitivnom) stav prema osobama s tjelesnim teškoćama.

Kako bi se dobio uvid u procjene nastavnika na pojedinim česticama upitnika, u Tablici 9. prikazani su deskriptivni pokazatelji svake procijenjene čestice s pripadajućim postotcima, aritmetičkom sredinom i standardnom devijacijom. Potrebno je samo napomenuti kako na česticama 2, 3, 4, 11 i 12 broj jedan (1) izražava negativniji stav, odnosno potpuno slaganje s tvrdnjom, dok broj pet (5) izražava pozitivniji stav, odnosno potpuno neslaganje s tvrdnjom. Za ostale čestice skala je nepromijenjena, odnosno broj jedan (1) označava potpuno neslaganje s tvrdnjom, a broj pet (5) potpuno slaganje. Takvo bodovanje korišteno je zbog ranije objašnjenog razloga u opisu instrumenta.

Tablica 9. Deskriptivni pokazatelji procjene stavova nastavnika prema inkluziji

Tvrdnje	1	2	3	4	5	M	SD
	%						
1) Redovna škola može pružiti učenicima s teškoćama u razvoju sve ono što im pruža škola pod posebnim uvjetima („specijalna škola“).	14,9	27,0	33,0	22,8	2,3	2,71	1,05
2) Najbolje bi bilo da svi učenici s teškoćama u razvoju polaze škole pod posebnim uvjetima („specijalne škole“)	7,9	15,8	34,9	19,1	22,3	3,32	1,21
3) Za normalan rad u razrednom odjelu redovne škole učenici s teškoćama u razvoju predstavljaju smetnju	3,3	12,1	29,3	27,4	27,9	3,65	1,11
4) Učenici s teškoćama u razvoju u redovnim razredima redovne škole mogu loše djelovati na uspjeh čitavog razreda.	6,0	4,2	21,4	24,2	44,2	3,96	1,17
5) Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovne razrede redovnih škola korisno je za njihovo opće napredovanje.	3,7	7,4	31,6	37,7	19,5	3,62	1,00
6) Učenici u redovnim školama mogu se pripremati da razumno i prijateljski prihvate učenike s teškoćama u razvoju.	1,9	1,9	11,6	34,9	49,8	4,29	0,88
7) Po mnogim svojim osobinama učenici s teškoćama u razvoju jednaki su učenicima bez smetnji u razvoju.	3,3	6,5	22,8	38,1	29,3	3,84	1,03
8) Neki učenici s teškoćama u razvoju mogu postići bolji školski uspjeh od mnogih učenika bez smetnji u razvoju.	3,7	9,3	23,7	35,8	27,4	3,74	1,07
9) Druženje s ostalim učenicima u redovnoj školi je za učenike s teškoćama u razvoju korisnije nego druženje s učenicima s teškoćama u razvoju u školi pod posebnim uvjetima („specijalnoj školi“).	6,0	6,5	34,4	35,8	17,2	3,52	1,04

10) Učenici bez smetnji u razvoju mogu za prijatelje imati učenike s teškoćama u razvoju.	0,5	0,9	12,1	20,9	65,6	4,50	0,78
11) U redovnoj školi učenici s teškoćama u razvoju doživljavat će posebne neugodnosti od svojih vršnjaka bez smetnji u razvoju.	4,7	20,5	35,3	25,1	14,4	3,24	1,08
12) Učenicima s teškoćama u razvoju koji idu u redovnu školu nastavnici trebaju štošta progledati „kroz prste“.	14,9	14,0	27,4	23,7	20,0	3,20	1,32
13) Učenici s teškoćama u razvoju mogu u redovnoj školi općenito više naučiti nego u školi pod posebnim uvjetima („specijalnoj školi“).	13,5	18,1	41,4	18,6	8,4	2,90	1,11
14) Redovnu školu moguće je u potpunosti prilagoditi za prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju.	9,8	19,5	29,3	26,5	14,9	3,17	1,19
15) Smatram da nastavnici u mojoj školi mogu raditi s učenicima s teškoćama u razvoju uključenima u redovne razrede.	7,0	15,3	38,1	24,7	14,9	3,25	1,10
16) Za rad s učenicima s teškoćama u razvoju trebalo bi steći dodatno obrazovanje iz područja edukacijske-rehabilitacije.	0,9	2,3	13,0	22,8	60,9	4,40	0,87
17) U redovne škole potrebno je uključiti stručnjake edukacijsko-rehabilitacijskog profila osposobljene za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.	0,5	1,4	6,0	14,4	77,7	4,67	0,69
18) Većina učenika s teškoćama u razvoju može u redovnim razredima redovne škole, uz osiguranje stručne pomoći stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, uspješno svladati redovne nastavne programe.	2,8	16,7	35,3	30,2	14,9	3,38	1,02
19) Većina učenika s teškoćama u razvoju može u redovnim razredima redovne škole, uz osiguranje stručne pomoći stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, uspješno svladati prilagođene nastavne programe.	0,5	4,2	22,8	41,4	31,2	3,99	0,87
20) Većina učenika s teškoćama u razvoju može u redovnim razredima redovne škole, uz osiguranje stručne pomoći stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, uspješno svladati dio nastavnih programa, a dio u posebnim razrednim skupinama	1,9	5,6	33,5	33,0	26,0	3,76	0,96
21) Većina učenika s teškoćama u razvoju može u redovnoj školi uz osiguranje stručne pomoći stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, uspješno svladati nastavne programe u posebnim razredima.	2,8	5,1	32,6	33,5	26,0	3,75	0,99

Kada se promotre postotci na pojedinim česticama, kao i prosječne vrijednosti pojedine čestice, može se zaključiti kako procjene naginju prema pozitivnijim stavovima u više od polovice tvrdnji. Najmanju prosječnu vrijednost imaju tvrdnje 1 (*Redovna škola može pružiti učenicima s teškoćama u razvoju sve ono što im pruža škola pod posebnim uvjetima („specijalna škola“*); $M = 2,71$; $SD = 1,05$) i 13 (*Učenici s teškoćama u razvoju mogu u redovnoj školi općenito više naučiti nego u školi pod posebnim uvjetima („specijalnoj školi“*); $M = 2,90$; $SD = 1,11$). Iako je kod ovih tvrdnji izražen negativniji stav nego na ostalim tvrdnjama, on zapravo može ukazivati na dobro poznavanje osnovnih značajki učenika s teškoćama u razvoju nastavnika srednjih strukovnih škola. Naime, Kiš-Glavaš, Ljubić i Jelić (2003) u svom su istraživanju dobile slične rezultate u procjeni ravnatelja te su zaključile kako sama činjenica da većina učenika s posebnim potrebama ima usporen kognitivni razvoj dovodi do potrebe školovanja po prilagođenom programu. Stoga ovi rezultati pokazuju osviještenost nastavnika i njihovo osnovno znanje o učenicima s teškoćama u razvoju i njihovim potrebama.

Ne iznenađuje visok stupanj slaganja i potpunog slaganja s tvrdnjama 16 (83,7%) i 17 (92,1%), koje izražavaju stav kako je za rad s učenicima s teškoćama u razvoju potrebno dodatno obrazovanje iz područja edukacijske-rehabilitacije te da je potrebno u redovne škole uključiti stručnjake edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Hemmings i Woodcook (2011, prema Bouillet i Bukvić, 2015) navode kako je upravo obrazovanje učitelja/nastavnika ona komponenta koja osigurava uspješnost inkluzivnog procesa. Nerijetko se u istraživanjima (Kudek-Mirošević i Jurčević-Lozančić, 2014) ističe da, iako učitelji i nastavnici imaju pozitivne stavove prema inkluziji, oni navode nedovoljnu kompetenciju za rad s djecom s teškoćama u razvoju i udovoljavanju posebnim odgojno-obrazovnim potrebama različitih skupina učenika. Stoga ne čudi da nastavnici veliku važnost pridaju uključivanju stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila koji su tijekom svog školovanja educirani za rad s različitim skupinama učenika, a osobito s učenicima različitih teškoća u razvoju.

Kako bi se testirala druga hipoteza *Postoji statistički značajna razlika u procjeni stavova ispitanika s obzirom na socio-demografske karakteristike ispitanika*, provedeni su t-test i analiza varijance za nezavisne uzorke te je time testirano postoje li na zavisnim varijablama procjene stavova statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika obzirom na nezavisne varijable (spol, dob, godine radnog iskustva, radno mjesto, iskustvo rada s učenicima s teškoćama, škola zaposlenja).

Proveden je t-test za nezavisne uzorke s ciljem utvrđivanja postoji li statistički značajna razlika u procjeni određenog stava o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju između nastavnika i nastavnica srednjih strukovnih škola.

Tablica 10. *Usporedba stavova prema inkluziji s obzirom na spol sudionika*

Stavovi prema inkluziji	Spol	N	M	SD	t	ss	p	Razlike između grupa	Cohenov d
	Muškarci	50	67,22	13,01	0,31	213	0,74	-	-
	Žene	165	67,82	10,94					

Nije utvrđena statistički značajna razlika (Tablica 10) u stavovima prema inkluziji između nastavnika i nastavnica. Martan (2018) navodi kako u dosadašnjim istraživanjima prema spolu ispitanika i utjecaju na stavove o inkluzivnom istraživanju nisu dobiveni konzistentni rezultati. Naime, s jedne strane ispitanice u nekim istraživanjima (Igrić, Cvitković i Wagner Jakab, 2009) pokazuju tolerantnije stavove prema učenicima s teškoćama i njihovom uključivanju u redovne škole, dok s druge strane u nekim istraživanjima (Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri, 2017) ispitanice pokazuju veći pesimizam prema uspješnosti inkluzije u odnosu na ispitanike.

Tablica 11. *Usporedba stavova prema inkluziji kod nastavnika općeobrazovnih i strukovnih predmeta.*

Stavovi prema inkluziji	Predmeti	N	M	SD	t	ss	p	Razlike između grupa	Cohenov d
	Općeobrazovni	32	66,65	10,94	1,28	213	0,17	-	-
	Strukovni	303	68,66	11,77					

Nadalje, proveden je t-test za nezavisne uzorke kako bi se ispitalo postoje li razlike u procjeni stavova između nastavnika strukovnih i nastavnika općeobrazovnih predmeta (Tablica 11). Nije utvrđena statistički značajna razlika između ovih dviju skupina ispitanika. Isto tako proveden je t-test kako bi se ispitalo postoje li statistički značajne razlike u procjenama ispitanika koji su dosad bili i onih koji dosad nisu bili razrednici učenicima s teškoćama u razvoju. Nije utvrđena statistički značajna razlika (Tablica 12).

Tablica 12. *Usporedba stavova prema inkluziji s obzirom na nezavisnu varijablu „razrednik“*

Stavovi prema inkluziji	Razrednik/ca učenicima s teškoćama u razvoju	N	M	SD	t	ss	p	Razlike između grupa	Cohenov d
	Da	111	68,36	11,78	0,89	213	0,37	-	-
	Ne	104	66,96	11,04					

Tablica 13. *Usporedba stavova prema inkluziji s obzirom na dob ispitanika.*

Stavovi prema inkluziji	Dob	N	M	SD	F	ss	p	Razlike između grupa	η_p^2
	23-35 godina	49	67,73	10,53	1,25	3, 211	0,32	-	-
	36-45 godina	61	68,77	11,188					
	46-55 godina	70	65,80	11,89					
	56-65 godina	34	69,91	11,90					

Tablica 13. prikazuje usporedbu stavova prema inkluziji s obzirom na dob sudionika. Ni na navedenoj nezavisnoj varijabli nije pronađena statistički značajna razlika u procjenama sudionika.

Tablica 14. *Usporedba stavova prema inkluziji s obzirom na godine radnog iskustva sudionika.*

Stavovi prema inkluziji	Godine radnog iskustva	N	M	SD	F	ss	p	Razlike između grupa	η_p^2
	0-5 godina	38	68,94	10,74	0,37	6, 208	0,89	-	-
	5-10 godina	41	66,97	10,90					
	10-15 godina	29	69,37	10,86					
	15-20 godina	31	68,70	10,54					
	20-25 godina	34	66,14	12,29					
	25-30 godina	27	66,22	14,10					
	30-40 godina	14	68,00	11,13					

U Tablici 14. prikazana je usporedba stavova prema inkluziji s obzirom na godine radnog iskustva sudionika. Na ovoj nezavisnoj varijabli nije također pronađena statistički značajna razlika.

Neka od provedenih istraživanja pokazuju da dob i godine radnog iskustva nastavnika i učitelja utječu na stavove o inkluzivnom obrazovanju. U ovom radu nije potvrđena statistički značajna razlika s obzirom na dob i radno iskustvo ispitanika. Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri (2017) navode kako stariji srednjoškolski nastavnici i oni s više radnog iskustva pokazuju negativnije stavove prema inkluziji od mlađih nastavnika i onih koji imaju manje radnog iskustva. Isti autori naglašavaju kako je potrebno raditi na pojačanju napora da se zaposle stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila koji će pružiti podršku nastavnicima u poučavanju i praćenju učenika s teškoćama u razvoju te kreiranju individualnih programa za učenike s teškoćama u razvoju. Skočić Mihić, Gabrić i Bošković (2016) navode kako su mlađi nastavnici, s manje radnog iskustva skloniji inkluziji djece s teškoćama u razvoju, a takvi rezultati mogu se objasniti u činjenici da su se nastavnici s manje od 20 godina radnog iskustva i sami školovali u razredima u koje su bili uključeni učenici s teškoćama u razvoju ili su imali na fakultetskom obrazovanju više prilika slušati o inkluzivnom obrazovanju od starijih kolega.

Tablica 15. *Usporedba stavova prema inkluziji s obzirom na vrstu škole.*

	Mjesto zaposlenja	N	M	SD	F	ss	p	Razlike između grupa	η_p^2
Stavovi prema inkluziji	Trogodišnja strukovna škola	62	67,93	12,70	1,50	4, 210	0,22	-	-
	Četverogodišnja strukovna škola	137	67,99	10,89					
	Gimnazija	2	51,00	9,89					
	Petogodišnja (zdravstvena) škola	13	66,76	9,61					

Na nezavisnoj varijabli vrsta škole u kojoj su sudionici zaposleni, također nije pronađena statistički značajna razlika.

Prema dobivenim rezultatima, hipoteza se odbacuje, s obzirom da ni na jednoj nezavisnoj varijabli nije utvrđena statistički značajna razlika u usporedbi stavova prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju.

9.2. Procjena dostupne podrške i postojanje stručne službe u školi

„Dostupnost sustava podrške unutar i izvan škole te drugi čimbenici u obrazovnoj okolini mogu imati značajan utjecaj na oblikovanje učiteljskih stavova prema inkluzivnom obrazovanju“ (Martan, 2018: 275). Kako bi se ispitalo što nastavnici misle o podršci u njihovoj obrazovnoj sredini, ispitala se procjena dostupne podrške u radu s teškoćama u razvoju i postojanju stručne službe u školi. Općenito, svi nastavnici su naveli da imaju barem jednog stručnog suradnika (pedagoga), dok je 51.4% nastavnika navelo da uz pedagoga ima barem još jednog člana stručne službe, najčešće psihologa. U 12.2% škola stručna služba ima tri i više članova, pri čemu se uz psihologa i pedagoga najčešće navode edukacijski-rehabilitator i defektolog.

Kako bi se ispitao stav o dostupnoj podršci na korištenoj subskali „podrška“, izračunata je sumarna aritmetička sredina (tablica 16.). Kao što se može vidjeti, prosječne vrijednosti procjene dostupne podrške kreću se oko nižih vrijednosti, odnosno, ispitanici dostupnu podršku procjenjuju iznimno niskom u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.

Tablica 16. Procjena dostupne podrške za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

Dostupna podrška	N	Min	Max	M	SD
	215	4	16	9,17	2,52

Prema ovim rezultatima, treća hipoteza, *Nastavnici srednjih strukovnih škola iskazuju nepovoljne stavove vezane uz podršku za rad s učenicima s teškoćama u razvoju*, može se prihvatiti.

Sljedeća tablica (17) prikazuje rezultate na pojedinim česticama. Prikazani su postotci s obzirom na danu procjenu na pojedinoj tvrdnji te aritmetička sredina i standardna devijacija za svaku tvrdnju. S obzirom da je bodovanje na ovoj subskali bilo od 1 do 4, nije bila ponuđena neutralna vrijednost za procjenu (1 – uopće se ne slažem; 4 – u potpunosti se slažem).

Tablica 17. Dekriptivni pokazatelji procjene dostupne podrške

Tvrdnje	1	2	3	4	M	SD
	%					
Smatram da su mi dostupna prikladna nastavna sredstva za podučavanje djece s teškoćama u razvoju	3,6	34,9	26,0	7,4	2,09	0,93
Smatram da su mi uvijek na raspolaganju pomoćne službe kao što su logopedi, defektolozi, školski psiholozi, specijalisti za dijagnostiku i bolničko osoblje.	47,0	24,7	18,6	9,8	1,91	1,02
Smatram da imam dovoljno materijalnih sredstava za pribavljanje pomoćnih nastavnih sredstava za planiranje i rad s djecom s teškoćama	44,7	33,5	15,8	6,0	1,83	0,90
Spreman sam pohađati dodatne radionice u svrhu stjecanja novih znanja o edukaciji djece s teškoćama	5,1	6,0	39,1	49,8	3,33	0,80

Prema podacima iz tablice 17. jasno je kako nastavna sredstva ($M = 2,09$; $SD = 0,93$), podršku stručne službe ($M = 0,91$; $SD = 1,02$) i materijalna sredstva ($M = 1,83$; $SD = 0,90$) nastavnici procjenjuju nedostatnima. Do ovakvih rezultata dolaze i Velki i Romstein (2018) gdje se dolazi do zaključka kako nastavnicima prvenstveno nedostaje podrška za inkluziju učenika s teškoćama u razvoju u redovne srednje škole. Nepovoljni stavovi prema podršci za provođenje inkluzije istaknuti su i u istraživanjima s učiteljima, ravnateljima i nastavnicima (Dulčić i Bakota, 2008; Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016; Stančić, Kiš-Glavaš i Nikolić, 2015). Iznenađujuće je što je procjena podrške stručne službe vrlo niska, a ranije je navedeno kako nastavnici ističu da imaju barem jednog stručnog suradnika u školi.

Iako su nastavnici nezadovoljni dostupnom podrškom, oni su spremni za pohađanje dodatnih edukacija u svrhu stjecanja novih znanja o edukaciji djece s teškoćama ($M = 3,33$; $SD = 0,80$).

Nadalje, provedeni su t-test i analiza varijance kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajnih razlika u procjeni dostupne podrške s obzirom na određene sociodemografske karakteristike ispitanika. Proveden je t-test za nezavisne uzorke s ciljem utvrđivanja postoji li statistički značajna razlika u procjeni dostupne podrške u inkluziji učenika s teškoćama u razvoju između nastavnika i nastavnica srednjih strukovnih škola. Utvrđena je statistički značajna razlika između ispitanika muškog i ženskog spola u procjeni spremnosti dodatnog educiranja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju ($t(213) = -2,578$; $p < 0,05$) te u procjeni podrške stručne službe ($t(213) = 1,976$; $p < 0,05$), a rezultati su prikazani u Tablici 18.

Tablica 18. *T-test na zavisnim varijablama s obzirom na nezavisnu varijablu „spol“*

Zavisna varijabla	Spol	N	M	SD	t	p	Cohenov d
Spreman sam pohađati dodatne radionice u svrhu stjecanja novih znanja o edukaciji djece s teškoćama	Muški	50	3,08	0,90	t(213)=-2,578	p=0,01	0,030
	Ženski	165	3,41	0,76			
Smatram da su mi uvijek na raspolaganju pomoćne službe kao što su logopedi, defektolozi, školski psiholozi, specijalisti za dijagnostiku i bolničko osoblje.	Muški	50	2,16	1,09	t(213)=1,976	p=0,04	0,018
	Ženski	165	1,84	0,99			

Prema rezultatima može se zaključiti kako su nastavnice srednjih strukovnih škola statistički značajno spremnije za dodatne edukacije ($M = 3,41$; $SD = 0,76$) od nastavnika srednjih strukovnih škola ($M = 3,08$; $SD = 0,90$). S druge strane, nastavnici procjenjuju podršku za rad nešto višom ($M = 2,16$; $SD = 1,09$) od nastavnica ($M = 1,84$, $SD = 0,99$). Međutim, iako su uočene statistički značajne razlike na ove dvije zavisne varijable s obzirom na nezavisnu varijablu spol, potrebno je napomenuti kako je indeks veličine efekta jako malen, gotovo neznan ($3,02\%$ i $1,8\%$).

Statistički značajna razlika utvrđena je na zavisnoj varijabli dostupne podrške stručne službe (tablica 19.) između nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta ($t(213) = -2,895$; $p < 0,05$). Pritom nastavnici strukovnih predmeta statistički značajno procjenjuju podršku nešto višom ($M = 2,09$; $SD = 1,00$) od nastavnika općeobrazovnih predmeta ($M = 1,70$; $SD = 1,00$). Indeks veličine efekta na ovoj zavisnoj varijabli s obzirom na nezavisnu varijablu „radno mjesto“ iznosi $3,8\%$.

Tablica 19. *T-test na zavisnoj varijabli s obzirom na nezavisnu varijablu „radno mjesto“*

Zavisna varijabla	Radno mjesto	N	M	SD	t	p	Cohenov d
Smatram da su mi uvijek na raspolaganju pomoćne službe kao što su logopedi, defektolozi, školski psiholozi, specijalisti za dijagnostiku i bolničko osoblje.	Nastavnik općeobrazovnih predmeta	99	1,70	1,00	t(213)=-2,895	p=0,004	0,038
	Nastavnik strukovnih predmeta	116	2,09	1,00			

Nadalje, provedena je analiza varijance za nezavisne uzorke kako bi se utvrdilo postojanje statistički značajne razlike ispitanika u procjeni dostupne podrške s obzirom na nezavisne varijable dob i radno iskustvo. Na cjelokupnoj subskali pronađena je statistički značajna razlika s obzirom na dob ispitanika (Tablica 20.) i pojedinačno na zavisnoj varijabli „Smatram da imam dovoljno materijalnih sredstava za pribavljanje pomoćnih nastavnih sredstava za planiranje i rad s djecom s teškoćama“ (Tablica 21.).

Tablica 20. *ANOVA na subskali „Dostupna podrška“ s obzirom na nezavisnu varijablu „dob“*

Subskala	Dobne skupine	N	M	SD	F	p	η_p^2	Razlika između grupa
<i>Dostupna podrška</i>	23 – 35	49	2,52	0,65	F(3,211)=4,308	<0,05	0,081	1>3
	36 – 45	62	2,28	0,59				
	46 – 55	70	2,11	0,56				
	56 – 65	34	2,36	0,71				

Prema dobivenim rezultatima, najmlađi nastavnici u ovom istraživanju procjenjuju dostupnost podrške statistički značajno boljom od nastavnika u dobi od 46 do 55 godina starosti. Ovakvi rezultati mogli bi se intepretirati uz objašnjenje da su mlađi nastavnici vjerojatno spremniji potražiti pomoć ukoliko im zatreba, te se možda s mlađim nastavnicima više radi po tom pitanju budući da oni imaju manje radnog iskustva. Zbog navedenog razloga vjerojatno je dobivena i razlika na tvrdnji da imaju dovoljno materijalnih sredstva za rad, gdje također mlađi nastavnici pokazuju veći stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom (M = 2,12; SD =0,95) od nastavnika u dobi od 46 do 55 godina (M = 1,61; SD = 0,79).

Tablica 21. ANOVA na zavisnoj varijabli s obzirom na nezavisnu varijablu „dob“

Zavisna varijabla	Dobne skupine	N	M	SD	F	p	η_p^2	Razlika između grupa
Smatram da imam dovoljno materijalnih sredstava za pribavljanje pomoćnih nastavnih sredstava za planiranje i rad s djecom s teškoćama	23 – 35	49	2,12	0,95	F(3,211)=3,487	<0,05	0,054	1>3
	36 – 45	62	1,77	0,89				
	46 – 55	70	1,61	0,79				
	56 – 65	34	1,97	1,00				

S obzirom na radno iskustvo nastavnika, nije pronađena statistički značajna razlika u procjeni dostupne podrške nastavnicima u radu s učenicima s teškoćama u razvoju u redovnim srednjim školama.

Sobzirom da i podrška stručne službe, kao i procjena dostupne podrške koja je nastavniku dostupna u radu s učenicima s teškoćama u razvoju, može imati efekte na njihove stavove prema inkluziji, provjeren je odnos među ovim varijablama. Korelacijskom analizom (Pearsonov koeficijent korelacije) utvrđena je pozitivna i značajna, iako niska povezanost stavova prema inkluziji i procjene dostupne podrške (Tablica 22.), čime je potvrđena četvrta a hipoteza o *postojanju statistički značajne povezanosti između stavova o inkluziji i procjene dostupnosti podrške*. Drugim riječima, nastavnici koji su dostupnu podršku procjenjivali većom, ujedno su imali i pozitivnije stavove prema inkluziji stavova učenika s teškoćama u razvoju.

Tablica 22. Povezanost stavova i dostupne podrške

	N	M	SD	Pearsonov r	p
Stavovi o inkluziji	215	76,86	10,95	0,34	0,000
Dostupna podrška	215	9,17	2,52		

Također je provjeren i odnos stavova prema inkluziji i procjene podrške s postojanjem stručne službe u školi te veličinom tima stručne službe. Rezultati su prikazani u Tablici 23.

Tablica 23. Interkorelacije članova stručne službe, stavova nastavnika prema inkluziji i dostupne podrške

Stručnjak	Stavovi nastavnika prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju r_{pb}	Dostupnost podrške r_{pb}
Psiholog	0,03	0,26***
Pedagog	-0,01	0,01
Edukacijski-rehabilitator	-0,12	0,31***
Defektolog	-0,06	0,24***
Socijalni pedagog	-0,02	0,18**
Zdravstveni radnik	-0,04	-0,08
Veličina stručnog tima	-0,06	0,41***

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Kao što se može vidjeti u Tablici 23., stavovi nastavnika prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju nisu značajno povezani s postojanjem pojedinog člana stručne službe. Četvrta b hipoteza (4b) o *postojanju statistički značajne povezanosti između stavova o inkluziji i procjene dostupnosti podrške pojedinog člana stručnog tima* nije potvrđena. Ono na što se treba osvrnuti je da iako su se nastavnici na upitniku stavova prema inkluziji uglavnom ili u potpunosti slagali s tvrdnjom *U redovne škole potrebno je uključiti stručnjake edukacijsko-rehabilitacijskog profila osposobljene za rad s učenicima s teškoćama u razvoju*, za edukacijskog-rehabilitatora kao člana stručnog tima utvrđena je najveća negativna povezanost. Slično tome, niti broj stručnih suradnika dostupnih u školi nije bio povezan sa stavovima nastavnika prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju.

Suprotno tome, postojanje pojedinih članova stručnog tima u školi pozitivno je povezano s procjenom dostupne podrške u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Pri tome je najveća, iako niska, korelacija utvrđena za edukacijskog-rehabilitatora, nakon čega slijede psiholog i defektolog. Također, nastavnici koji rade u školama u kojem je broj članova stručne službe veći, očekivano su procjenjivali i dostupnu podršku većom.

Kako bi inkluzija učenika s teškoćama bila uspješna, svakako je potrebna kvalitetna i profesionalna pomoć samim nastavnicima u njihovom radu. Velki i Romstein u svom radu jasno objašnjavaju što podrška predstavlja u samoj inkluziji:

Ključ uspjeha inkluzije je podrška. Kao što se očekuje od nastavnika i učenika da bez teškoća podrže učenika s teškoćama, tako valja promisliti o kvaliteti podrške koju dobivaju nastavnici. Nedostatak stručnog tima i/ili izostanak kontinuirane komunikacije i suradnje stručnog tima s nastavnicima potencijalno doprinosi negativnim stavovima, što je potrebno prevenirati. Prevencija se u ovome smislu odnosi na uspostavljanje sustava podrške za nastavnike, formalne kroz komore učitelja i nastavnika ili neformalne kroz grupnu podršku kolega sustručnjaka koji kroz zajedničke projekte i aktivnosti podupiru jedni druge u aktivnom građenju inkluzivne prakse u razredu (2018 str. 32).

10. ZAKLJUČAK

Istraživanje o stavovima nastavnika o inkluziji učenika s posebnim potrebama/ s teškoćama u razvoju u srednjim strukovnim školama u Osječko-baranjskoj županiji provedeno je mrežnom anketom, na uzorku od 215 nastavnika, što je 24,7% od ukupnog broja zaposlenih nastavnika u srednjim strukovnim školama u Osječko-baranjskoj županiji.

Na osnovu dobivenih rezultata mogu se izvesti sljedeći zaključci:

1. Ispitivanje stavova nastavnika prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju provedeno je procjenom stavova ispitanika kroz 21 česticu. Rezultati ispitivanja upućuju na zaključak kako ispitanici iskazuju razmjerno pozitivne stavove prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovne škole. Ovim se potvrđuje prva postavljena hipoteza, kojom se pretpostavilo kako *nastavnici srednjih strukovnih škola iskazuju pozitivne stavove prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju*.
2. Kako bi se procijenili stavovi ispitanika s obzirom na socio-demografske karakteristike, provedena je statistička analiza razlike stavova ispitanika u odnosu na nezavisne varijable spol, radno mjesto, razrednik, iskustvo rada s učenicima s teškoćama, te škola zaposlenja. Prema dobivenim rezultatima, niti na jednoj nezavisnoj varijabli nije pronađena statistički značajna razlika u procjenama sudionika te se druga hipoteza odbacuje, odnosno *postojanje statistički značajnih razlika u procjeni stavova ispitanika s obzirom na socio-demografske karakteristike nije utvrđeno*.
3. Ispitivanjem stava o dostupnoj podršci i postojanju stručne službe u školi (korištenjem subskale “podrška”), vidljivo je kako ispitanici dostupnu podršku u radu s učenicima s teškoćama u razvoju procjenjuju iznimno niskom, unatoč činjenici kako svi ispitanici navode prisutnost najmanje jednog stručnog suradnika u školi. Ovime je potvrđena treća postavljena hipoteza, odnosno *nastavnici srednjih strukovnih škola iskazuju negativnije stavove vezane uz podršku za rad s učenicima s teškoćama u razvoju*.

Utvrđivanjem postojanja statistički značajnih razlika u procjeni dostupne podrške s obzirom na sociodemografske karakteristike ispitanika, utvrđena je statistički značajna razlika između ispitanika muškog i ženskog spola u procjeni spremnosti

dodatnog educiranja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju te u procjeni podrške stručne službe, pri čemu su nastavnice spremnije za dodatne edukacije od nastavnika, ali nastavnici podršku za rad procjenjuju nešto višom od nastavnica. Statistički značajna razlika utvrđena je i na zavisnoj varijabli dostupne podrške stručne službe između nastavnika općeobrazovnih predmeta i nastavnika strukovnih predmeta, pri čemu podršku nešto višom procjenjuju nastavnici strukovnih predmeta. S obzirom na dob ispitanika, mlađi nastavnici dostupnu podršku ocjenjuju boljom od nastavnika u dobi od 46 do 55 godina, dok s obzirom na radno iskustvo nastavnika nije pronađena statistički značajna razlika u procjeni dostupne podrške.

4. Pri ispitivanju povezanosti između stavova nastavnika o inkluziji i procjene dostupnosti podrške, utvrđena je pozitivna i statistički značajna, iako niska, povezanost između stavova o inkluziji i procjene dostupnosti podrške. Nastavnici koji su dostupnu podršku procjenjivali većom, ujedno su imali i pozitivnije stavove prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju. Ovaj rezultat potvrđuje četvrtu a hipotezu (4a) koja je glasila da postoji statistički značajna povezanost između stavova o inkluziji i procjene dostupnosti podrške.

Rezultati su također pokazali da stavovi nastavnika prema inkluziji učenika s teškoćama nisu značajno povezani s postojanjem pojedinog člana stručne službe. Time četvrta b hipoteza (4b) o postojanju statistički značajne povezanosti između stavova o inkluziji i procjene dostupnosti podrške pojedinog člana stručnog tima nije potvrđena.

No, ovdje valja istaknuti da unatoč činjenici da su se nastavnici na upitniku stavova prema inkluziji uglavnom ili u potpunosti slagali s tvrdnjom U redovne škole potrebno je uključiti stručnjake edukacijsko-rehabilitacijskog profila, osposobljene za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, za edukacijskog-rehabilitatora kao člana stručnog tima utvrđena je najveća negativna povezanost. Suprotno tome, postojanje pojedinih članova stručnog tima u školi pozitivno je povezano s procjenom dostupne podrške u radu s učenicima s teškoćama u razvoju, a najveća, iako niska korelacija utvrđena je za edukacijskog – rehabilitatora (pri čemu su nastavnici u školama u kojima je broj članova stručne službe veći, procjenjivali i dostupnu podršku većom).

POPIS TABLICA

Tablica 1. <i>Ukupan broj nastavnika zaposlenih u srednjim strukovnim školama i broj sudionika</i>	37
Tablica 2. <i>Škola zaposlenja ispitanika</i>	37
Tablica 3. <i>Spol ispitanika</i>	38
Tablica 4. <i>Dob ispitanika</i>	38
Tablica 5. <i>Godine radnog iskustva u struci</i>	39
Tablica 6. <i>Radno mjesto ispitanika</i>	40
Tablica 7. <i>Radno iskustvo i razredništvo učenicima s teškoćama u razvoju</i>	40
Tablica 8. <i>Sumarna aritmetička sredina stavova o inkluziji</i>	43
Tablica 9. <i>Deskriptivni pokazatelji procjene stavova nastavnika prema inkluziji</i>	44
Tablica 10. <i>Usporedba stavova prema inkluziji s obzirom na spol sudionika</i>	47
Tablica 11. <i>Usporedba stavova prema inkluziji kod nastavnika općeobrazovnih i strukovnih predmeta</i>	47
Tablica 12. <i>Usporedba stavova prema inkluziji s obzirom na nezavisnu varijablu „razrednik“</i>	48
Tablica 13. <i>Usporedba stavova prema inkluziji s obzirom na dob ispitanika.</i>	48
Tablica 14. <i>Usporedba stavova prema inkluziji s obzirom na godine radnog iskustva sudionika.</i>	48
Tablica 15. <i>Usporedba stavova prema inkluziji s obzirom na vrstu škole.</i>	49
Tablica 16. <i>Procjena dostupne podrške za rad s učenicima s teškoćama u razvoju</i>	50
Tablica 17. <i>Deskriptivni pokazatelji procjene dostupne podrške</i>	51
Tablica 18. <i>T-test na zavisnim varijablama s obzirom na nezavisnu varijablu „spol“</i>	52
Tablica 19. <i>T-test na zavisnoj varijabli s obzirom na nezavisnu varijablu „radno mjesto“</i> ..	53
Tablica 20. <i>ANOVA na subskali „Dostupna podrška“ s obzirom na nezavisnu varijablu „dob“</i>	53
Tablica 21. <i>ANOVA na zavisnoj varijabli s obzirom na nezavisnu varijablu „dob“</i>	54
Tablica 22. <i>Povezanost stavova i dostupne podrške</i>	54
Tablica 23. <i>Interkorelacije članova stručne službe, stavova nastavnika prema inkluziji i dostupne podrške</i>	55

LITERATURA:

1. Anđelić, V., Bačelić, Z., Barišić, R., Halavanja, B., Ištvančić, I., Kirinić, V., Miklaužić-Černicki, K., Nakić, A., Šarac, V., Tunjić, I., Turk, M., Vučić, N. i Vuk, B. (2019) Koncept novog modela stručnog usavršavanja nastavnika strukovnih predmeta. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. <https://www.asoo.hr/UserDocsImages/Projekt%20usavr%C5%A1avanja/Koncept%20novog%20modela%20stru%C4%8Dnog%20usavr%C5%A1avanja.pdf>
2. Alfirev, M. (2000). Socijalni model u rehabilitaciji osoba s mentalnom retardacijom. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 36 (1), 9-16.
3. Antonak, R. F. i Livneh, H. (1988). The measurement of attitudes toward people with disabilities: Methods, Psychometrics and Scales. Springfield: Thomas
4. Aronson, E. (2005) Socijalna psihologija. Zagreb: Mate.
5. Batarelo Kokić, I., Vukelić, A. i Ljubić, M. (2009). Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti. Bologna: ETF (European Training Foundation).
6. Booth et al. (2000). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
7. Borić, S., i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. Metodčki obzori, 16 (7), 75-86.
8. Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
9. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. Pedagogijska istraživanja, 8 (2), 323-340.
10. Bouillet, D., i Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 51 (1), 9-23.
11. Bratković, D., i Teodorović, B. (2003). Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U A. Dulčić i M. Pospis (Ur.), Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama (str. 83-98). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
12. Bullock, S., Brestovanský S., Lenčo P. (ur), 2015. Inkluzija, različitost i jednakost u radu s mladima Načela i pristupi

13. Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for inclusive education. *European Journal of Social and Behavioural Sciences*. 11. 1585-1590. 10.15405/ejsbs.141.
14. Cedefop (2020). *Strukovno obrazovanje i osposobljavanje u Hrvatskoj: kratki pregled*. Luksemburg: Ured za publikacije. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/259867>
15. Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
16. Dobrosavljević, D. (2017). *Specifične kompetencije učitelja u inkluzivnom sustavu odgoja i obrazovanja (Diplomski rad)*. Preuzeto 20.2.2020. s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:148784>
17. Domović, V., Vizek Vidović, V. (2013): Uvjerjenja studentica učiteljskoga fakulteta o ulozi učitelja, učenika i poučavanju. *Sociologija I Prostor*, (Institut za društvena istraživanja u Zagrebu), 493–508.
18. Dulčić, A. i Bakota, K. (2008). Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno - jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (2), 31-50. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/30715>
19. Fulgosi Masnjak, R., Igrić, Lj., Lisak, N. (2012): Tolerancija različitosti iz percepcije učitelja. *Knjiga sažetaka . Međunarodnog znanstvenog skupa “Istraživanja u edukacijsko-rehabilitacijskim znanostima”* (str.128), Milković, Doležal, Hržica, Stošić
20. Gall, M. D., Gall, J. P., Borg, W. R. (2007). *Educational Research: An Introduction* (8 Ed.). Boston, MA: Pearson Education.
21. Igrić i sur. (2015), *Osnove edukacijskog uključivanja - Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*, Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rahabilitacijski fakultet i Školska knjiga
22. Igrić, Lj., Cvitković, D. i Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45 (1), 31-38. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/45634>
23. Habulin, L. (2018) *Stavovi i kompetencije školskih pedagoga za inkluzivnu praksu*, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju, Diplomski rad
24. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 139-157.
25. Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi- procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka Script.
26. Ivančić, Đ., Stančić, Z., (2006): *Individualizirani odgojno-obrazovni programi. Od teškoća u razvoju prema planu podrške učenicima s posebnim potrebama*. Časopis S

Vama, Polugodišnjak Hrvatske udruge za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama
IDEM, 3(2/3), 91-119

27. Jukić i sur.(2012). Inovativna metodika poučavanja u sklopu projekta „INVET“1
28. Jurčević Lozančić, A., i Kudek Mirošević, J. (2015). Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Školski vjesnik, 64 (4), 541-560.
29. Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. Život i škola, 59 (30), 67-78.
30. Kiš-Glavaš, L., Ljubić, M., i Jelić, S. (2003). Stavovi ravnatelja srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 39 (2), 137-146.
31. Koncept novog modela stručnog usavršavanja nastavnika strukovnih predmeta (brošura), Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih,
32. Kostović - Vranješ, V. i Ljubetić, M. (2008). Kritične točke pedagoške kompetencije učitelja. Život i škola, 20(2), 147 - 162. <https://hrcak.srce.hr/28686>
33. Krampač-Grljušić, A., (2017). Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu: priručnik za učitelje razredne nastave, Školska knjiga
34. Krampač-Grljušić, A., Marinić, I. (2007). Posebno dijete: priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama. Osijek: Grafika
35. Ljubić, M.,Kiš Glavaš,L.(2003), Razlike u stavovima osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 39 (2), 129-136.
36. Maleš,D.,Milanović M.,Stričević (2003): Živjeti i učiti prava: Odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Istraživačko –obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
37. Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. Školski vjesnik, 67 (2), 265-284. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/216729>
38. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Preuzeto 6. 1. 2021. s http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
39. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. Godine. Preuzeto 6. 1. 2021. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_04_42_967.html

40. Obrazovanje i osposobljavanje odgojitelja, učitelja i nastavnika. Preuzeto 20.2.2020. s https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-14_hr
41. Opić, S; Kudek Mirošević, J. (2018) Specifičnosti provođenja metoda prilagodbe i individualiziranih postupaka u radu s učenicima s teškoćama // Research in Education and Rehabilitation, 1 (2018), 1; 48-58
42. Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava. Preuzeto 6.1.2020. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_06_67_1279.html
43. Rathus, S. A.: Temelji psihologije, Naklada Slap, Jastrebarsko, 2000.
44. Rosić, V. (1999). Nastavnik – čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja. U: V. Rosić (ur.), Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju (str. 1-10). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
45. Sunko, E. (2006). Gledišta studenata učiteljskih i nastavničkih studija o integraciji i inkluziji djece s posebnim potrebama. Napredak, 147 (2), 209-221
46. The Salamanca Statement and Framework for Action. Preuzeto http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
47. Skupnjak, D. (2011). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u Hrvatskoj. Napredak, 152(2), 305 – 324.
48. Skočić Mihić, S., Gabrić, I., i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 52 (1), 30-41.
49. Srednjoškolsko obrazovanje učenika s teškoćama. Preuzeto 20.2.2020. s <https://e-usmjeravanje.hzz.hr/srednjoskolosko-obrazovanje-ucenika-s-teskocama>
50. Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom. Preuzeto 20.2.2020. s https://www.hsuir.hr/Upload/Dokumenti/Standardna_pravila_1_20147394632.pdf
51. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Preuzeto 6. 1. 2021. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2014_10_124_2364.html
52. Velki, T., Romstein K. (2018). Priručnik za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u srednjim školama, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera Osijek
53. Vican, D. i Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. Život i škola, LIX (30), 48-65. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/131847>

54. Vlah, N., Međimorec Grgurić, P. i Baftiri, Đ. (2017). Demografske i profesionalne karakteristike srednjoškolskih učitelja u relaciji sa stavovima prema edukacijskom uključivanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53 (1), 86-100. <https://doi.org/10.31299/hrri.53.1.7>
55. Vrclj, S., Čubra, J. (2014), *Inkluzivno obrazovanje - mogućnosti i ograničenja Kalokagathia*, vol.1. n. 1.
56. Wagner Jakab A. (2008.), *Obitelj - sustav dinamičnih odnosa u interakciji*, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol 44, br. 2, 119-128
57. Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8 (1), 141 – 153
58. Zrilić, S (2018.). Razlikovni kurikulum kao pretpostavka uspješne inkluzije, *Pregledni rad, MAGISTRA IADERTINA*, (13) (161-180))
59. Žic Ralić, A., Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja*, 22 (3), 435-453.

POPIS PRILOGA

Prilog 1. – Anketa

Ispitivanje stavova NASTAVNIKA o inkluziji učenika s posebnim potrebama/ teškoćama u razvoju u srednjim strukovnim školama

Poštovani nastavnici/ce,

implementacija inkluzivnog obrazovanja jedan je od velikih izazova s kojim se suočava današnji obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj. Zbog toga se kao važno pitanje nameće pripremljenost nastavnika - najznačajnijih činitelja za implementaciju inkluzije u redovni sustav odgoja i obrazovanja.

Kako bismo stekli uvid u stavove srednjoškolskih nastavnika o inkluziji/ uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redovne razredne odjele, molim vas da popunite ovaj anketni upitnik koji služi za potrebe diplomskog rada pod nazivom „Stavovi nastavnika o inkluziji učenika s posebnim potrebama/ s teškoćama u razvoju u srednjim strukovnim školama u Osječko-baranjskoj županiji“ pri Filozofskom fakultetu u Rijeci pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Kornelije Mrnjajus i komentorstvom doc.dr.sc.Tamare Martinac Dorčić.

Za ispunjavanje anketnog upitnika bit će vam potrebno oko 10 minuta.

Ispunjavanje upitnika je anonimno, a rezultati će se koristiti samo za potrebe izrade diplomskog rada.

Hvala vam na suradnji!

Prilog 2. - Opći podaci o ispitaniku

1. Spol ispitanika: M Ž	2. Dob ispitanika/godine :
3. Završeni studij: _____	4. Škola zaposlenja: a) Trogodišnja strukovna škola b) Četverogodišnja strukovna škola c) Petogodišnja škola (zdravstvena) d) Umjetnička škola
5. Godine radnog iskustva u školi: _____	6. Zaposleni ste na radnom mjestu : a) Nastavnika općebrazovnih predmeta b) Nastavnika strukovnih predmeta
7. Imate li iskustvo rada s učenicima s teškoćama u razvoju: DA NE	9. Postoji li u vašoj stručnoj službi netko od spomenutih stručnih suradnika: a) pedagog b) socijalni pedagog c) psiholog d) defektolog ili edukacijski rehabilitator e) zdravstveni radnik
8. Jeste li ikad bili razrednik/ca učenicima s teškoćama u razvoju?	

Prilog 3. - Upitnik

Molim Vas da svaku od dolje navedih tvrdnji pažljivo pročitate i brojevima na ljestvici od 1 do 5 označite u kojoj se mjeri slažete s tvrdnjama. Pri tom brojevi imaju sljedeće značenje:

1	Uopće se ne slažem
2	Uglavnom se ne slažem
3	Niti se slažem niti se ne slažem
4	Uglavnom se slažem
5	Potpuno se slažem

		Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	Potpuno se slažem
1.	Redovna škola može pružiti učenicima s teškoćama u razvoju sve ono što im pruža škola pod posebnim uvjetima („specijalna škola“).	1	2	3	4	5
2.	Najbolje bi bilo da svi učenici s teškoćama u razvoju polaze škole pod posebnim uvjetima („specijalne škole“).	1	2	3	4	5
3.	Za normalan rad u razrednom odjelu redovne škole učenici s teškoćama u razvoju predstavljaju smetnju.	1	2	3	4	5
4.	Učenici s teškoćama u razvoju u redovnim razredima redovne škole mogu loše djelovati na uspjeh čitavog razreda.	1	2	3	4	5
5.	Uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovne razrede redovnih škola korisno je za njihovo opće napredovanje.	1	2	3	4	5
6.	Učenici u redovnim školama mogu se pripremati da razumno i prijateljski prihvate učenike s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
7.	Po mnogim svojim osobinama učenici s teškoćama u razvoju jednaki su učenicima bez smetnji u razvoju.	1	2	3	4	5
8.	Neki učenici s teškoćama u razvoju mogu postići bolji školski uspjeh od mnogih učenika bez smetnji u razvoju.	1	2	3	4	5
9.	Druženje s ostalim učenicima u redovnoj školi je za učenike s teškoćama u razvoju korisnije nego druženje s učenicima s teškoćama u razvoju u školi pod posebnim uvjetima („specijalnoj školi“).	1	2	3	4	5

10.	Učenici bez smetnji u razvoju mogu za prijatelje imati učenike s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
11.	U redovnoj školi učenici s teškoćama u razvoju doživljavat će posebne neugodnosti od svojih vršnjaka bez smetnji u razvoju.	1	2	3	4	5
12.	Učenicima s teškoćama u razvoju koji idu u redovnu školu nastavnici trebaju štošta progledati „kroz prste“.	1	2	3	4	5
13.	Učenici s teškoćama u razvoju mogu u redovnoj školi općenito više naučiti nego u školi pod posebnim uvjetima („specijalnoj školi“).	1	2	3	4	5
14.	Redovnu školu moguće je u potpunosti prilagoditi za prihvatanje učenika s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
15.	Smatram da nastavnici u mojoj školi mogu raditi s učenicima s teškoćama u razvoju uključenima u redovne razrede.	1	2	3	4	5
16.	Za rad s učenicima s teškoćama u razvoju trebalo bi steći dodatno obrazovanje iz područja edukacijske-rehabilitacije.	1	2	3	4	5
17.	U redovne škole potrebno je uključiti stručnjake edukacijsko-rehabilitacijskog profila osposobljene za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.	1	2	3	4	5
18.	Većina učenika s teškoćama u razvoju može u redovnim razredima redovne škole, uz osiguranje stručne pomoći stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, uspješno svladati redovne nastavne programe.	1	2	3	4	5
19.	Većina učenika s teškoćama u razvoju može u redovnim razredima redovne škole, uz osiguranje stručne pomoći stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, uspješno svladati prilagođene nastavne programe.	1	2	3	4	5
20.	Većina učenika s teškoćama u razvoju može u redovnim razredima redovne škole, uz osiguranje stručne pomoći stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, uspješno svladati dio nastavnih programa, a dio u posebnim razrednim skupinama.	1	2	3	4	5
21.	Većina učenika s teškoćama u razvoju može u redovnoj školi uz osiguranje stručne pomoći stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, uspješno svladati nastavne programe u posebnim razredima.	1	2	3	4	5

Prilog 4. – Dostupnost podrške za rad

		Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Uglavnom se slažem	Potpuno se slažem
1.	Smatram da su mi dostupna prikladna nastavna sredstva za podučavanje djece s teškoćama u razvoju	1	2	3	4
2.	Smatram da su mi uvijek na raspolaganju pomoćne službe kao što su logopedi, defektolozi, školski psiholozi, specijalisti za dijagnostiku i bolničko osoblje.	1	2	3	4
3.	Smatram da imam dovoljno materijalnih sredstava za pribavljanje pomoćnih nastavnih sredstava za planiranje i rad s djecom s teškoćama	1	2	3	4
4.	Spreman sam pohađati dodatne radionice u svrhu stjecanja novih znanja o edukaciji djece s teškoćama	1	2	3	4