

Učitelji i pomoćnici u nastavi kao čimbenici kvalitete u provedbi inkluzivnog odgoja i obrazovanja

Igrec, Ela

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:105214>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-15**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Ela Igrec

**Učitelji i pomoćnici u nastavi kao čimbenici kvalitete
u provedbi inkluzivnog odgoja i obrazovanja**

Diplomski rad

Zadar, 2021.

Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju
Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Učitelji i pomoćnici u nastavi kao čimbenici kvalitete u
provedbi inkluzivnog odgoja i obrazovanja

Diplomski rad

Student/ica:
Ela Igrec

Mentor/ica:
izv. prof. dr. sc. Matilda Karamatić Brčić

Zadar, 2021.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Ela Igrac**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Učitelji i pomoćnici u nastavi kao čimbenici kvalitete u provedbi inkluzivnog odgoja i obrazovanja** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 25. lipnja 2021.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Inkluzivno obrazovanje.....	3
2.1. Prikaz inkluzivnog obrazovanja kroz povijest.....	3
2.2. Definiranje inkluzivnog obrazovanja	4
2.2.1. Inkluzija i integracija.....	6
2.3. Prednosti i nedostaci inkluzivnog obrazovanja	7
3. Pomoćnici u nastavi.....	9
3.1. Uloga pomoćnika u nastavi u inkluzivnom odgoju i obrazovanju.....	10
3.1.1. Uloga pomoćnika u nastavi prilikom pružanja podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama.....	11
3.1.2. Uloga pomoćnika u nastavi u suradnji s učiteljem	12
3.1.3. Uloga pomoćnika u nastavi u suradnji s ostalim sudionicima inkluzivnog odgoja i obrazovanja.....	13
4. Uloga učitelja u inkluzivnom odgoju i obrazovanju	15
4.1. Uloga učitelja prilikom pružanje podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama	15
4.2. Uloga učitelja u suradnji s pomoćnikom u nastavi	17
4.3. Uloga učitelja u suradnji s ostalim sudionicima inkluzivnog odgoja i obrazovanja	18
5. Pregled dosadašnjih istraživanja	19
5.1. Inkluzivni odgoj i obrazovanje	19
5.2. Uloga pomoćnika u nastavi prilikom pružanja podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama.....	19
5.3. Uloga učitelja prilikom pružanja podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama	20

5.4. Odnos između učitelja i pomoćnika u nastavi	21
6. Metodologija rada.....	23
6.1. Predmet istraživanja	23
6.2. Problem istraživanja.....	23
6.3. Cilj istraživanja	23
6.4. Zadatci istraživanja.....	23
6.5. Metode istraživanja	24
6.6. Uzorak istraživanja.....	24
7. Interpretacija rezultata	26
7.1. Stajališta pomoćnika u nastavi o odgojno-obrazovnoj inkluziji	26
7.2. Stajališta učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji.....	30
7.3. Usporedba percepcije pomoćnika u nastavi i učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji	33
7.4. Odnos inicijalnog obrazovanja i postojećih kompetencija u inkluzivnom radu pomoćnika u nastavi i učitelja te njihov međusobni odnos.....	35
7.4.1. Međusobni odnos pomoćnika u nastavi i učitelja.....	37
8. Zaključak.....	40
9. Popis literature.....	42
10. Popis tablica i slika	47
11. Prilozi.....	48
12. Sažetak	51

1. Uvod

Odgojno-obrazovna inkluzija teži ravnopravnom uključivanju svih učenika u redoviti odgojno-obrazovni sustav. Kako bi se navedena inkluzija provodila na kvalitetan i efikasan način, potrebno je sagledati jesu li svi čimbenici koji čine neizostavan dio same obrazovne inkluzije usklađeni i rade li oni na profesionalan i adekvatan način. Kao ključni čimbenici navode se pomoćnici u nastavi i učitelji. Pomoćnici u nastavi su osobe koje pomažu učenicima s posebnim obrazovnim potrebama kod savladavanja obrazovnog programa, uključivanja u razredni kolektiv i najvažnije, kod njihovog osamostaljivanja. Istraživanja pokazuju kako učenici s posebnim obrazovnim potrebama postižu bolje obrazovne, ali i socijalne rezultate kada s njima radi pomoćnik u nastavi. Iz ovih činjenica se očituje važnost pomoćnika u nastavi koji ne pomaže samo učeniku, već i učitelju. Shodno tome, veoma je bitno da je rad pomoćnika u nastavi efikasan, kvalitetan i profesionalan. Također je značajan i rad samog učitelja. Iako su učitelji prošli daleko kvalitetnije obrazovanje u vezi načina rada sa učenicima, mnogi od njih smatraju kako nisu u dovoljnoj mjeri osposobljeni za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Samim time može doći do problema u snalaženju unutar koncepta odgojno-obrazovne inkluzije. Iz navedenoga se očituje potreba za ustanovljenjem njihovih uloga u odgojno-obrazovnoj inkluziji te identificiranjem koliko je njihov rad značajan za provedbu kvalitetne inkluzije djece s posebnim obrazovnim potrebama. Potrebno je također istražiti kakav je odnos i suradnja navedenih sudionika odgojno-obrazovne inkluzije. Ukoliko je taj odnos neučinkovit i neadekvatan, on najprije djeluje nepovoljno za samog učenika onemogućavajući njegovu potpunu inkluziju u odgojno-obrazovni sustav.

Relevantnost ove teme za praksu se očituje u pravu svakog djeteta na obrazovanje. U prošlosti su učenici s posebnim obrazovnim potrebama pohađali takozvane „Specijalne škole“ što znači da su bili odijeljeni od svih ostalih učenika. Danas to više nije praksa, već se teži odgojno-obrazovnoj integriranosti. Svako dijete ima pravo na kvalitetno obrazovanje pa bi i takvo obrazovanje trebalo osigurati svakom učeniku. Stoga je od izrazite važnosti sagledati i kontinuirano istraživati odgojno-obrazovnu inkluziju s ciljem njezinog unaprjeđenja i kvalitetnog provođenja. Bitno je prepoznati koji faktori unutar odgojno-obrazovne inkluzije utječu na njezino kvalitetno provođenje, pomažu učenicima s posebnim obrazovnim potrebama te unaprjeđuju cjelokupno školstvo. Ovo istraživanje je prepoznalo relevantnost i adekvatnost teme s ciljem omogućavanja što kvalitetnijeg obrazovanja učenicima s posebnim obrazovnim potrebama budući da učenika s takvim potrebama ima sve više i više.

Navedeni problem se obradio putem protokola intervjua koristeći polustrukturirani intervjua. Populacija ispitanika čine oni sudionici odgojno-obrazovne inkluzije koji su prepoznati kao najvažniji – pomoćnici u nastavi i učitelji. Problemu se najprije pristupilo s teorijskog aspekta. Koristeći deduktivan način, problem se najprije gledao u široj slici počevši od same obrazovne inkluzije. Zatim se detaljizirao na uloge pomoćnika u nastavi i učitelja te na njihov međusoban odnos. Kao najvažniji dio obrade ovog problema bilo je provođenje polustrukturiranog intervjua, a zatim interpretacija dobivenih rezultata.

Ovaj rad je podijeljen na dva glavna dijela. Prvi dio čini teorijski okvir teme rada, a drugi dio nacrt istraživanja i interpretacija rezultata. Prvi dio se može podijeliti na četiri glavna poglavlja. Prvo poglavlje sadrži informacije o inkluzivnom obrazovanju, uspoređuje inkluziju i integraciju te pruža pregled prednosti i nedostataka inkluzivnog obrazovanja. Drugo poglavlje se bavi pomoćnicima u nastavi te je dalje podijeljeno ovisno o njihovim ulogama prilikom pružanja podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, u suradnji s učiteljem i ostalim sudionicima odgojno-obrazovne inkluzije. Treće poglavlje je slično drugome, samo što se u ovom poglavlju daje pregled uloga učitelja prilikom pružanja podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, u suradnji s pomoćnikom u nastavi te ostalim sudionicima odgojno-obrazovne inkluzije. Posljednje poglavlje sadržava pregled dosadašnjih istraživanja na navedenu temu ovoga rada. Drugo glavni dio započinje nacrtom istraživanja koji se sastoji od definiranja tematskog područja, predmeta, problema i cilja istraživanja, istraživačkih pitanja, polaznih pretpostavki, metode istraživanja, uzorka te vrijeme i mjesta istraživanja. Zatim slijedi interpretacija rezultata koja je podijeljena prema istraživačkim pitanja. Tako su se interpretirali rezultati prema stajalištima pomoćnika u nastavi i učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji, prema njihovim kompetencijama i inicijalnom obrazovanju te prema međusobnoj suradnji, dok posljednji dio interpretacije rezultata čini usporedba percepcije pomoćnika u nastavi i učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji.

2. Inkluzivno obrazovanje

2.1. Prikaz inkluzivnog obrazovanja kroz povijest

Obrazovanje kao temeljno ljudsko pravo usvojeno je 1948. godine *Općom deklaracijom o ljudskim pravima*. Stubbs (2008) navodi kako su se time nastojali riješiti fundamentalni problemi koji su bili aktualni u cijelom svijetu, poput siromaštva, unaprjeđenje zdravstvenog sustava i omogućavanje svim ljudima da budu aktivni članovi svoje zajednice. Samim time, termin „obrazovanje“ ukazuje na uključivanje svih osoba u odgojno-obrazovni sustav. No, u praksi je određena skupina ljudi bila zakinuta za navedeno pravo. Iz toga se razloga javlja novi termin „inkluzivno obrazovanje“, a ključni međunarodni dokumenti su detaljnije naveli što točno pristup obrazovanju označuje.

1989. godine je održana *Konvencija UN-a o pravima djeteta* koja precizno opisuje prava djece na besplatno obrazovanje. Kao najvažnije točke ove konvencije su izdvojene:

- nediskriminacija, s posebnim naglaskom na djecu s invaliditetom;
- najbolji interes djeteta;
- pravo na opstanak i razvoj;
- besplatno osnovno obrazovanje za svu djecu.

Svjetska deklaracija o obrazovanju za sve je održana 1990. godine te iako ne koristi termin „inkluzija“, ona je bila od važnog značenja za daljnji razvoj inkluzivnog obrazovanja naglašavajući sljedeće točke (World Declaration on Education for All, 1994):

- obrazovanje je osnovo pravo za sve ljude;
- trebaju se ukloniti sve obrazovne razlike – diskriminacija u mogućnostima učenja se ne smije trpjeti;
- nešto se mora poduzeti kako bi se omogućio jednak pristup obrazovanja svakoj skupini osoba s invaliditetom.

Kao jedan od važnijih dokumenata inkluzivnog obrazovanja smatra se *Izjava u Salamanci* (1994. godine) zbog sljedećih točaka:

- djeca imaju raznolike potrebe i karakteristike;
- razlika je normalna;
- škole trebaju primiti svu djecu;
- djeca s invaliditetom bi trebala pohađati svoje okolne škole;

- uključenost zajednice je presudno za uključenje djece s invaliditetom u obrazovanje;
- kurikulum bi se trebao prilagoditi djeci, a ne obratno;
- inkluzivne škole pomažu svakom djetetu buduću da pomažu izgraditi inkluzivno društvo.

Svjetski obrazovni forum je održan 2000. godine, a osigurava pristup i besplatno osnovno obrazovanje za svu djecu s fokusom na marginaliziranu djecu te djevojčice. Tada je to bilo planirano napraviti do 2015. godine. 2001. godine je uvažena studija *O pravu na obrazovanje za osobe s invaliditetom: prema inkluziji* koja je doprinijela daljnjem razvitku obrazovne inkluzije. UNESCO (2005) ističe *UN-ovu Konvencija o pravima za osobe s invaliditetom* kao jednu od najvažnijih konvencija ove tematike jer promiče društvenu inkluziju kao preduvjet društvene ravnopravnosti.

2.2. Definiranje inkluzivnog obrazovanja

UNESCO (2005: 13) definira inkluzivno obrazovanje kao proces oslovljavanja i odgovaranja na raznolike potrebe svih učenika kroz povećavanje sudjelovanja u učenju, kulturama i zajednicama te kroz smanjenje isključenosti učenika unutar i izvan obrazovanja. To uključuje promjene i modifikacije sadržaja, pristupa, struktura i strategija koje se odnose na svu djecu, kao i uvjerenje da je odgovornost redovitog sustava za obrazovanje obrazovati svu djecu. Ainscow i Booth (2002: 3) definiraju obrazovnu inkluziju na sličan način navodeći njezine sljedeće komponente:

- uvažavanje svih učenika i školskog osoblja na jednak način,
- povećanje sudjelovanja učenika te smanjenje njihove isključenosti iz školske kulture, kurikuluma i zajednice,
- restrukturiranje kulture, politike i prakse u školama tako da odgovaraju raznolikim potrebama svih učenika,
- savladavanje prepreka u učenju i sudjelovanju svih učenika, a ne samo onima koji su kategorizirani kao „učenici s posebnim obrazovnim potrebama“,
- gledanje na različitosti između učenika kao na resurse koji podupiru učenje, a ne kao na probleme koji se trebaju savladati,
- poboljšanje škola kako za učenike, tako i za osoblje,
- njegovanje međusobno održivih odnosa između škola i zajednica.

Iz navedenih komponenata može se vidjeti kako inkluzivno obrazovanje ne obuhvaća samo školski sustav, već traži pomoć i potporu lokalne zajednice i kulture, što zagovara i *Izjava u Salamanci*. Nadalje, ono se isto tako ne odnosi samo na učenike s posebnim obrazovnim potrebama, već naglašava važnost savladavanja prepreka u obrazovanju svih učenika. Teži poboljšanju školskih uvjeta ne samo za učenike, već i za školsko osoblje. Mitchell (2009: 1) ne daje tako detaljnu definiciju obrazovne inkluzije već smatra kako njezin temelj predstavlja priznanje da učenici imaju različite sposobnosti i interese te da dolaze iz različitih etničkih i socijalnih sredina. Prema njemu, obrazovanje mora odgovarati raznolikostima učenika koje su prisutne u svakoj školi. Samim time, on zaključuje kako je inkluzivna škola „škola za sve“. Najopširniju definiciju inkluzivnog obrazovanja daje Stubbs (2008: 40) koja smatra kako se inkluzivno obrazovanje odnosi na širok raspon strategija, aktivnosti i procesa koje nastoje ostvariti pravo na kvalitetno i primjereno obrazovanje. Ono priznaje da učenje započinje rođenjem koje se nastavlja tijekom cijelog života te koje uključuje formalno i neformalno učenje. Inkluzivno obrazovanje nastoji podržati zajednice i kulture da se bore protiv diskriminacije, slave različitost te da promiču sudjelovanje svih članova zajednice. Dio je šire strategije koja se bavi promoviranjem inkluzivnog razvoja s ciljem stvaranja svijeta u kojem postoji mir, tolerancija, socijalna prava te svijet gdje su osnovne potrebe i prava svih ljudi ispunjena.

Sve navedene definicije predstavljaju pristup inkluzivnom obrazovanju koje se temelji na niz konceptata o sustavu, ključne dionike, procese i resurse. Stubbs (2008) opisuje navedene koncepte te ističe one značajne. Jedan od takvih konceptata je koncept o učenicima kao primarnim dionicima. Ovaj koncept zastupa mišljenje kako je obrazovanje temeljno ljudsko pravo, kako učenje započinje rođenjem te se nastavlja tijekom cijelog života, kako sva djeca imaju pravo na obrazovanje unutar vlastite zajednice te kako svatko može učiti, ali i kako svako dijete može iskusiti poteškoće u učenju. Sljedeći koncept je o obrazovnom sustavu i školama koji naglašava kako obrazovna inkluzija mora uključivati fleksibilne i odgovorne obrazovne sustave, kako se mora težiti poboljšanju školskog sustava te kako je potrebna suradnja između škole i lokalne zajednice. Koncept o raznolikosti i diskriminaciji predstavlja jedan od važnijih konceptata na kojem se temelji inkluzivno obrazovanje. Ono predstavlja borbu protiv diskriminacije, prihvaćanje različitosti kao resurse, a ne kao problem te kao glavni cilj inkluzivnog obrazovanja vidi pripremanje učenika za društvo koje poštuje i vrednuje razlike. Koncepti o procesima za promicanje inkluzije se temelje na prepoznavanju i prevladavanju

prepreka za inkluziju, na suradnju sa svima sudionicima i dionicima školskog sustava te na istraživanjima kako bi se obrazovna inkluzija unaprijedila.

Posljednji koncepti su oni o resursima koji zabrinjavaju pojedine škole te na taj način onemogućuju potpunu obrazovnu inkluziju. Unutar ovog koncepta se teži potpunom korištenju lokalnih resursa na način da se postojeći resursi preraspodjele te da su različiti resursi unutar škole i na lokalnoj razini potrebni za djecu s različitim obrazovnim potrebama.

2.2.1. Inkluzija i integracija

Kako bi se razumjela transformacija inkluzivnih ciljeva u odgojnu praksu, potrebno je ukazati na razvoj inkluzije kao alternativu ciljevima integracije. Prije *Izjave u Salamanci* integracija je bila formirana kao cilj obrazovnih sustava koji su već razvili odvojeni školski sustav za osobe s posebnim obrazovnim potrebama. Cilj integracije bio je restrukturiranje obrazovnog sustava kako bi sva djeca imala pravo na obrazovanje, reorganizacija školskog sustava te pružanje obrazovanja u redovitim školama za svu djecu (Vislie, 2003). Dakle, integracija čini jedan dio obrazovne inkluzije koja ju proširuje. Kako bi se ove dvije odgojne metode lakše shvatile, potrebno je istaknuti nekoliko razlika između njih. Kada se radi o integraciji, Stubbs (2008) naglašava kako je fokus i dalje na pojedinačnom učeniku, a ne na sustavu. Ona se najčešće brine o premještanju učenika u redovite škole, a ponekad zanemaruje pitanja poput uči li učenik zaista u toj školi te je li on prihvaćen i uključen. Nadalje, većina resursa i metoda su usmjereni na pojedinačnog učenika, a ne na edukaciju i razvijanje odgojno-obrazovnih vještina učitelja koji radi s učenikom s posebnim obrazovnim potrebama. Pomoćnici u nastavi su fokusirani isključivo na učenika s posebnim obrazovnim potrebama, a ne na okruženje u učionici. Ovakav pristup može biti pretjerano zaštitnički za učenika, može povećati stigmatizaciju te ne potiče socijalizaciju. Ukoliko učenik s posebnom obrazovnim potrebama odustane od daljnjeg školovanja ili pak ponavlja razred, tada se krivnja svaljuje na tog učenika, a ne na cjelokupni školski sustav.

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015), u Republici Hrvatskoj se razlikuju dvije vrste integracije. Potpuna integracija označuje uključivanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redoviti razredni odjel u kojem učenik prati nastavu po redovitom programu uz individualizirane postupke i/ili uz prilagodbu sadržaja. Djelomična integracija označuje uključivanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovitu osnovnu školu na način da

učenik neke predmeta sluša u redovitom razrednom odjelu, a neke u posebnom razrednom odjelu uz jednog od stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog tima.

2.3. Prednosti i nedostaci inkluzivnog obrazovanja

Nedavna istraživanja su potvrdila kako inkluzivno obrazovanje ima mnoge prednosti za učenika s posebnim obrazovnim potrebama kada je taj učenik uključen u redoviti školski program s ostalim učenicima. Najprije, takvo obrazovanje pruža stimulirano okruženje za učenika s posebnim obrazovnim potrebama koje obogaćuje njegovo učenje. Istraživanja pokazuju da učenici s posebnim obrazovnim potrebama koji su uključeni u inkluzivno obrazovanje imaju bolji pristup akademskim aktivnostima, kao i kvalitetniju poduku. Takvo stimulirano okruženje najčešće dovodi i do boljih akademskih postignuća (Salend, 2001). Berg (2004) nadodaje kako inkluzivno obrazovanje nudi učeniku s posebnim obrazovnim potrebama „uzore“ koji potpomažu njegovoj prilagodbi odgojno-obrazovnom sustavu. Tako ostali učenici mogu služiti kao primjeri za prikladno i prihvatljivo ponašanje ne samo u razredu, već i u ostalim aspektima života. Ovakvo se modeliranje najčešće javlja spontano te je od izuzetne važnosti učeniku s posebnim obrazovnim potrebama. Uključivanjem učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redoviti školski sustav omogućuje mu socijalizaciju s ostalim učenicima. Na taj se način razvijaju nova prijateljstva s ostalim učenicima iste dobi, a učeniku s posebnim obrazovnim potrebama socijalizacija nije nepoznata jednom kada izađe iz odgojno-obrazovnog sustava. Također, obrazovna inkluzija može poboljšati učenikovo samopoštovanje. Kada učenik s posebnim obrazovnim potrebama razvije vezu s učiteljima i ostalim učenicima, on počinje prepoznavati vlastitu vrijednost.

Inkluzivno obrazovanje nema samo prednosti za učenike s posebnim obrazovnim potrebama, već i za ostale učenike. Oni počinju shvaćati individualne razlike, potrebe drugih te počinju uvidjeti i nositi se s poteškoćama u vlastitim životima (Salend, 2001). Na taj im se način razvija tolerancija i poštovanje prema svim ljudima koji imaju teškoće u razvoju. Također, ostali učenici u razredu razviju važne vještine koje će im biti potrebne u daljnjem životu. Neke od tih vještina su rukovođenje, sposobnost pomaganja i poučavanja drugih, mentorstvo... Berg (2004) ističe kako učitelji koji se susreću s obrazovnom inkluzijom također beneficiraju od nje. Oni otkrivaju i uče nove tehnike poučavanja – što razbija monotoniju u razredu, uviđaju kako svi učenici imaju svoje snažne strane koje mogu biti korisne cijelom razredu te učitelji na taj način razvijaju vještine timskog rada budući da inkluzivno obrazovanje zahtijeva suradnju s roditeljima i stručnim suradnicima škole.

S druge strane, ukoliko se inkluzivno obrazovanje ne provodi na prikladan način, ono može imati štetne posljedice. Ponekad se previše naglaska stavlja na socijalizaciju učenika s posebnim obrazovnim potrebama, a zanemaruje se njegov akademski uspjeh. Mnogi inkluzivni pokreti se fokusiraju na to da se učenik s posebnim obrazovnim potrebama smjesti u redoviti razredni odjel, no ne stavljaju dovoljno naglaska napreduje li učenik u akademskom smislu. Shodno tome, nekim učenicima s posebnim obrazovnim potrebama su potrebni manji razredni odjeli u kojima će dobiti više pažnje od strane učitelja te na taj način poboljšati svoj akademski uspjeh. Problemi se također javljaju ukoliko učenici nisu spremni prihvatiti učenike s posebnim obrazovnim potrebama u razred pa se oni često nađu na meti izrugivanja i uznemiravanja (Berg, 2004). Iako inkluzivno obrazovanje učenicima s posebnim obrazovnim potrebama pomaže u kontekstu samopoštovanja i prepoznavanja vlastite vrijednosti, Salend (2001) ističe kako ponekad učenici u redovitom razrednom odjelu osjećaju strah, frustracije, izolaciju i ruganje.

Ostali učenici u razredu također mogu prepoznati nedostatke inkluzivnog obrazovanja. Nekim učenicima može zasmetati pomoćnik u nastavi, posebna edukacijska pomagala, više ponavljanja uputa kroz školski sat ili pak učenikova nenamjerna ponašanja, poput vikanja ili čestog odlaženja van iz razreda zbog njegovih teškoća. Nadalje, učenici mogu osjećati zavist prema učeniku s posebnim obrazovnim potrebama jer on dobiva više učiteljeve pažnje i/ili modificirane zadatke. To može rezultirati njihovim neprihvatanjem i uznemiravanjem učenika s posebnim obrazovnim potrebama (Berg, 2004). Što se tiče učitelja koji se susreću s obrazovnom inkluzijom, Forest i Pearpoint (1992) ističu kako je njihov najveći nedostatak nedovoljno znanja i edukacije o samoj inkluziji. Ukoliko im edukacije nije bila omogućena, učitelji se najčešće sami educiraju. Neznanje o primjerenim didaktičkim metodama i materijalima za učenike s posebnim obrazovnim potrebama često vodi do osjećaja frustracije kod učitelja.

3. Pomoćnici u nastavi

Pomoćnici u nastavi imaju vrlo važnu ulogu u ostvarivanju kvalitete obrazovne inkluzije. Oni se mogu definirati kao osobe koje pružaju pomoć djeci i učenicima s posebnim obrazovnim potrebama ili s teškoćama u razvoju kroz individualan rad s njim. Prema Pravilniku o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (2018) cilj pomoćnika u nastavi je izjednačavanje odgojno-obrazovnih mogućnosti učenika s posebnim obrazovnim potrebama kao i poticanje njegove samostalnosti koja bi trebala biti rezultat odgojno-obrazovne inkluzije. Osim pružanja pomoći kod usvajanja odgojno-obrazovnih sadržaja i uključivanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama u razrednu sredinu, uloga pomoćnika u nastavi se očituje i u pomaganju učeniku da postane neovisan u učenju kako bi se podigli njegovi obrazovni standardi. Navedeni pravilnik detaljnije navodi poslove pomoćnika u nastavi koji se fokusiraju na potpori u uključivanju učenika s posebnim obrazovnim potrebama u razrednu komunikaciju, potpori u svim aspektima učenikovih fizičkih potreba s obzirom na njegovu poteškoću, potpori prilikom izvršavanja školskih aktivnosti i zadataka te suradnji s ostalim dionicima i sudionicima odgojno-obrazovne inkluzije. Uz naziv pomoćnik u nastavi, u Hrvatskoj se još koriste i nazivi asistent u nastavi i osobni pomoćnik, a u stranoj literaturi se nalaze nazivi poput *learning support assistant (LSA)*, *teaching assistant (TA)*, *special needs assistant* i *welfare assistant*.

Iako postoji širok raspon kvalifikacija za pomoćnika u nastavi, one nisu obavezne već se veliki naglasak stavlja na vještine, atribute i kvalitete koje bi pomoćnik u nastavi trebao imati. Teaching Personnel (2013: 5) taksativno navode sljedeće vještine:

- socijaliziranost;
- fleksibilnost;
- inicijativnost;
- strpljenje i razumijevanje;
- vješto suočavanje sa stresom;
- biti pismen i baratati s računanjem;
- osjetljivost na tuđe potrebe i osjećaje;
- biti timski igrač.

Iako nije zakonski propisano, pomoćnik u nastavi bi trebao biti osposobljen za rad s učenikom s posebnim obrazovnim potrebama s kojim radi. Pomoćnici u nastavi bi trebali završiti program edukacije o pomoćnicima u nastavi. Takav program se sastoji od dva dijela:

teorijskog i praktičnog. Teorijski dio sadržava sljedeće komponente: „inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju, razvojne osobitosti učenika s teškoćama u razvoju, podršku učenicima s teškoća u razvoju tijekom odgojno-obrazovnog procesa i razvoju socijalnih vještina, sadržaje i oblike suradnje s učiteljima, nastavnicima, stručnim timom škole, roditeljima i drugim učenicima, prava i obaveze učenika s teškoćama u razvoju te sadržaje iz osnova zdravstvene zaštite“ (Projekti tim Operativnog programa „Učinkoviti ljudski potencijali“, 2017: 70). Nedovoljno edukacije pomoćnika u nastavi je u ranijem dijelu ovog rada naglašeno kao njihov nedostatak u odgojno-obrazovnoj inkluziji koji je prepoznat od njihove strane i strane učitelja. Iz toga bi razloga svi pomoćnici u nastavi trebali težiti educiranju o obrazovnoj inkluziji, bila ona zakonom propisana ili ne.

3.1. Uloga pomoćnika u nastavi u inkluzivnom odgoju i obrazovanju

Uloga pomoćnika u nastavi unutar konteksta inkluzivnog odgoja i obrazovanja se mijenjala tijekom godina. Pomoćnici u nastavi bi trebali zadovoljavati one uloge koje od njih učenik s posebnim obrazovnim potrebama zahtjeva. Kako postoje različite obrazovne potrebe, tako bi se pomoćnik u nastavi trebao prilagoditi njima i samom učeniku.

Tri temeljne uloge pomoćnika u nastavi naglašava *Cooperation programme with the Western Balkans 2006-2009*. To je projekt norveške vlade koji je razvio model podrške uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni sustav. Uz pokoje modifikacije, ovaj model je prihvaćen kao najprikladniji u Republici Hrvatskoj, a uključuje mobilni stručni tim i pomoćnika u nastavi. Navedeni model pomoćnika u nastavi navodi njegove tri ključne uloge. Prva je poticanje sudjelovanja učenika s teškoćama u razvoju. Ova uloga uključuje ohrabrivanje učenika da se pridruži društvenim i akademskim aktivnostima što je više moguće te poticanje ostalih učenika da uključe učenika s teškoćama u razvoju u školski život. Jedna od ključnih zadaća pomoćnika u nastavi je usmjeravanje učenika da rade, uče i igraju se s učenicima s teškoćama u razvoju te da poštuju i razumiju različitosti. Sljedeća važna uloga pomoćnika u nastavi je pomaganje učenicima s teškoćama u razvoju da postanu samostalniji učenici. Ovdje pomoćnici u nastavi vrlo često griješe jer žele učenicima dati što više podrške te na taj način nesvjesno ne dozvoljavaju učeniku dovoljno prostora za samostalan napredak. Ova uloga pomoćnika u nastavi se veže na njihovu sljedeću ulogu – podizanje standarda postignuća. Država želi podignuti obrazovna postignuća ispitivanjem rezultata svih učenika što uključuje i one s posebnim obrazovnim potrebama. To znači da svi pomoćnici u nastavi moraju biti veoma učinkoviti u pružanju potpore učenicima s teškoćama u razvoju te im omogućiti samostalan napredak (Halliwell, 2003). Modificirani hrvatski model se pretežito

fokusira na socijalnu funkciju pomoćnika u nastavi što podrazumijeva uključivanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u razredni kolektiv te u mnogobrojne odgojno-obrazovne aktivnosti. Hrvatski model također naglašava važnost pružanju uputa vezanih uz odgojno-obrazovni sadržaj učeniku s teškoćama u razvoju, kao i praćenje njegovog napretka. Ovaj model ističe kako pomoćnik u nastavi ne pruža podršku samo učeniku, već i učiteljima i stručnim suradnicima škole (Kobetić, 2008). Bitno je ovdje prepoznati i naglasiti kako hrvatski model potiče ključne komponentne odgojno-obrazovne inkluzije – socijalizaciju učenika s posebnim obrazovnim potrebama, rad pomoćnika u nastavi usmjeren prema pomaganju učeniku s posebnim obrazovnim potrebama s ciljem njegovog akademskog napretka te suradnja pomoćnika u nastavi s ostalim dionicima inkluzivnog odgoja i obrazovanja.

3.1.1. Uloga pomoćnika u nastavi prilikom pružanja podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama

Prilikom pružanja podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, pomoćnici u nastavi se najprije moraju pridržavati uloga koje su propisane Pravilnikom o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima. Teaching Personnel (2013: 6) također opisuje uloge pomoćnika u nastavi kada se radi o njihovom radu s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama kako bi se inkluzivno obrazovanje provodilo na što kvalitetniji način. Tako bi pomoćnik u nastavi trebao adresirati osobne probleme učenika s posebnim obrazovnim potrebama, nadgledati i podržavati učenike osiguravajući im sigurnost i pristup učenju, uspostaviti dobre odnose s učenicima, promicati uključivanje i prihvaćanje svih učenika, poticati učenike na interakciju s drugima i na uključivanje u aktivnosti koje vodi učitelj, ohrabrivati učenike da postanu samostalni entiteti, postavljati izazovna i zahtjevna očekivanja koja promiču samopoštovanje i neovisnost, pružiti učenicima povratne informacije u vezi napretka i postignuća, dosljedno podržavati učenike, promicati njihovu neovisnost, pružiti savjete učenicima koji će im omogućiti da samostalno donesu odluke te pomagati učenicima u izvršavanju programa rada koje postavlja nastavno osoblje. Ove detaljne uloge pomoćnika u nastavi Halliwell (2003) svrstava u tri glavne kategorije koje promiče ranije spomenuti model inkluzivnog obrazovanja: poticanje socijalizacije, samostalnosti i akademskog napretka i uspjeha učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Ono što ovaj model također naglašava je činjenicu da rad pomoćnika u nastavi ponekad može biti štetan za učenika s posebnim obrazovnim potrebama. To posebno dolazi do izražaja kada učenik s posebnim obrazovnim potrebama postane previše ovisan o pomoćniku u nastavi što loše djeluje na učenikovu samostalnost. Iako su granice ponekad nejasno vidljive, rad pomoćnika u nastavi može biti

štetan za učenikovu inkluziju ukoliko pomoćnik u nastavi obavlja i one poslove koje učenik može samostalno obavljati.

3.1.2. Uloga pomoćnika u nastavi u suradnji s učiteljem

Uloga pomoćnika u nastavi se promijenila s godinama. Njihova primarna uloga – podrška – je ostala ista, no njihove zadaće su izmijenile. Na početku je uloga pomoćnika u nastavi bila pružanje podrške nastavnicima u smislu oslobođenja nastavnika od administrativnih poslova kako bi se oni mogli detaljnije posvetiti poučavanju učenika. Nekoliko godina kasnije se njihova uloga mijenjala te je njihov posao bio pružanje podrške učenicima sa, ali i bez teškoća u razvoju (Thompson, 2002). Danas su pomoćnici u nastavi osobe koje pružaju pomoć ne samo učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, već i ostalim djelatnicima škole.

Halliwell (2003) navodi nekoliko uloga pomoćnika u nastavi koje su nastavnici prepoznali kao ključne u njihovom radu:

1. Procjena i izvještavanje o napretku. Nastavniku će uvelike pomoći povratna informacija pomoćnika u nastavi o napretku učenika, no ova uloga nije jednostavna za sve pomoćnike. Oni moraju biti objektivni i dobro prepoznati što je učenik s teškoćama u razvoju naučio tijekom nastave, a što nije. Ovakva procjena se naziva formativno ocjenjivanje jer pomoćnik informira nastavnika o učenikovom napretku, ali i procjenjuje koji je sljedeći korak za učenika kako bi se za njega teški obrazovni sadržaji usvojili. Ova uloga također uključuje i preporuke pomoćnika što bi sve trebalo biti obuhvaćeno u sljedećoj lekciji na temelju procjene napretka učenika. No, pomoćnici u nastavi bi trebali također izvještavati nastavnika o raspoložjenjima učenika i o načinima na koje je učenik reagirao na određene strategije i lekcije kako bi se te strategije izmijenile ili kako bi pomoćnik bio siguran u njihovu djelotvornost.
2. Provođenje specijalističkih programa. Učenici s posebnim obrazovnim potrebama često zahtijevaju posebne načine rada. Na primjer, učenici s jezičnim poteškoćama trebaju svakodnevno izvoditi vježbe za razvoj vještina govora i slušanja uz pomoć pomoćnika u nastavi. Terapeuti koji se bave govorom i jezikom često osmišljavaju programe za pomoćnika u nastavi koji im pomažu u radu s učenicima. Niz specijaliziranih programa rada postoje za učenike s poteškoćama pisanja ili računanja koje pomoćnik u nastavi mora usavršiti kako bi im pružio potrebnu pomoć. Stoga je veoma bitno da pomoćnici u nastavi uvijek znaju što se traži od njih, a ukoliko nisu sigurno trebaju postavljati pitanja.

3. Upravljanje specijalnom opremom. Sukladno prije navedenoj ulozi, pomoćnici u nastavi moraju znati na koji način upravljati specijalnom opremom. Neki učenici zahtijevaju takvu opremu te je stoga zadaća pomoćnika razumijevanje i prilagođavanje tih pomagala i osiguravanje ugodnosti učeniku.
4. Podrška osobnim potrebama. U nekim slučajevima, nastavnik može zamoliti pomoćnika u nastavi da pomogne učeniku s teškoćama u razvoju prilikom hranjenja ili korištenja toaleta. U tim situacijama pomoćnik mora biti posebno osjetljiv na učenikove osjećaje te im omogućiti da budu što neovisniji.

Moody (1999) navodi još neke uloge pomoćnika u nastavi koje mu dodjeljuje nastavnik. Prva takva uloga je podrška u podučavanju koja podrazumijeva korištenje različitih strategija poučavanja, pomoć nastavniku kod provođenja grupnih aktivnosti te pomoć svim učenicima ukoliko je to moguće. Sljedeća zadaća se odnosi na podršku u ponašanju, odnosno na poboljšavanje učenikovih socijalnih kompetencija te na nadziranje ponašanja učenika kako bi se spriječilo neželjeno i kako bi se očuvala sigurnost svih učenika. Zatim Moody navodi ulogu pomoćnika vezanu uz zdravstvenu njegu/ higijene koju je naveo i Halliwell. Posljednja uloga pomoćnika u nastavi je administrativna podrška nastavniku. Ta uloga je bila njihova jedina uloga sredinom 20. stoljeća, a danas označava pružanje pomoći nastavniku u smislu fotokopiranja, kontroliranja domaćih zadaća, pisanja obavijesti...

3.1.3. Uloga pomoćnika u nastavi u suradnji s ostalim sudionicima inkluzivnog odgoja i obrazovanja

Jedna od važnih uloga pomoćnika u nastavi je i suradnja sa širokim spektrom nastavnog i nenastavnog školskog osoblja. Pomoćnik u nastavi treba znati i razumjeti različite uloge članova tima. Takav tim uključuje ostale pomoćnike u nastavi, učitelje, ravnatelja, roditelje te stručne suradnike poput logopeda, psihologa, pedagoga... (Teaching Personnel, 2013). Ivančić i Stančić (2013) ističu kako je suradnja pomoćnika u nastavi i roditelja veoma bitna jer ona doprinosi efikasnijim promjenama kod učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Kada učenici zamijete da su njihovi roditelji uključeni u rad škole, tada će se i njihova perspektiva o školi, roditeljima, ali i o samima sebi promijeniti. Pomoćnik u nastavi daje povratne informacije o učenikovom napretku roditeljima, a može i biti prisutan tijekom roditeljskog sastanka. Jedna od uloga pomoćnika je također pružanje uputa roditeljima učenika s posebnim obrazovnim potrebama za rad s učenikom i kod kuće. Roditelji i pomoćnik u nastavi najčešće razmjenjuju informacije putem informativke, to jest bilježnice u kojoj pomoćnici u nastavi zapisuju sve

potrebne informacije o učeniku (Tabak, 2013). Iz svih navedenih razloga i beneficija suradnje pomoćnika u nastavi i roditelja vidljivo je kako je takva suradnja neophodna i od velike važnosti za dobrobit samog učenika s posebnim obrazovnim potrebama.

Tabak (2013) naglašava kako je od iznimne važnosti i suradnja pomoćnika u nastavi sa stručnjacima i zajednicom. Suradjući sa stručnjacima, pomoćnici u nastavi poboljšavaju vlastite stručne kompetencije, dok suradjući s lokalnom zajednicom pomoćnici u nastavi beneficiraju na način da započinju suradnju s raznim udrugama i savjetovalištima. Unutar škole, pomoćnici u nastavi trebaju surađivati s edukacijsko-rehabilitacijskim stručnjacima kako bi zajedno odabrali najprimjerenije metode za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Pomoćnicima u nastavi su također omogućeni takozvani koordinatori za pomoćnike u nastavi koji pomno prate i nadziru njihov rad. Oni, ali i ostali pomoćnici u nastavi koji rade u školi se susreću najmanje jednom mjesečno kako bi pomoćnici u nastavi imali prilike posavjetovati se i riješiti neke nedoumice s koordinatorom ili pak s ostalim pomoćnicima u nastavi. Na taj se način razvija „mreža učenja“ koja unaprjeđuje kvalitetu rada pomoćnika u nastavi razmjenom iskustava.

4. Uloga učitelja u inkluzivnom odgoju i obrazovanju

Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva određene promjene unutar konteksta rada škole. Te se promjene najviše odnose na rad samih učitelja budući da su oni jedni od važnijih čimbenika inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Mnogi autori, kao na primjer Sebba i Sachev (1997), naglašavaju stavove učitelja prema inkluzivnom obrazovanju kao ključne faktore kako bi se sama inkluzija provodila na uspješan i učinkovit način. Karamatić Brčić i Viljac (2019) ističu kako bi učitelji trebali prilagoditi svoje nastavne metode prema obrazovnim potrebama svakog učenika. Psihološki pristup učitelja je također prepoznat kao ključan element inkluzivnog obrazovanja jer se na taj način učenici s posebnim obrazovnim potrebama osjećaju kao dio jedne veće zajednice. Učitelji bi trebali stavljati fokus na to da učenike s posebnim obrazovnim potrebama ne tretiraju kao različite te da te različitosti ne ističu jer to ne radi ni sama obrazovna inkluzija. Jedna od njezinih vrijednosti je sagledavanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u odnosu na njihove vršnjake najprije u pogledu međusobnih sličnostima, a tek onda u različitostima.

4.1. Uloga učitelja prilikom pružanja podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama

Kao što je već spomenuto, psihološki pristup učitelja je u zadnjih nekoliko godina prepoznat kao izuzetno važan za učenike s posebnim obrazovnim potrebama. Vizek Vidović i sur. (2003) naglašavaju kako učenici s posebnim obrazovnim potrebama postižu bolji akademski uspjeh kada ih podučavaju učitelji koji su svjesni da su oni odgovorni za poticanje učenika na rad te koji vjeruju u učenikove sposobnosti. Neki pokazatelji otvorenog stava prema radu učeniku, a koje iskazuje učitelj su:

- entuzijastičnost i zanimanje za predmet koji učitelj podučava;
- definiranje jasnih ciljeva učenja;
- usmjeravanje i iskazivanje uvjerenja u učenikove sposobnosti svladavanja gradiva;
- zanimanje za učenike i njihov školski napredak.

Ovakav pozitivan stav i zainteresiranost učitelja za učenike rezultira do čak 20% poboljšanja školskog uspjeha učenika.

Prema Gagare (2018), kao jedni od važnijih sudionika odgojno-obrazovne inkluzije, učitelji bi trebali pomoći učenicima s posebnim obrazovnim potrebama da razviju prijateljstva sa ostalim učenicima. Učitelji to mogu pokušati na način da učeniku s posebnim obrazovnim potrebama omoguće mnogobrojne situacije u kojima se učenik može družiti s drugim učenicima

s kojima se želi ili s učenicima koji pokazuju zanimanje za učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Učitelji bi također trebali jasno istaknuti i podijeliti svoja očekivanja i ciljeve ne samo s učenikom s posebnim obrazovnim potrebama, već i sa cijelim razredom. Prije nego što se odluči o individualiziranom planu učenika s posebnim obrazovnim potrebama na školskoj razini, učitelji bi se trebali sastati s roditeljima učenika, njegovim učiteljima i/ili terapeutima kako bi svi zajedno mogli razgovarati o najboljem načinu za inkluzivno obrazovanje učenika. Nadalje, učitelji bi trebali znati prava učenika na inkluzivno obrazovanje, ali i prava učitelja te njihove uloge unutar same inkluzije. Stoga bi se učitelji trebali pripremiti prije provedbe inkluzivnog obrazovanja čitajući pravilnike i razgovarajući s ostalim učiteljima. S obzirom da učenici mogu imati različite obrazovne potrebe, učitelji bi trebali znati primijeniti i koristiti odgovarajuće metode za različite obrazovne potrebe. Ovo podrazumijeva mnogo pripreme te stjecanje novih vještina.

Tyagi (2016: 115) redom navodi učiteljeve uloge u inkluzivnom obrazovanju od samog početka, to jest od identificiranja učenika s posebnim obrazovnim potrebama do prilagođavanja sadržaja:

1. Identifikacija učenika s posebnim obrazovnim potrebama;
2. Upućivanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama stručnjacima na daljnje ispitivanje;
3. Prihvatanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama;
4. Razvijanje pozitivnog stava između učenika s posebnim obrazovnim potrebama i ostalih učenika;
5. Strukturiranje razredne okoline – učenici s posebnim obrazovnim potrebama bi trebali sjediti na mjestu unutar učionice gdje se osjećaju ugodno i gdje mogu najbolje pratiti interakciju i učiteljevo predavanje;
6. Uklanjanje arhitektonskih barijera kad god je to moguće tako kako bi se učenici s posebnim obrazovnim potrebama mogu samostalno kretati unutar učionice i škole;
7. Uključivanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u što više aktivnosti unutar učionice;
8. Prilagođavanje kurikulumu tako da učenici s posebnim obrazovnim potrebama uče i napreduju prema svojim mogućnostima;
9. Adaptacija nastavnih sredstava kako bi učenici s posebnim obrazovnim potrebama mogli što bolje pratiti nastavu i beneficirati od iste;
10. Uzimati u obzir roditeljsko savjetovanje i usmjeravanje;

11. Suradnja s ostalim sudionicima i dionicima inkluzivnog odgoja i obrazovanja;
12. Prilagođavanje ocjenjivanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama;
13. Prilagođavanje prilikom davanja uputa učeniku s posebnim obrazovnim potrebama.

4.2. Uloga učitelja u suradnji s pomoćnikom u nastavi

Nastavnikova uloga kao poučavatelja je uvelike olakšana ukoliko surađuje s asistentom u nastavi. Na taj se način nastavnik može fokusirati na poučavanje cijelog razreda te istovremeno biti siguran kako učenik s posebnim obrazovnim potreba prati lekciju uz pomoć asistenta u nastavi. Kako bi odnos nastavnika i asistenta u nastavi bio efikasan, nije dovoljan samo trud asistenta u nastavi već i nastavnik mora znati koje su njegove uloge. Budući da je on odgovoran za planiranje i usmjeravanje asistenta u nastavi, Halliwell (2003) navodi kako nastavnik mora objasniti i navesti očekivanja za svaku lekciju te se pobrinuti da je asistent upoznat s nastavnim metodama i s bilo kojim drugim resursima koji će se koristiti tijekom nastavnog sata. Važno je da nastavnik pomaže asistentu u nastavi da on bolje razumije ishode učenja pojedinog predmeta te se u međusobnom dijalogu nastavnik i asistent moraju dogovoriti koji je najbolji način kako bi se to učenje postiglo.

The Virginia Paraprofessional Guide to Supervision and Collaboration with Paraprofessionals (2005) taksativno navodi još neke uloge nastavnika:

1. Usmjeravanje asistenta u nastavi;
2. Korištenje instruktivnih pristupa s asistentom u nastavi;
3. Redovita komunikacija s asistentom u nastavi;
4. Određivanje obrazovnih zadataka pojedinih lekcija i usmjeravanje asistenta u nastavi na njihovu provedbu;
5. Pružanje mogućnosti za razvoj vještina asistenta u nastavi;
6. Ne podcjenjivanje asistenta u nastavi;
7. Pružanje povratnih informacija o uspješnosti rada asistenta u nastavi.

Ovaj vodič naglašava važnost posljednje uloge nastavnika, a to je davanje povratnih informacija asistentu u nastavi. Na taj način asistent u nastavi zna koje metode i strategije su prikladne i poučne, a koje treba mijenjati. Nadalje, kako je potrebno često evaluiranje nastavnika, tako je i potrebno da se asistenti u nastavi evaluiraju od strane nastavnika, ali i

učenika. Takva evaluacija i nastavnikove povratne informacije omogućuju asistentu u nastavi da napreduje i da se konstanto usavršava.

4.3. Uloga učitelja u suradnji s ostalim sudionicima inkluzivnog odgoja i obrazovanja

Važno je prepoznati suradnju učitelja i roditelja kao bitnu komponentu inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Osnovna pretpostavka ovakve suradnje je da učitelji i roditelji zajedno rade kako bi učeniku s posebnim obrazovnim potrebama omogućili efikasno i kvalitetno inkluzivno obrazovanje. Suradnički pristup između učitelja i roditelja se temelji na njegovoj učinkovitosti u donošenju odluka koje stvaraju visokokvalitetne odgojno-obrazovne ishode za učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Navedena suradnja optimizira praćenje i napredovanje učenika što najčešće rezultira postizanjem njegovog punog potencijala (Adams i sur., 2016). Istraživanja pokazuju kako je od ključne važnosti da se učitelji i roditelji međusobno savjetuju, poduzimaju zajedničke napore i dijele informacije kako bi pružili učinkovito i značajno obrazovanje učeniku s posebnim obrazovnim potrebama (Christenson, Sheridan, 2001). Friend i Cook (2007) identificirali su nekoliko ključnih pojmova koji određuju uspjeh suradnje učitelja i roditelja. Ti koncepti podrazumijevaju shvaćanje kako suradnja između učitelja i roditelja treba biti dobrovoljna, kako postoji potreba za dijeljenjem resursa i odgovornost u donošenju odluka, kako bi se trebalo usmjeravati k zajedničkim ciljevima i priznavati uloge jednih drugih te posljednje kako je vrlo važno da postoji međusobno povjerenje i poštovanje jednih prema drugima.

Bitna je i suradnja učitelja s ostalim članovima školskog tima za inkluziju kojeg čine ravnatelj, pedagog i/ili psiholog, pomoćnik u nastavi te defektolog/edukator/rehabilitator određene specijalnosti. U suradnji s ravnateljem, učitelj dogovara dodatnu stručnu edukaciju, a ravnatelj ga upoznaje s inkluzivnim inovacijama. Pedagog ili psiholog dodatno savjetuje učitelja za rad s učenikom s posebnim obrazovnim potrebama, prisustvuje u izradi individualiziranog plana i programa te zajedno s učiteljem prati napredovanje učenika. Defektolog/edukator/rehabilitator određene specijalnosti educira učitelje o specifičnim temama iz svoje specijalnosti te ih savjetuje o načinu rada s učenikom s posebnim obrazovnim potrebama (Livazović i sur. 2018). Stoga je izrazito važno da je navedena suradnja između svih sudionika inkluzivnog odgoja i obrazovanja profesionalna i kvalitetna kako bi takvo bilo i inkluzivno obrazovanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama.

5. Pregled dosadašnjih istraživanja

5.1 Inkluzivni odgoj i obrazovanje

Mnoga istraživanja su imala za cilj istražiti provedbu same obrazovne inkluzije te stavove nastavnika i pomoćnika u nastavi o istoj. Igrić (2015) navodi kako su edukacije učitelja o inkluzivnom odgoju i obrazovanju ključne za kvalitetnu provedbu inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Na taj su način učitelji pripremljeni za prilagođavanje metoda i vođenje razreda. Učitelji bi isto tako trebali biti svjesni kako je okolina jedan od bitnih faktora inkluzivnog obrazovanja budući da je dokazano da upravo ona u većoj mjeri izaziva određene prepreke u učenju od same poteškoće koju učenik ima. Rezultati istraživanja Borića i Tomića (2012) ukazuju na to kako učitelji imaju pozitivne stavove prema inkluzivnom obrazovanju, no smatraju da nisu dosta educirani o istoj i o radu pomoćnika u nastavi, a samim time imaju potrebu za dodatnim usavršavanjem. Pozitivni stavovi učitelja prema inkluziji se također javljaju u istraživanju Kranjčec Mlinarića i Žic-Ralića (2016), a kao prepreke uspješnoj inkluziji učitelji izdvajaju needuciranost, nespремnost, nemotiviranost za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama te nedostatak pomoćnika u nastavi. Važnost pozitivnog radnog okruženja, podrške od strane stručnog tima škole te pohađanja edukacija vezanih uz inkluzivno obrazovanje su dokazali Wagner Jakab i sur. (2016). Učitelji koji imaju sve navedeno, statistički su značajno procijenili provedbu u njihovim školama kao kvalitetniju i učinkovitiju.

Iz navedenih se istraživanja može iščitati kako većina učitelja ima pozitivan stav prema obrazovnoj inkluziji. Ono što su im nedostaje za kvalitetno provođenje inkluzivnog obrazovanja je edukacija o istoj te pomoćnici u nastavi. Kao bitne faktore učinkovite inkluzije, učitelji su istaknuli podršku stručnog tima škole te pozitivno radno okruženje.

5.2. Uloga pomoćnika u nastavi prilikom pružanje podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama

Drandić (2017) dokazuje kako većina pomoćnika u nastavi pomaže učeniku s posebnim obrazovnim potrebama prilikom savladavanja gradiva te samim time značajno doprinosi njegovom uspješnijem obrazovanju. Također je utvrđeno kako pomoćnici u nastavi ustraju u osamostaljivanju učenika, ali i potiču njegovu socijalizaciju ne samo unutar učionice, već na razini cijele škole. Pomoćnici u nastavi smatraju da su, uz učitelja, zaslužni za stvaranje pozitivnog razrednog ozračja. Oni prepoznaju važnost suradnje s učiteljem i s roditeljima učenika, a samu suradnju pomoćnici u nastavi procjenjuju kao vrlo dobru. Kao i učitelji,

pomoćnici u nastavi osjećaju potrebu za dodatnim usavršavanjima koje će ih pripremiti za rad s učenicom s posebnim obrazovnim potrebama. Jedan zanimljiv podatak dobiven ovim istraživanjem je taj da zapravo nema statistički značajne razlike u procjeni pomoćnika u nastavi koji su prošli edukaciji i onih koji nisu. Haycook i Smith (2011) su dokazali kako pomoćnici u nastavi potiču učenje i uključivanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u što više aktivnosti unutar učionice i škole. Sami učitelji su potvrdili kako rad pomoćnika u nastavi ima blagotvoran utjecaj na učenika što se tiče njegovog učenja. Healy (2011) je pak dokazao kako rezultati njegovog istraživanja sugeriraju da pomoćnici u nastavi obavljaju značajne pedagoške uloge, procjenjuju napredak učenika te ga potiču ga na socijalizaciju. Oni isto tako sudjeluju i donose odluke o individualiziranom planu i programu učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Rezultati istraživanja Cartera i sur. (2009) upućuju na raznolike uloge pomoćnika u nastavi:

- poticanje interakcije među vršnjacima;
- procjenjivanje uspjeha učenika s posebnim obrazovnim potrebama;
- olakšavanje dijeljenja informacija između roditelja i učitelja;
- priprema i prilagodna nastavnih materijala;
- zagovaranje za učenike;
- preuzimanje glavnih odgovornosti za obrazovanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama

Iz pregleda ovih istraživanja se može zaključiti kako većina pomoćnika u nastavi prepoznaje svoje ključne uloge – poticanje socijalizacije, praćenje učenikovog napretka te stvaranje pozitivnog razrednog okruženja. Kao nedostatak provedbi kvalitetne obrazovne inkluzije su naveli manjak edukacije, a kao prednost efikasnu i uspješnu suradnju s učiteljima i roditeljima učenika s posebnim obrazovnim potrebama.

5.3. Uloga učitelja prilikom pružanja podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama

Rezultati istraživanja Karamatić Brčić i Viljac (2019) ukazuju na to kako nastavnici, poput pomoćnika u nastavi, imaju pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju. Oni također smatraju da su odgovorni u stvaranju pozitivne razredne klime te samim time pokušavaju stvoriti radnu okolinu u kojoj će se svi učenici osjećati ravnopravno. No, zanimljivi rezultati studije Bouillet i Kudek-Mirošević (2015) pokazuju kako učenici s posebnim obrazovnim potrebama osjećaju potrebu za dodatnom podrškom od strane učitelja za razvijanje odnosa s ostalim učenicima. Biasial Babić (2008) ističe važnu ulogu učitelja u inkluzivnom obrazovanju,

a to je način ispitivanja. Kako bi učenici s posebnim obrazovnim potrebama ispitne provjere mogli riješiti prema njihovim sposobnosti, učitelji bi trebali biti objektivni, profesionalni i korektni tijekom samih provjera. Istraživanje provedeno od strane Goldin (2017) je ukazalo na činjenicu kako učitelji smatraju da nisu dovoljno kompetentni za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama te da ni nemaju priliku za stjeći potrebne kvalifikacije. No, čak 90% ispitanika navedenog istraživanja je navelo kako koriste didaktička sredstva i pomagala te da prilagođavaju metode učenicima s posebnim obrazovnim potrebama.

Učitelji prepoznaju važnost svog doprinosa inkluzivnom obrazovanju, imaju pozitivan stav prema istoj te također smatraju da su ključni faktori u stvaranju pozitivnog ozračja. Kao i pomoćnici u nastavi, učitelji osjećaju potrebu za dodatnim usavršavanjem. Ipak, oni prilagođavaju metode, koriste didaktička sredstva te pokušavaju biti korektni prema učenicima s posebnim obrazovnim potrebama prilikom ispitivanja znanja.

5.4. Odnos između učitelja i pomoćnika u nastavi

Brand je 2004. godine provela kvalitativno istraživanje na temu percepcije nastavnika i asistenta u nastavi o njihovom odnosu. Ovo istraživanje je provedeno u tri faze. Prva faza su bili inicijalni intervjui s nastavnicima i asistentima u nastavi, zatim su slijedili naknadni razgovori te su na kraju bile provedene grupne diskusije. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na nekoliko ponavljajućih podataka koje asistenti u nastavi smatraju ključnim za kvalitetan odnos između njih i nastavnika:

- dovoljno vremena za međusobnu komunikaciju, međusobno poštovanje, timski rad, razumijevanje hijerarhije u školi i učionici, prihvaćanje hijerarhije u školi i učionici, osjećajući se dijelom tima, podrška administracije, školska klima, pozitivan stav, komunikacija i percepcija očekivanja.

Također se u ovom istraživanju nalaze ponavljajući podatci koji su dani od strane nastavnika za koje oni smatraju da su esencijalni za djelotvoran odnos između njih i asistenta u nastavi:

- timski rad, pozitivan stav, međusobno poštovanje, uvažavanje doprinosa, kompatibilnost, podrška administracije, razina obrazovanja te vještine i kompetencije asistenta u nastavi, preuzimanje inicijative od strane asistenta u nastavi, jasnoća uloge, odgovornost, pregovaranje o očekivanjima, posvećenost poslu, profesionalizam, priznavanje hijerarhije u školi i učionici.

Iz ovih se rezultata jasno može iščitati potreba nastavnika, ali i asistenta u nastavi za prepoznavanjem i prihvaćanjem hijerarhije u školi i učionicama. Oba dvije strane prepoznaju timski rad, komunikaciju i pozitivan stav kao važne faktore za razvijanje dobrih odnosa. Ono što je nastavnicima bitno su vještine i kompetencije asistenta u nastavi, kao i profesionalizam i posvećenost poslu, dok asistenti u nastavi naglašavaju važnost osjećaja pripadanja školskom timu.

6. Metodologija rada

Tematsko područje: Teorija inkluzivne pedagogije

6.1. Predmet istraživanja

Učitelji i pomoćnici u nastavi kao čimbenici kvalitete u provedbi inkluzivnog odgoja i obrazovanja.

6.2. Problem istraživanja

Rezultati nekih istraživanja inkluzivnog obrazovanja navode pomoćnike u nastavi kao ključne elemente koji su potrebni kako bi se djeca s teškoćama u razvoju uspješno prilagodila u odgojno-obrazovni sustav (Abbott i sur., 2011). Iz toga je razloga potrebno dodatno istražiti je li rad pomoćnika u nastavi zaista kvalitetan te u kojoj su mjeri oni čimbenici kvalitetne odgojno-obrazovne inkluzije djece s posebnim obrazovnim potrebama. No, kada se radi o odgojno-obrazovnoj inkluziji nije dovoljno samo istražiti rad pomoćnika u nastavi već i rad samih učitelja. Sebba i Sachev (1997) naglašavaju kako se učitelji smatraju važnim čimbenicima odgojno-obrazovne inkluzije te se upravo radi toga javlja potreba za daljnjim istraživanjem o kvaliteti njihovog inkluzivnog rada. Osim mnogobrojnih pedagoških zadataka koje pomoćnici u nastavi ostvaruju u njihovom radu s učenicima s teškoćama u razvoju, od velike je važnosti i njihova komunikacija s učiteljem tijekom, ali i izvan nastavnog sata. Odnosi između pomoćnika u nastavi i učitelja su od vitalne važnosti za uspješnu inkluziju učenika. Takve odnose treba razvijati kako bi se osiguralo da učitelji i pomoćnici u nastavi u potpunosti beneficiraju od njih, a samim time i učenik. Iako je najčešće komunikacija između učenika i pomoćnika u nastavi kvalitetna i korisna za samog učenika, to nije uvijek slučaj. Ukoliko postoji problem u komunikaciji između učitelja i pomoćnika u nastavi, taj problem prvenstveno utječe na samog učenika te onemogućuje njegovu potpunu inkluziju u odgojno-obrazovni sustav. Iz svega navedenog se očituje relevantnost problema kao i potreba za daljnjim istraživanjem istog.

6.3. Cilj istraživanja

Identificirati u kojoj su mjeri učitelji i pomoćnici u nastavi čimbenici kvalitetne odgojno-obrazovne inkluzije djece s posebnim obrazovnim potrebama te analizirati kakav je njihov međusobni odnos.

6.4. Zadatci istraživanja

- 1.) Analizirati ulogu i percepciju pomoćnika u nastavi o odgojno-obrazovnoj inkluziji.

- 2.) Analizirati ulogu i percepciju učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji.
- 3.) Usporediti percepciju pomoćnika u nastavi i učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji.
- 4.) Analizirati odnos inicijalnog obrazovanja i postojećih kompetencija u inkluzivnom radu učitelja i pomoćnika u nastavi te njihov međusobni odnos.

Na temelju postavljenog cilja i istraživačkih pitanja, u ovom je istraživanju korišten kvalitativni pristup prikupljanja podataka.

Polazna pretpostavka:

Orijentira se da je važna kvalitetna suradnja i pozitivan stav prema odgojno-obrazovnoj inkluziji kako bi se inkluzivno obrazovanje provodilo na uspješan i profesionalan način.

6.5. Metode istraživanja

Instrument koji se koristi u ovom istraživanju je protokol intervjua. Za ovo istraživanje se koristio polustrukturirani intervju (Prilog 1. i Prilog 2.).

Početna faza ovog istraživanja se sastojala od pregleda i proučavanja relevantne literature kao i provedenih istraživanja na navedenu temu. Nakon toga je slijedilo prikupljanje podataka provodeći polustrukturirani intervju s navedenim ispitanicima. Zadnja faza ovog istraživanja je činila interpretacija rezultata.

Istraživanje se provelo tijekom mjeseca svibnja 2021.godine, a mjesto istraživanja su činile sljedeće škole: Osnovna škola Sveta Marija, Osnovna škola Kotoriba, Osnovna škola Prelog, I Osnovna škola Čakovec, Osnovna škola Krune Krstića i Područna škola Donji Mihaljevec.

Svima ispitanicima je zajamčena anonimnost podataka. Podatci će se isključivo koristiti u svrhu pisanja diplomskog rada na Sveučilištu u Zadru.

6.6. Uzorak istraživanja

Skupina ispitanika unutar populacije čine pomoćnici u nastavi i učitelji. Navedeni oblik intervjua se proveo s 7 učitelja i 7 pomoćnika u nastavi.

Prvi ispitanik pomoćnik u nastavi (u daljnjoj interpretaciji: I 1) ima 31 godinu, ženskog je spola te radi kao pomoćnik u nastavi dvije godine. Drugi pomoćnik u nastavi (u daljnjoj interpretaciji: I 2) je također ženskog spola, ima 26 godine, a posao pomoćnika u nastavi radi jednu godinu. Treći ispitanik pomoćnik u nastavi (u daljnjoj interpretaciji: I 3) muškog je spola,

ima 41 godinu, a kao pomoćnik u nastavi radi 19 godina. Četvrti ispitani pomoćnik u nastavi (u daljnjoj interpretaciji: I 4) je ženskog spola, ima 23 godine, a kao pomoćnik u nastavi radi tri mjeseca. Peti ispitani pomoćnik u nastavi (u daljnjoj interpretaciji: I 5) je muškog spola, ima 51 godinu, a kao pomoćnik u nastavi radi 20 godina. Šesti ispitani pomoćnik u nastavi (u daljnjoj interpretaciji: I 6) je ženskog spola, ima 31 godinu, a posao pomoćnika u nastavi radi tri godine. Posljednji ispitani pomoćnik u nastavi (u daljnjoj interpretaciji: I 7) je ženskog spola, ima 24 godine, a kao pomoćnik u nastavi radi četiri mjeseca.

Od sedam ispitanih učitelja, samo je jedan muškog spola. Prva ispitana učiteljica (u daljnjoj interpretaciji: I 8) ima 40 godina, a podučavanjem u školi se bavi 17 godina. Druga ispitana učiteljica (u daljnjoj interpretaciji: I 9) ima 24 godine, a posao učiteljice obavlja 8 mjeseci. Treća ispitana učiteljica (u daljnjoj interpretaciji: I 10) ima 26 godine te predaje u školi 8 mjeseci. Četvrta ispitana učiteljica (u daljnjoj interpretaciji: I 11) ima 55 godine, a profesionalno podučava u školi 30 godina. Peta ispitana učiteljica (u daljnjoj interpretaciji: I 12) ima 29 godina, a četiri godine obavlja posao učiteljice. Šesta ispitana učiteljica (u daljnjoj interpretaciji: I 13) ima 41 godinu i petnaest godina obavlja posao učiteljice. Posljednji ispitani učitelj (u daljnjoj interpretaciji: I 14) je muškog spola, ima 28 godina, a posao učitelja obavlja 3 godine.

7. Interpretacija rezultata

7.1. Stajališta pomoćnika u nastavi o odgojno-obrazovnoj inkluziji

Prvo stajalište koje se ispitivalo kod pomoćnika u nastavi je bilo pitanje socijalizacije učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Svih sedam ispitanih pomoćnika u nastavi imaju afirmativan i pozitivan stav prema socijaliziranju učenika s posebnim obrazovnim potrebama s ostalim učenicima u razredu i školi. I 3 radi kao pomoćnik u nastavi učeniku koji je Romske nacionalne manjine te smatra kako „*iako djecu ne dijelimo po nacionalnosti, posebno me raduju prijateljstva i suradnja između učenika Roma i Hrvata*“ (I 3). Jedino je I 7 tvrdio kako iako on potiče socijalizaciju, „*ponekad je to zaista teško ili zbog učenika s posebnim obrazovnim potrebama koji je povučen, ili zbog ostalih učenika koji tretiraju toga učenika drukčijim*“ (I 7). Slični rezultati su dobiveni po pitanju potiču li pomoćnici u nastavi samostalno aktivnosti u razredu koje doprinose boljoj socijalizaciji učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Svi ispitanici su odgovorili afirmativno na to pitanje, dok su neki dodali kako inspiraciju pronalaze na internetu i u suradnji s učiteljem. Kada su ispitanici bili pitani smatraju li da njihov odgojno-obrazovni rad doprinosi boljoj socijalizaciji učenika s posebnim obrazovnim potrebama, samo je jedan ispitanik odgovorio kako „*iako bi voljela da učenik s kojim trenutno radim se druži s ostalim učenicima, to nažalost nije slučaj. Zaista potičem njegovu socijalizaciju, ali se radi o dosta povučenom učeniku koji je posramljen zbog svoje teškoće te se iz toga razloga ne želi družiti ni sa kim*“ (I 4). Svi ostali ispitanici smatraju kako njihov rad potiče socijalizaciju učenika s posebnim obrazovnim potrebama, a I 5 je zaključio kako njegov „*dugogodišnji rad s romskom djecom rezultira k boljoj prihvaćenosti romske djece*“.

Iz navedenih se rezultata može iščitati kako svi ispitani pomoćnici u nastavi imaju pozitivnu percepciju prema inkluzivnom obrazovanju po pitanju socijalizacije učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Svi ispitanici je podržavaju, potiču te usmjeravaju učenike k istoj. No, iz iskustva I 4 i I 7, poticanje socijalizacije ne uspijeva uvijek. Iz ovih nepodudarnosti u odgovorima pomoćnika u nastavi, jasno je vidljivo kako je svaki učenik individua za sebe koji ne teži druženju s vršnjacima zbog svoje teškoće. Kada je takav slučaj, pomoćnici u nastavi bi trebali uložiti više truda i vremena te objasniti učeniku kako njegova teškoća nije razlog zbog kojeg bi se on trebao sramiti i izbjegavati druženje s ostalim učenicima.

Sljedeći tematski kod koji se ispitivao je prilagođavanje i olakšavanje gradiva i sveopćeg učenja učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Svi ispitani pomoćnici u

nastavi su odgovorili kako pomažu učeniku s posebnim obrazovnim potrebama prilikom korištena pedagoško-didaktičkih pomagala. I 2 i I 4 su naveli da zbog manjka edukacije su im neka pomagala strana, no onda se konzultiraju s učiteljem prije sata u vezi njih. I 5 je prepoznao veliku vrijednost pomoćnika u nastavi po tom pitanju naglašavajući kako su oni „*educirani i osposobljeni da sudjelujemo u korištenju i izradi didaktičkih pomagala i tu smo prepoznati kao velika pomoć i nastavnicima koji rade s učenicima*“. Kako bi se bolje shvatile uloge pomoćnika u nastavi u radu sa samim učenicima, postavljeno im je generalno pitanje „*na koji način pružate potporu učeniku s posebnim obrazovnim potrebama prilikom obavljanja školskih aktivnosti i zadataka?*“. Odgovori su prikazani u sljedećoj tablici (Tablica 1.):

Tablica 1. Uloge pomoćnika u nastavi prilikom pružanje potpore učeniku s posebnim obrazovnim potrebama u obavljanju školskih aktivnosti i zadataka

	I 1	I 2	I 3	I 4
Na koji način pružate potporu učeniku s posebnim obrazovnim potrebama prilikom obavljanja školskih aktivnosti i zadataka?	„diktiram tekst učeniku ukoliko je spor u pisanju, pomažem u crtanju i ako se teže snalazi u tekstu mu čitam“	„dodatno objašnjenje zadataka, davanje povratne informacije o točnosti/netočnosti, davanje potpore kod uključivanja učenika u komunikaciju s učiteljima i vršnjacima, pomoć kod izvođenja praktičnih zadataka/pokusa“	„pomažem u pripremi predmetnog udžbenika, bilježnice i ostalog pribora za rad ... dajem dodatna pojašnjenja, prevodim zadatak, pomažem u savladavanju pisanja, čitanja, računanja ... pisanju domaćih zadaća u školi ili vježbanju određenog predmeta na dopunskoj nastavi ... u izvođenju programa tjelesno-zdravstvenih aktivnosti ... sudjelujem i pomažem po potrebi“	„učenik pročita zadatak glasno, da vidim je li uopće razumio pitanje pa korak po korak rješavamo zajedno uz moje navođenje na odgovor; učenik izgovori rečenicu – ali ja mu istu diktiram kada treba zapisati“
	I 5	I 6	I 7	
	„svakodnevno dajem upute, pročitam i prevodim zadatak ako ga učenik ne razumije i pomažem u svim nastavnim aktivnostima u školi“	„zajedno idemo korak po korak kroz gradivo koje nastavnik predaje. Ponekad se zna desiti da učenik ne stigne prepisati, zapamtiti ili razumjeti gradivo. Kada se to desi, ja to moram prepoznati i zajedno s njime lagano prolaziti kroz zadatke i dodatnu mu objasniti neke stvari. Na taj se način ne ometaju ostali učenici, a svi nauče“	„holistički pristup učeniku, pružanje psihičke i fizičke potpore te osiguravanje adekvatnog pribora za što kvalitetnije obavljanje školskih aktivnosti i zadataka“	

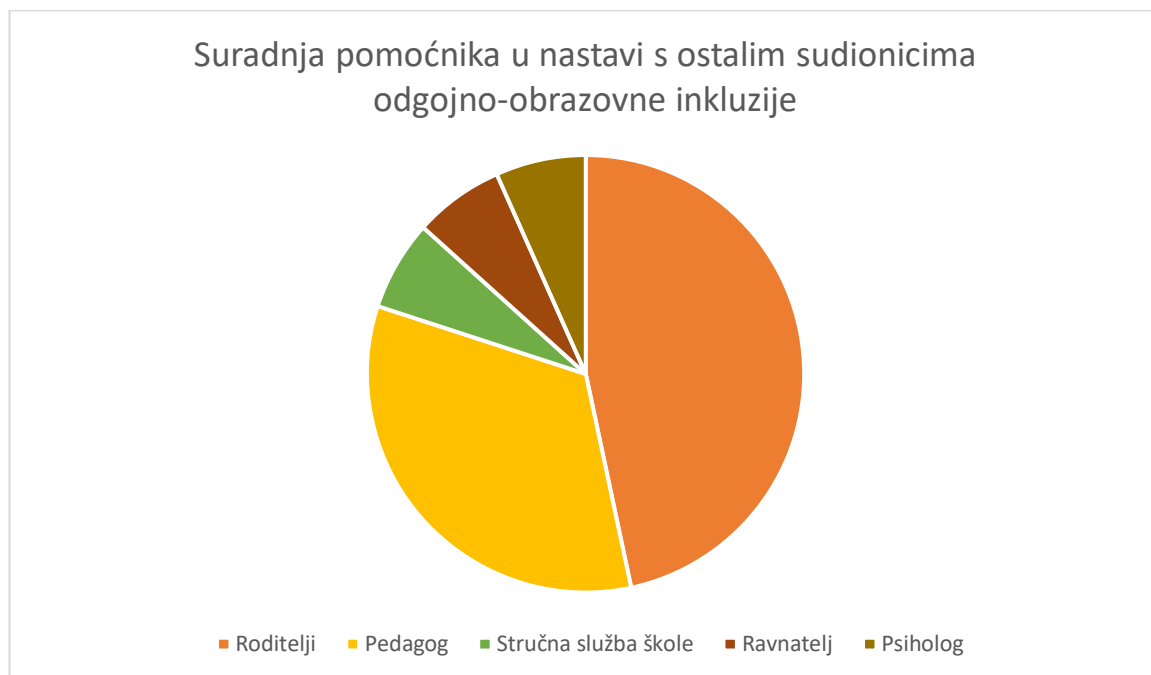
Iz *Tablica 1.* se mogu vidjeti različite uloge pomoćnika u nastavi prilikom pružanje potpore učeniku s posebnim obrazovnim potrebama. Ispitanici su najčešće izjavili kako pružaju potporu i pomoć prilikom rješavanja zadataka, „prevode“ upute zadataka, diktiraju što trebaju zapisati, zajedno rješavaju zadatke „korak po korak“, potiču učenika na komunikaciju s učiteljem i ostalim učenicima u razredu... I 6 je prepoznao važnu ulogu pomoćnika u nastavi, a to je da pomoćnik u nastavi intervenira i pomaže učeniku onda kada pomoćnik prepozna da je njegova pomoć potrebna. Ukoliko bi pomoćnik u nastavi pomagao učeniku i onda kada njegova pomoć nije potrebna, učenik bi se naučio na pomoćnika te ne bi postao samostalan, već nasuprot, ovisan. Takva ovisnost je jedna od negativnih strana obrazovne inkluzije stoga bi pomoćnici u nastavi trebali biti svjesni iste. Također bi pomoćnici u nastavi trebali biti svjesni kako je svaki učenik individua za sebe te koristiti shodno tome adekvatan pristup. I 7 je jedini iskazao kako upotrebljava holistički pristup učeniku. Izvođenje programa tjelesno-zdravstvene kulture je dosta zanemareno od strane pomoćnika u nastavi jer oni često smatraju kako njihova pomoć tamo nije potrebna jer učenik ne uči ništa novo. Jedino je I 3 napomenuo kako prilikom izvođenja i ovoga predmeta, on sudjeluje i pomaže kada je to potrebno.

Kada su pomoćnici u nastavi bili pitani ukoliko ponekad obavljaju zadatke koje bi učenik s posebnim obrazovnim potrebama trebao sam obavljati, većina ispitanika je izjavila kako to ne radi jer „*bi mu na taj način radila medvjedu uslugu*“ (I 6) i „*ne želim od učenika napraviti invalida*“ (I 5). No, I 1 je jedini izjavio kako „*učenik ponekad ne napiše zadaću ili ne napravi projekt i ostale stvari vezane za školu te pritom moram raditi posao koji mi nije u opisu rada*“. Ovakav pristup odgojno-obrazovnoj inkluziji nije pedagoški prihvatljiv jer se upravo na taj način učeniku s posebnim obrazovnim potrebama čini „*medvjeda usluga*“ te on postane ovisan o pomoćniku u nastavi. Učenik ubrzo shvati kako ni ne mora pisati domaću zadaću ili ispunjavati druge školske obaveze budući da on ima pomoćnika u nastavi koji će rješavati takve stvari za njega. Na taj način nema akademskog uspjeha i napretka učenika kao ni razvijanje i poticanje njegove samostalnosti.

Zanimljivi rezultati su dobiveni pitanjem „*pratite li učenika s posebnim obrazovnim potrebama na izvannastavne aktivnosti?*“. Tri ispitanika su afirmativno odgovorila na ovo pitanje, navodeći kako je to dogovoreno u suradnji s roditeljima, dok je I 3 odgovorio kako on prati učenika na „*određene izvannastavne aktivnosti, a po potrebi i na druge aktivnosti*“. I 4 je naveo kako su on i roditelji učenika raspravljali o ovom pitanju te zajednički odlučili da ne mora pratiti učenika na izvannastavne aktivnosti. Zapanjujući rezultati dolaze od I 1 i I 2 koji su naveli kako „*nisam ni znala da je to jedna od „zadaca“ pomoćnika u nastavi*“ (I 2) i „*u*

mojem poslu ovo nije obavezno pa ne radim to“ (I 1). Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (2018) navodi kako je jedna od uloga pomoćnika u nastavi pratiti i pružati podršku učeniku s posebnim obrazovnim potrebama prilikom izvođenja izvannastavnih i izvanučioničkih aktivnosti. Činjenica da dvoje od sedam ispitanih pomoćnika u nastavi uopće ni ne znaju da je to jedna od njihovih uloga ukazuje na nedostatak obrazovanja i edukacije. Ponekad se može dogoditi da učenik s posebnim obrazovnim potrebama ne treba pratnju na izvannastavne aktivnosti pa tada pomoćnik u nastavi to ni ne obavlja ili pak ako se u suradnji s roditeljima odluči isto. No, svi bi pomoćnici u nastavi trebali znati njihove uloge u odgojno-obrazovnoj inkluziji i shodno tome ih obavljati.

Ovo istraživanje je također pokušalo istražiti s kojim sudionicima odgojno-obrazovne inkluzije pomoćnici u nastavi ostvaruju suradnju. Rezultati su prikazani u sljedećem dijagramu (Slika 1):



Slika 1. Suradnja pomoćnika u nastavi s ostalim sudionicima odgojno-obrazovne inkluzije

Iz navedenog dijagrama (Slika 1.) se može vidjeti kako pomoćnici u nastavi najčešće surađuju s roditeljima učenika i pedagogom, a najrjeđe s psihologom, ravnateljem i ostalom stručnom službom škole. Većina ispitanika navodi kako su u početku rada surađivali sa školskim pedagogom, ali kako duže obavljaju posao pomoćnika u nastavi pomoć pedagoga im više nije potrebna. Samo je I 3 naveo kako surađuje s ravnateljem i školskim psihologom što je pomalo zabrinjavajuće jer se svaka škola sastoji od stručnog tima koji je formiran kako bi se inkluzivno obrazovanje provodilo na što kvalitetniji način. To podrazumijeva i međusobnu

komunikaciju članova tima što ovo istraživanje nije uspjelo dokazati. Pet ispitanika surađuje s pedagogom, dok je samo jedan ispitanik naveo suradnju s ravnateljem i psihologom škole. Svi ispitanici surađuju s roditeljima učenika, iako ponekad takva suradnja može biti zahtjevna jer „si neki roditelji ne žele priznati da im dijete pohađa školu po individualiziranom programu pa se ponekad javljaju problemi u komunikaciji“ (I 1).

7.2. Stajališta učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji

Kao i kod pomoćnika u nastavi, prvo stajalište koje se ispitivalo kod učitelja unutar koncepta odgojno-obrazovne inkluzije je bilo pitanje socijalizacije učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Svi ispitanici smatraju kako su zaslužni za razvijanje pozitivne socijalne klime u razredu. I 14 kao glavni čimbenik prepoznaje „odnos prema svim učenicima kao jednakim“, I 12 „aktivnosti u razredu u kojima sudjeluju svi učenici“, dok je I 10 dobro prepoznao kako „učitelj u razrednoj nastavi najviše doprinosi pozitivnoj ili negativnoj socijalnoj klimi, dok u predmetnoj nastavi nije takav slučaj“. I 9 se djelomično slaže da je on odgovaran za razvijanje pozitivne socijalne klime u razredu jer „iako pokušavam razvijati pozitivnu socijalnu klimu, ostali učenici unatoč tome ponekad izostavljaju i zanemaruju učenika“. Od iznimne je važnosti svijest učitelja kako oni uistinu jesu zaslužni za razvijanje pozitivne socijalne klime između svih učenika u razredu, a rezultati ovog istraživanja to i dokazuju. Također, svi ispitanici smatraju kako njihov odgojno-obrazovni rad doprinosi boljoj socijalizaciji učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Jedino je I 13 naveo kako „socijalizacija dolazi od kuće i od roditelja“ smatrajući kako učitelji nisu jedini čimbenici razvijanja socijalizacije, već je uloga roditelja također bitna i značajna.

Prilagođavanje gradiva i načina predavanja s ciljem olakšavanja učenja učeniku s posebnim obrazovnim potrebama je sljedeće područje odgojno-obrazovne inkluzije koje se analiziralo. Svi ispitanici prilagođavaju metode, materijale i nastavna pomagala učenicima s posebnim obrazovnim potrebama što ukazuje na kvalitetno, profesionalno i učinkovito izvođenje inkluzivnog obrazovanja. Jedino je I 10 nadodao kako „ukoliko primijetim da bi učenik neku nastavnu temu mogao spoznati bez prilagodbe sadržaja, ponudim mu zadatke redovnog programa uz češću pomoć“. Ispitanici su isto tako naveli kako je navedeno prilagođavanje ponekad izazovno. I 14 je dao primjer kako se „susreo s dva učenika s istim poteškoćama i svako od njih je drugačije reagirao na istu metodu“. Ovo ukazuje na potrebu za individualiziranosti unutar samog obrazovanja jer nisu svi učenici isti. Nadalje, ovim se istraživanjem također pokušalo identificirati osiguravaju li učitelji dodatno vrijeme za izvršavanje zadataka učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Rezultati su

zadovoljavajući po ovom pitanju budući da su svi ispitanici afirmativno odgovorili. I 11 ne samo da osigurava dodatno vrijeme učeniku s posebnim obrazovnim potrebama, već „*neke zadatke rješavamo i u nekoliko dana, ili ako ih rješavamo u istome danu učenik može mijenjati aktivnosti (zbog fluktuacije pažnje) tako dugo dok ne riješi zadatak do kraja*“. Na sličan način radi i I 10 koji najprije procjeni koliko dodatnog vremena bi učeniku trebalo osigurati, a „*ukoliko je učeniku potrebno još više vremena od predviđenog, uvijek mu ga osiguram*“. Problem kod osiguravanja dodatnog vremena učeniku s posebnim obrazovnim potrebama je prepoznao I 9 navodeći kako se određeni učenici u razredu bune zašto učenik s posebnim obrazovnim potrebama ima više vremena za izvršavanje određenih zadataka, a oni ne. No, taj isti ispitanik je naveo kako je osiguravanje dodatnog vremena „*jedini ispravan način da učenik s posebnim obrazovnim potrebama uči i napreduje svojim tempom*“ (I 9). Ovaj navod od ispitanika je pedagoški poželjan i teži se k, kao što je već i prije navedeno, percepciji učenika kao individue. Osiguravanjem dovoljno vremena učeniku s posebnim obrazovnim potrebama za izvršavanje zadataka se omogućuje učenikov obrazovni rast i razvoj. Stoga bi svi učitelji trebali težiti tome, a ovo je istraživanje pokazalo upravo to.

Zanimljivi rezultati dobiveni ovim istraživanjem su odgovori na pitanje „*popuštate li učenicima s posebnim obrazovnim potrebama u odnosu na ostale učenike u razredu tijekom nastavnog rada?*“. Samo je tri ispitanika odgovorilo sa čvrstim stavom da ne popuštaju jer bi na taj način onemogućavali učenikovu samostalnost i napredovanje. Dvoje ispitanika navode kako oni ne bi željeli popuštati učeniku s posebnim obrazovnim potrebama, no ponekad im je teško razaznati granice između popuštanja i prigodnog prilagođavanja sadržaja. Jedan ispitanik popušta učenicima „*prema potrebi, s obzirom na vrstu potrebe*“ (I 12), dok drugi ispitanik popušta „*nesvjesno, ali tražim od njih dosljednost i redovitost u radu*“ (I 11). Nije poželjno da učitelji popuštaju učenicima s posebnim obrazovnim potrebama kada se radi o zadacima koje učenici mogu samostalno i/ili uz pomoć pomoćnika u nastavi izvršiti jer su najčešće takvi zadatci već prilagođeni njihovim teškoćama. Dodatno popuštanje može rezultirati nesamostalnim učenikom koji očekuje da će određene stvari moći riješiti laganim putem.

Stajališta učitelja o organizacijskim pretpostavkama su također bila analizirana. Četiri ispitanika pridodaju pažnju strukturiranju razredne okoline kada je u razredu učenik s posebnim obrazovnim potrebama. I 10 radi to na „*način da učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama pokušavam smjestiti što bliže meni ili učeniku koji je odličan*“, a I 13 navodi kako učenik s posebnim obrazovnim potrebama najčešće „*sjedi u prvoj klupi ... pokraj takvog učenika treba sjediti netko tko je brži, savjesniji, temeljitiji u radu*“. Ostala dva ispitanika koji

pridodaju pažnju strukturiranju razredne okoline su naveli kako ponekad taj izbor ostavljaju učeniku s posebnim obrazovnim potrebama kako se „ne bi osjećao drugačijim“ (I 11) ili pak „kad je potrebno zbog prirode zadatka, takvog učenika premjestim bliže sebi ili nekom učeniku koji mu može pružiti pomoć i podršku“ (I 9). Ostali ispitanici smatraju kako bi učenik s posebnim obrazovnim potrebama samostalno trebao odlučiti gdje će sjediti jer na taj način neće imati osjećaja da je drugačiji od ostalih učenika u razredu.

Kako bi se detaljnije mogli identificirati načini kojima učitelji ostvaruju pozitivno okruženje za učenika s posebnim obrazovnim potrebama, postavljeno im je sljedeće pitanje: „Nastojite li kreirati okruženje u razredu na način da se učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama osjećaju jednakopravnim i jednakovrijednim članovima zajednice? Ako da, na koji način?“ Odgovori ispitanika su prikazani u Tablici 2.:

Tablica 2. Načini na koji učitelji kreiraju okruženje u razredu tako da se učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama osjećaju jednakopravnim i jednakovrijednim članovima zajednice

	I 8	I 9	I 10	I 11
Na koji način kreirate okruženje u razredu da se učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama osjećaju jednakopravnim i jednakovrijednim članovima zajednice?	„ne ističem mu ni u kom pogledu njegove eventualne poteškoće i dodatno ih ohrabrujem i pomažem mu“	„kada je to moguće i kad procijenim da učenik može više bez obzira na svoju teškoću ponudim mu da pokuša riješiti isti nastavni listić ili zadatak kao i svi ostali učenici, iako imam spreman prilagođeni zadatak za njega ... u većini slučajeva učenik bez problema riješi taj zadatak“	„sve učenike u nastavnom procesu nastojim na isti način uključiti u isti“	„osmišljam i biram prema učeniku, svaki od njih je drugačiji. Kreiranje okruženja ponekad se može isplanirati i pripremiti do najsitnijih detalja, pa učenik na to ne reagira onako kako smo pretpostavili, tada ih na licu mjesta treba prilagođavati i transformirati.“
	I 12	I 13	I 14	
	„potporom i učenjem da svi ljudi na svijetu imaju jednaka prava i da smo svi jednako vrijedni“	„ovisno o poteškoći se i odvija suradnja na nastavi ... nastojim da svojim radom ne izostavljam ni jednog učenika“	„najviše po pitanju aktivnosti. Pokušavam da su to neke nove aktivnosti u koje mogu uključiti sve učenike“	

Iz Tablice 2. se mogu prepoznati različiti načini kojima ispitanici nastoje kreirati ravnopravno i jednakovrijedno okruženje za učenika s posebnim obrazovnim potrebama. I 8 i I 12 se služe psihološkom podrškom, I 9 pokušava ne izdvajati učenika s posebnim obrazovnim potrebama po pitanju izvršavanja nastavnih obaveza, I 10 i I 13 pokušavaju uključiti sve

učenike u nastavni proces, I 14 osmišljava nove aktivnosti u kojima sudjeluju svi učenici u razredu, dok je I 11 primijetio kako je svaki učenik individualno te koliko god planirali kreiranje okruženja, ono možda neće biti prigodno za svakog učenika. Kreiranje okruženja na način da se učenik s posebnim obrazovnim potrebama osjeća jednakovrijednim članom zajednice je od izuzetne važnosti za samopouzdanje samog učenika. Najbolji način za kreiranje okruženja na taj način je upravo onaj koji odgovara svakom učeniku. Rezultati ovog istraživanja su dokazali kako svaki ispitanik pridodaje pažnju ovom faktoru inkluzivnog obrazovanja te da svatko od njih koristi različite načine za ostvarivanje navedenog okruženja.

Jedan od čimbenika provođenja kvalitetne odgojno-obrazovne inkluzije čini suradnja učitelja s ostalim sudionicima inkluzivnog obrazovanja. Pomalo zabrinjavajući podatak je taj što je pet ispitanika izjavilo da surađuje s roditeljima učenika, a samo njih dvoje je potvrdilo suradnju sa školskim pedagogom. Od navedenih pet ispitanika, potrebno je naglasiti kako I 10 „ne surađujem s roditeljima direktno, već surađujem s njima putem njihovih razrednika“. Jedan od problema suradnje učitelja s roditeljem učenika je prepoznao I 11 navodeći kako je „ponekad roditeljima teško prihvatiti da njihovo dijete ima poteškoća na samom početku školovanja. Neki su u otporu, međutim to se s vremenom posloži pa dalje surađujemo s ciljem dobrobiti učenika“. I 14 ističe kako je njegova suradnja s roditeljima izuzetno dobra, navodeći kako ga „roditelji često znaju pitati za savjet koje aktivnosti i metode preporučam da oni rade s učenikom kod kuće“. Ovi su podaci zabrinjavajući jer je suradnja učitelja s ostalim sudionicima odgojno-obrazovne inkluzije, a posebno s roditeljima učenika, ključna za ostvarivanje kvalitetne obrazovne inkluzije. Učitelji bi trebali surađivati sa svim članovima školskog tima za inkluziju, a ovo istraživanje to nije uspjelo dokazati. Kao moguće rješenje ovom problemu, školski pedagog bi trebao promicati suradnju učitelja i roditelja, ali i učitelja sa školskim timom za inkluziju. Mogle bi se organizirati radionice u kojima bi se članovi tima za inkluziju zblížili međusobno, ali i s roditeljima učenika s posebnim obrazovnim potrebama.

7.3. Usporedba percepcije pomoćnika u nastavi i učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji

Iz dobivenih rezultata ovog istraživanja može se usporediti percepcija pomoćnika u nastavi i učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji. Ona je prikazana u Tablici 3.:

Tablica 3. Usporedba percepcije pomoćnika u nastavi i učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji

		Ispitani pomoćnici u nastavi	Ispitani učitelji

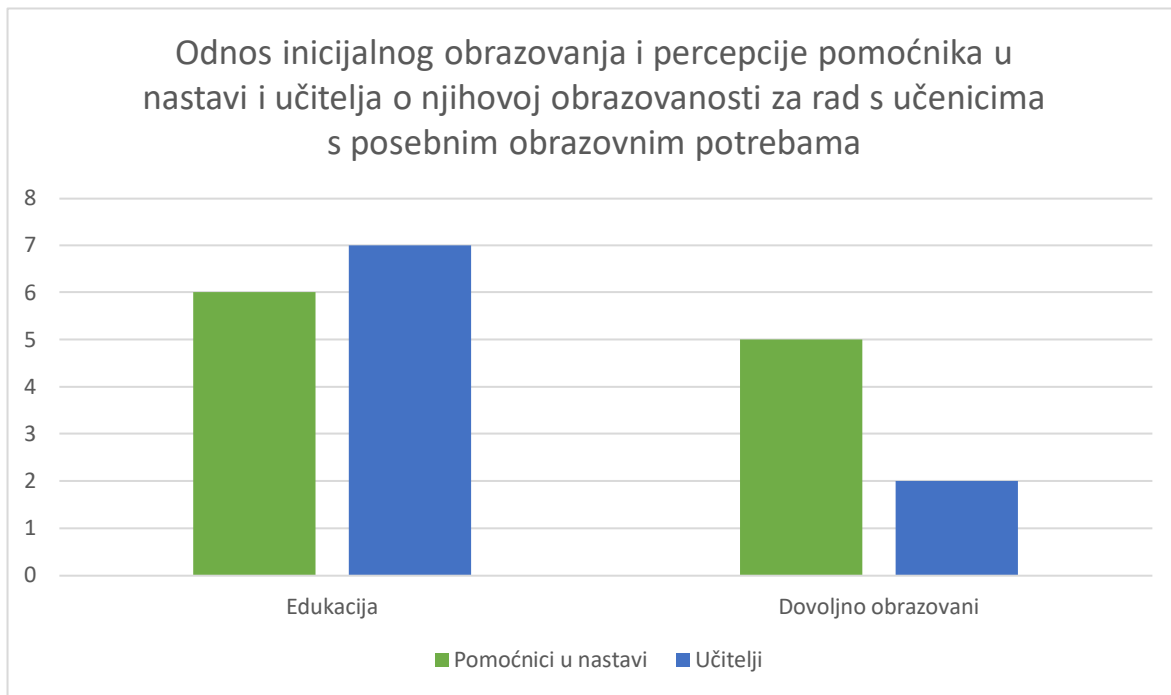
Socijalizacija	Poticanje socijalizacije učenika s posebnim obrazovnim potrebama	Afirmativan i pozitivan stav	Afirmativan i pozitivan stav
	Razvijanje pozitivne socijalne klime između svih učenika	Potiču aktivnosti koje vode boljoj socijalizaciji učenika s posebnim obrazovnim potrebama	Svjesni su da su zaslužni za razvijanje pozitivne socijalne klime između svih učenika
Prilagođavanje gradiva	Prilagođavanje metoda, materijala i nastavnih pomagala	Pomažu učenicima s posebnim obrazovnim potrebama prilikom korištenja pedagoško-didaktičkih materijala	Prilagođavaju metode, materijale i nastavna pomagala
	Popuštanje učenicima s posebnim obrazovnim potrebama	Većina ispitanika ne popušta učenicima s posebnim obrazovnim potrebama	Većina ispitanika ne popušta učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, iako nekoliko ispitanika navodi da je teško razaznati granice između popuštanja i prigodnog prilagođavanja
	Uloge u odgojno-obrazovnoj inkluziji	Pružanje potpore i pomoći prilikom rješavanja zadataka, „prevoditi“ upute zadataka, diktiranje što treba zapisati, zajedno rješavanje zadataka „korak po korak“, poticanje na komunikaciju, pomaganje u vježbanju određenog predmeta na dopunskoj nastavi, pomaganje kod izvođenja praktičkih zadataka/pokusa	Kreiranje okruženje u razredu na način da se učenici s posebnim obrazovnim potrebama osjećaju jednakopravnim i jednakovrijednim članovima zajednice, osiguravanje dodatnog vremena za izvršavanje zadataka, pridodavanje pažnje strukturiranju razredne okoline
Suradnja s ostalim sudionicima odgojno-obrazovne inkluzije		Roditelji učenika, pedagog, psiholog, ravnatelj	Roditelji učenika, pedagog
Obrazovanje o odgojno-obrazovnoj inkluziji i percepcija o istom		Šest od sedam ispitanika su educirani, no samo se njih pet osjeća dovoljno obrazovani za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama	Svi ispitanici su educirani, no samo se njih dvoje osjeća dovoljno obrazovni za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama
Međusobni odnos pomoćnika u nastavi i učitelja		Ispitanici prepoznaju odnos kao kvalitetan, profesionalan i učinkovit.	Ispitanici prepoznaju odnos kao kvalitetan, profesionalan i učinkovit.

Svi ispitanici imaju pozitivan stav prema socijalizaciji učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Svjesni su njihove uloge u odgojno-obrazovnom inkluzivnom procesu unutar

konteksta poticanja socijalizacije učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Također se pozitivni rezultati javljaju kod prilagođavanja gradiva od strane učitelja i pomoćnika u nastavi. Učitelji prilagođavaju svoje nastavne metode, dok pomoćnici u nastavi pomažu učenicima s posebnim obrazovnim potrebama razumijevati i služiti se s istima. Iako pomoćnici u nastavi pokušavaju ne izvršavati stvari koje bi učenik s posebnim obrazovnim potrebama mogao sam odraditi, to nije slučaj kod nekoliko učitelja. Većina ispitanih učitelja ne želi popuštati učeniku s posebnim obrazovnim potrebama, iako su im granice popuštanja i prilagođavanja ponekad nejasne. No, ipak je dvoje ispitanika izjavilo kako oni ponekad popuštaju kada ne bi trebali. Svi ispitanici jasno znaju, prepoznaju i odrađuju svoje uloge unutar inkluzivnog obrazovanja. Ono što je ovo istraživanje dokazalo zabrinjavajućim je suradnja ispitanika s ostalim sudionicima odgojno-obrazovne inkluzije. Pomoćnici u nastavi surađuju s roditeljima učenika, pedagogom, psihologom te ravnateljem škole dok učitelji samo s roditeljima učenika i pedagogom. Potrebno je naglasiti kako manjina učitelja ostvaruje navedenu suradnju. Što se tiče obrazovanja ispitanika o odgojno-obrazovnoj inkluziji, jedan ispitanik pomoćnik u nastavi nije prošao edukaciju, dok su svi ispitanici učitelji obrazovani po pitanju odgojno-obrazovne inkluzije. Međutim, samo dvoje ispitanih pomoćnika u nastavi se ne osjeća dovoljno obrazovani za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, dok je kod učitelja situacija obratna. Naime, samo njih dvoje se osjeća dovoljno kompetentno za rad u odgojno-obrazovnom inkluzivnom okruženju. Svi ispitanici ističu kako je međusobna suradnja i komunikacija veoma kvalitetna, profesionalna i učinkovita.

7.4. Odnos inicijalnog obrazovanja i postojećih kompetencija u inkluzivnom radu pomoćnika u nastavi i učitelja te njihov međusobni odnos

Kvaliteta i razina obrazovanja pomoćnika u nastavi i učitelja uvelike utječe na obrazovanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama te na razvoj njegovog inkluzivnog obrazovanja. Kada se inkluzivnom obrazovanju počelo pridavati puno više pažnje i kada se rad pomoćnika u nastavi uveo, uvjet za rad pomoćnika u nastavi bilo je završeno bilo koje četverogodišnje srednjoškolsko obrazovanje. Tek je nakon nekog vremena zakonski regulirano kako pomoćnici u nastavi uz navedeni kriterij, moraju završiti osposobljavanje i stjeći djelomičnu kvalifikaciju. No, učitelji i dalje nisu obavezni pohađati edukacije koje bi ih pripremile za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Iz toga je razloga potrebno istražiti upravo ovaj faktor inkluzivnog odgoja i obrazovanja, a rezultati su prikazani u sljedećem grafu (Slika 2.):



Slika 2. Odnos inicijalnog obrazovanja i percepcije pomoćnika u nastavi i učitelja o njihovoj obrazovanosti za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama.

Iz navedenog se grafa (Slika 2.) može uočiti velika razlika između edukacije koje su prošli pomoćnici u nastavi i učitelji te između njihove percepcije o vlastitom znanju za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Od sedam ispitanih pomoćnika u nastavi, njih šest je prošlo edukaciju za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama dok petero ispitanika smatra kako su dovoljno obrazovani za rad unutar inkluzivnog obrazovanja. Iako je I 1 prošao edukaciju za pomoćnika u nastavi i dobio certifikat za istu, on smatra kako je „*potrebno puno znanja, što općeg što predmetnog za rad stoga bi zaključila da nisam dovoljno obrazovana*“. Kod ispitanih učitelja se može primijetiti kako oni koji imanju 29 godina i manje, su u sklopu fakulteta imali kolegij *Inkluzivna pedagogija* koji ih je pripremio za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Ispitanim učiteljima koji imaju 30 i više godina takav kolegij nije bio omogućen u sklopu studiranja te oni navode kako im je u početku bilo jako teško surađivati s učenikom s posebnim obrazovnim potrebama zbog njihovog neznanja. Kao jedini izvor znanja o inkluzivnom obrazovanju, navedeni ispitanici navode međusobnu suradnju. Što se tiče stručne literature, „*nju sam nabavljala sama u svome trošku. Budući da se takva literatura kod nas nije mogla nabaviti, izvori nabave su bili odasvud. Dobiveno i kupljeno se zatim davalo prijateljima i poznanicima s kojima surađuješ*“ (I 11). Kasnije su i njima bile omogućene edukacije i seminari o inkluzivnog odgoju i obrazovanju. Ono što je zapanjujuće je činjenica da iako su u vrijeme provođenja ovog istraživanja svi ispitanici učitelji prošli edukaciju,

samo njih dvoje smatra da su dovoljno obrazovani za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Dvoje ispitanika je navelo kako učitelji nikad „nisu i neće biti dovoljno pripremljeni za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama“ (I 9). Kao razlog tome navode: „vrlo je teško raditi s takvim učenicima još uz sve ostale učenike ... sve je više učenika kojima treba pristupiti individualno i koji nemaju samo jednu teškoću već cijeli spektar njih pa se stoga treba stalno prilagođavati situaciji i obrazovati“ (I 9); „smatram da je iskustvo to koje nas zaista pripremi za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama ... svatko od njih je drugačiji i svatko od njih drugačije reagira na različite metode“ (I 14). I 10 je naveo kako dodatno usavršava svoje znanje „sudjelujući na internetskim edukacijama (webinarima) vezanima uz temu inkluzije“. Iako bi se možda pretpostavilo kako se ispitanici učitelji od 30 godina i više smatraju dovoljno obrazovani za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama zbog njihovog iskustva u odgojno-obrazovnom sustavu, to nije slučaj. Samo je jedan ispitanik unutar ove kategorije naveo kako je dovoljno obrazovan, dok drugi pripada kategoriji od 29 godina i manje. Ispitanici učitelji su također naveli kako bi voljeli sudjelovati u edukaciji u kojoj bi bili upoznati s radom pomoćnika u nastavi. Naime, samo njih dvoje je sudjelovalo u navedenoj edukaciji, dok ostalim takva edukacija nije bila ni omogućena. Ovi rezultati istraživanja su iznenađujući i zabrinjavajući. Očiti problem leži u načinu provođenja edukacija i seminara jer iako su ih prošli 13 od 14 ispitanika, samo njih sedam se osjeća dovoljno obrazovnim za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Trebalo bi povećati broj edukacija, ali prilikom njihovih strukturiranja uzeti u obzir pitanja i nedoumice od strane pomoćnika u nastavi i učitelja.

7.4.1. Međusobni odnos pomoćnika u nastavi i učitelja

Međusobni odnos pomoćnika u nastavi i učitelja se također analizirao ovim istraživanjem. Dvanaest ispitanika je izjavilo kako je komunikacija učitelja i pomoćnika u nastavi izvrsna te da ne bi ništa mijenjali. Dva ispitanika su nadodali kako im smeta „kad pomoćnici u nastavi ne dopuštaju učenicima da sami nešto naprave već radije obave zadatak umjesto njih“ (I 9). Kada su pokušali porazgovarati s pomoćnikom u nastavi o ovom problemu „ona je odbila slušati moj savjet“ (I 14).

Kako bi se suradnja pomoćnika u nastavi i učitelja unaprijedila i provodila na kvalitetan način, ispitanici su bili pitani da navedenu nekoliko faktora za koje oni smatraju da su ključni za održavanje njihovog međusobnog kvalitetnog odnosa. Faktori koji su se rekurentno pojavljivali su: *iskrenost, kritičnost, poštovanje, povjerenje, prilagođavanje, suradnja, pomoć, obostrano razumijevanje, kvalitetna komunikacija, međusobno uvažavanje i praćenje*

nastavnikovih uputa i pravila. Potrebno je izdvojiti mišljenje I 5 koji navodi kako je „*loše kad je tu podcjenjivačkog stava i smatram da to nije dobro, pomoćnik zna gdje mu je mjesto i u većini slučajeva učitelj bi ga morao prihvatiti kao partner, ali velim, to nije svugdje slučaj*“. Ovaj faktor, kako je i sam ispitanik naveo, se često pojavljuje unutar odnosa pomoćnika u nastavi i učitelja. Učitelji se ponekad percipiraju kao dominantniji u odnosu na pomoćnike u nastavi što često rezultira nezadovoljstvom samog pomoćnika u nastavi, a to se onda odrazi na njegov rad s učenikom s posebnim obrazovnim potrebama. Nadalje, kada je I 1 bio pitani smatra li se dovoljno obrazovani za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, on je odgovorio da pomoćnici u nastavi trebaju puno znanja o predmetnoj nastavi kojeg on ne posjeduje. Kao jedan od ključnih faktora kvalitetnog odnosa između učitelja i pomoćnika u nastavi, I 13 je naveo upravo taj faktor: „*pomoćnik donekle treba poznavati moj predmet kako bi što kvalitetnije mogao raditi s učenikom*“. To samo dokazuje kako je problem aktualan i prepoznat od strane pomoćnika u nastavi i učitelja.

Zanimljivi rezultati ovog istraživanja se mogu iščitati iz činjenice da samo dvoje ispitanika evaluira svoj odnos s učiteljem i pomoćnikom u nastavi, dok I 14 planira započeti „*jer mislim da bi se na taj način mogli riješiti eventualni problemi u komunikaciji*“. Od dva ispitanika koji provode evaluacije, najčešće to rade putem intervjua i anketa. Ovi rezultati bi se mogli objasniti činjenicom kako je dokazano ovim istraživanjem da je suradnja i komunikacija između pomoćnika u nastavi i učitelja zaista kvalitetna te stoga nema potrebe za njenom evaluacijom.

Ispitanici su isto tako bili zamoljeni da navedu neke prijedloge za unapređivanje kvalitete rada pomoćnika u nastavi. Kao rekurentni prijedlozi su prepoznati sljedeći:

- „*pomoćnici u nastavi su tu da učenicima „asistiraju“ u određenim zadacima, a ne da većinu zadataka rade umjesto njih*“ (I 10)
- „*dosta pomoćnika u nastavi nema potrebnu razinu znanja određenih predmeta ... naknade za rad su im sramotno male*“ (I 13)
- „*pokušati postići što veću integraciju s ostalim učenicima u razredu*“ (I 7)
- „*pomoćnici u nastavi su previše zanemareni od strane Ministarstva te njihov status nije nikako definiran ... zbog toga s brojnim pomoćnicima znaju manipulirati i iskorištavati za stvari za koje oni nisu zaduženi*“ (I 2)
- „*svaki pomoćnik u nastavi bi trebao imati učitelja mentora koji bi pratio profesionalno usavršavanje i napredak pomoćnika u nastavi*“ (I 3)
- „*povećala bi standarde za zapošljavanje pomoćnika u nastavi*“ (I 6)

Ono što se najviše naglašavalo i od strane pomoćnika u nastavi i učitelja je definitivno povećanje plaća pomoćnika u nastavi. Isto tako se prepoznao nedostatak znanja pomoćnika u nastavi o predmetima te potreba za većom razinom istog. Kao možda najvažniji faktor za unaprjeđenje kvalitete rada pomoćnika u nastavi je istaknuo I 3 koji smatra kako bi pomoćnici u nastavi trebali imati svoga mentora koji bi ih nadgledavao s kritičkog stajališta te ih savjetovao. Na taj bi se način pomoćnici u nastavi imali kome obratiti za pomoć jer su često ostavljeni sami sebi.

Naposljetku, bitno je napomenuti kako svi ispitanici smatraju da međusoban odnos pomoćnika u nastavi i učitelja doprinosi boljoj inkluziji učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Takva percepcija je veoma bitna jer su na taj način pomoćnici u nastavi i učitelji motivirani da se njihova suradnja odvija na najbolji način kako bi i ona naposljetku bila beneficirajuća za samog učenika.

8. Zaključak

Primarni cilj ovog istraživanja je bio identificirati u kojoj su mjeri učitelji i pomoćnici u nastavi čimbenici kvalitete u provedbi odgojno-obrazovne inkluzije. Rezultati ukazuju kako navedeni sudionici inkluzivnog odgoja i obrazovanja uistinu jesu važni faktori za provođenje inkluzivnog obrazovanja na učinkovit i kvalitetan način. Ovo je istraživanje tu činjenicu najprije dokazalo rezultatima kako pomoćnici u nastavi i učitelji imaju pozitivan stav prema socijaliziranju učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Navedeni ispitanici su svjesni svoje ključne uloge unutar ovog konteksta te oni podržavaju i promiču socijalizaciju učenika s posebnim obrazovnim potrebama. Nadalje, učitelji prilagođavaju nastavne metode i materijale kako bi učenici s posebnim obrazovnim potrebama lakše usvajali nastavno gradivo, dok im pomoćnici u nastavi pomažu prilikom korištenja tih metoda. Pozitivni rezultati dolazi od većine ispitanih pomoćnika u nastavi koji tvrde kako ne popuštaju učeniku s posebnim obrazovnim potrebama, dok manjina učitelja popušta naglašavajući kako često ne mogu razaznati granice između popuštanja i prilagođavanja gradiva. Svi ispitanici su svjesni svojih uloga koje obavljaju unutar odgojno-obrazovne inkluzije. Ovakvi rezultati se podudaraju s prije navedenim rezultatima istraživanja Cartera i sur. (2009). Zabrinjavajući rezultati ovog istraživanja se javljaju po pitanju suradnje učitelja s ostalim sudionicima odgojno-obrazovne inkluzije budući da manjina ispitanika surađuje samo s roditeljima učenika i pedagogom. Problematični rezultati se isto tako mogu očitovati u činjenici kako iako su svi ispitanici obrazovani i educirani po pitanju inkluzivnog obrazovanja, polovica njih se ne osjeća dovoljno kompetentno za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Potrebno je naglasiti kako od ove polovine ispitanika, njih pet čak čine ispitani učitelji. No, slični su rezultati dobiveni istraživanjem prije spomenutog Goldina (2017). Međusobna suradnja pomoćnika u nastavi i učitelja funkcionira izvrsno te su svi ispitanici istaknuli kako ne bi ništa mijenjali unutar samog odnosa. Rezultati ovog istraživanja se također podudaraju s istraživanjem Karamatić Brčić i Viljac (2019) s obzirom na to kako učitelji smatraju da su ključni faktori u stvaranju pozitivnog okružja.

Naposljetku se može zaključiti kako uistinu pomoćnici u nastavi i učitelji imaju pozitivan stav prema odgojno-obrazovnoj inkluziji. Takav stav oni svakodnevno iskazuju i pokazuju učenicima s posebnim obrazovnim potrebama kroz različite načine rada. Preporuke za daljnja istraživanja bi svakako bile detaljnije proučiti fenomenom zašto se učitelji ne osjećaju dovoljno obrazovani za rad unutar odgojno-obrazovne inkluzije iako su educirani za takav rad. Ovo, ali i više istraživanja je potvrdilo ovu činjenicu te bi je iz toga razloga trebalo dodatno

proučiti i istraživati. Isto tako bi se trebalo analizirati zašto učitelji ne surađuju s ostalim sudionicima odgojno-obrazovne inkluzije te pronaći načine kako potaknuti navedenu suradnju.

Zaključno, rezultati ovog istraživanja su pozitivni i ohrabrujući za daljnje provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Pomoćnici u nastavi i učitelji su svjesni svojih ključnih uloga u procesu obrazovne inkluzije, trude se napredovati unutar nje te ono najvažnije, imaju pozitivan stav prema istoj.

9. Literatura

Pisani izvori:

1. Abbott, L., McConkey, R., Dobbins, M. (2011), Key players in inclusion: Are we meeting the professional needs of learning support assistants for pupils with complex needs?. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2): 215-231.
2. Ainscow, M., Booth, A. (2002), *Indeks for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Engleska: CSIE.
3. Berg, S. (2004), The Advantages and Disadvantages of the Inclusion of Students with Disabilities into Regular Education Classrooms, Diplomski rad, Menomonie: University of Wisconsin Stout.
4. Brand, E. (2004), Teacher and Teacher Assistant Perceptions of Their Relationship, Diplomski rad, Saskatoon: University of Saskatchewan.
5. Christenson, S. L., Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
6. Friend, M., Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston: Allyn and Bacon.
7. Igrić, Lj. (2015), Uvod u inkluzivnu edukaciju. U: Igrić, Lj. (Ur.), *Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
8. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013), Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2): 139-157.
9. Halliwell, M. (2003), *Supporting Children with Special Educational Needs. A Guide for Assistants in Schools and Pre-School*. London: David Fulton Publishers.
10. Kobetić, D. (2008), Podrška edukacijskom uključivanju učenika s teškoćama u razvoju putem mobilnog stručnog tima i asistenta u nastavi, Diplomski rad, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
11. Livazović, G., Alispahić, D., Terović, E. (2018). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi*, Sarajevo: Udruženje „Društvo ujedinjenih građanskih akcija“.

12. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015), *Narodne novine* 510, Zagreb.
13. Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (2018), *Narodne novine* 1992, Zagreb.
14. Projekti tim Operativnog programa „Učinkoviti ljudski potencijali“ (2017), *Priručnik za pomoćnike u nastavi/ stručne komunikacijske posrednike*. Zagreb: Tiskara Zelina.
15. Salend, S. (2001). *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices*. New Jersey: Prentice Hall.
16. Sebba, J., Sachdev, D. (1997). *What works in inclusive education?* Irska: Barnardos.
17. Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education: Where there are few resources*. Norveška: The Atlas Alliance.
18. Tabak, I. (2013), Asistenti u nastavi, Diplomski rad, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
19. The Virginia Paraprofessional Guide to Supervision and Collaboration with Professionals: A Partnership (2005), Virginia: Virginia Department of Education.
20. Thompson, D.M. (2002), Teachers and Teacher Assistants: Building Effective Relationships, Diplomski rad, Alberta: University of Alberta.
21. UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO: Francuska.
22. Vislie, L. (2003), From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1): 17-35.
23. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.

Mrežni izvori:

1. Adams, D., Harris, A., Suzzette Jones, M. (2016). Teacher-Parent Collaboration for an Inclusive Classroom: Success for Every Child. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3): 58-72. Dostupno na:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106456.pdf> (10.5.2021.)

2. Biasiol-Babić, R. (2008), Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovni sustav odgoja i obrazovanja. *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 4(2): 207-219. Dostupno na:

<https://hrcak.srce.hr/45774> (11.5.2021.)

3. Borić, S., Tomić, R. (2012), Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 7(3): 75-86. Dostupno na:

<https://hrcak.srce.hr/87847> (11.5.2021.)

4. Bouillet, D., Kudek-Mirošević, J. (2015), Učenici s teškoćama u razvoju i izazovi obrazovne prakse. *Croatian Journal of Education*, 17(2): 11-26. Dostupno na:

https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=211292 (11.5.2021.)

5. Carter, E. W., O'Rourke, L., Sisco, L., Pelsue, D. (2009), Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. *Remedial and Special Education*, 30(2): 344-359. Dostupno na:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741932508324399> (10.5.2021.)

6. Drandić, D. (2017), Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnog obrazovanja. *Napredak : Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 158(4): 439-459. Dostupno na:

<https://hrcak.srce.hr/188294> (28.4.2021.)

7. Forest, M., Pearpoint, J. (1992), Inclusion! The Bigger Picture. U: Forest, M., Pearpoint, J. (Ur.), *The Inclusion Papers: Strategies to Make Inclusion Work*. Torontno: Inclusion Press. Dostupno na:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359677.pdf> (29.4.2021.)

8. Goldin, N. (2017), Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, Diplomski rad, Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Dostupno na:

<https://zir.nsk.hr/islandora/object/unipu%3A1661> (11.5.2021.)

9. Haycock, D., Smith, A. (2011), To assist or not to assist? A study of teachers' views of the roles of learning support assistants in the provision of inclusive physical education in England. *International Journal of Inclusive Education*, 15(8): 835-849. Dostupno na:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110903452325> (10.5.2021.)

10. Healy, C. (2011), One-to-one in the inclusive classroom: The perspectives of paraeducators who support adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 9(3): 77-92. Dostupno na:

<http://aasep.org/> (28.4.2021).

11. Gagare, A. (2018). Role of Teacher in Inclusive Education. *Aayushi International Interdisciplinary Research Journal*, 5(1): 229-232. Dostupno na:

https://www.aiirjournal.com/uploads/Articles/2018/01/2769_47.Dr.%20Amitkumar%20S.%20Gagare.pdf (10.5.2021.)

12. Karamatić Brčić, M., Viljac, T. (2019). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra Jadertina*, 13(2): 91-104. Dostupno na:

<https://hrcak.srce.hr/217834> (10.5.2021.)

13. Konvencija UN-a o pravima djeteta (2001), *Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži*, Zagreb. Dostupno na:

https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/pdf/medjunarodni/konvencija_o_pravima_djeteta.pdf (28.4.2021.)

14. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. (2016), Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik : časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(2): 233-247. Dostupno na:

<https://hrcak.srce.hr/160178> (11.5.2021.)

15. Mitchell, D. (2009), *Inclusive Education*. Dostupno na:

<https://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/55-57-20091.pdf> (28.4.2021.)

16. Teaching Personnel (2013). *Classroom Support Staff Handbook*. Dostupno na:

https://assets.teachingpersonnel.com/pdf/TPs_ClassroomSupport_Handbook.pdf (5.5.2021.)

17. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994), *UNESCO*, Španjolska. Dostupno na:

<https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
(29.4.2021.)

18. Tyagi, G. (2016). Role of Teacher in Inclusive Education. *IJEAR*, 6(1): 115-116. Dostupno na:

<http://ijear.org/vol61/TEP2016/34-gunjan-tyagi.pdf> (10.5.2021.)

19. Wagner Jakab, A., Lisak N., Cvitković, D. (2016). *Učiteljska procjena pokazatelja kvalitetne inkluzije*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Dostupno na:

https://bib.irb.hr/datoteka/816958.Rad_Wagner_Jakab_Lisak_Cvitkovi_2016.pdf (11.5.2021.)

20. World Declaration on Education for All (1994), *UNESCO*, Pariz. Dostupno na:

https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_World_Declaration_For_All_1990_En.pdf (29.4.2021.)

10. Popis tablica i slika

Tablica 1. Uloge pomoćnika u nastavi prilikom pružanje potpore učeniku s posebnim obrazovnim potrebama u obavljanju školskih aktivnosti i zadataka (stranica broj 27)

Tablica 2. Načini na koji učitelji kreiraju okruženje u razredu tako da se učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama osjećaju jednakopravnim i jednakovrijednim članovima zajednice (stranica broj 32)

Tablica 3. Usporedba percepcije pomoćnika u nastavi i učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji (stranica broj 33)

Slika 1. Suradnja pomoćnika u nastavi s ostalim sudionicima odgojno-obrazovne inkluzije (stranica broj 29)

Slika 2. Odnos inicijalnog obrazovanja i percepcije pomoćnika u nastavi i učitelja o njihovoj obrazovanosti za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama (stranica broj 36)

11. Prilozi

Prilog 1. Intervju za pomoćnike u nastavi

1.) Spol:

2.) Dob:

3.) Koliko dugo radite posao pomoćnika u nastavi?

4.) Je li Vam bila omogućena i jeste li prošli edukaciju u kojoj ste bili upoznati s radom pomoćnika u nastavi?

5.) Smatrate li da ste dovoljno obrazovani za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama?

Ako ne, što biste promijenili u vezi toga?

6.) Potičete li učenika s posebnim obrazovnim potrebama na suradnju s ostalim učenicima?

7.) Pomažete li učeniku s posebnim obrazovnim potrebama prilikom korištenja pedagoško-didaktičkih pomagala?

8.) Potičete li samostalno aktivnosti u razredu koje pomažu boljoj socijalizaciji učenika s posebnim obrazovnim potrebama?

9.) Pratite li učenika s posebnim obrazovnim potrebama na izvannastavne aktivnosti?

10.) Na koji način pružate potporu učeniku s posebnim obrazovnim potrebama prilikom obavljanja školskih aktivnosti i zadatak (na primjer, dodati učeniku školski pribor, dodatno pročitati zadatak i/ili uputu učeniku, pružati potporu učeniku u izvođenju programa tjelesno-zdravstvene kulture, pružati potporu učeniku u samovrednovanju svog rada...)?

11.) Smatrate li da Vaš odgojno-obrazovni rad doprinosi boljoj socijalizaciji i sveopćem napretku učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama?

12.) Smatrate li da ponekad obavljate zadatke koji bi učenik s posebnim obrazovnim potrebama trebao samostalno obavljati (na primjer, prepisivanje s ploče, pisanje domaće zadaće...)?

13.) Surađujete li s roditeljima učenika s posebnim obrazovnim potrebama i ostalim sudionicima odgojno-obrazovne inkluzije?

14.) Kako biste opisali vašu komunikaciju i suradnju s učiteljem? Ima li nešto što biste promijenili?

15.) Koje faktore prepoznajete kao ključne za kvalitetan odnos između Vas i učitelja?

16.) Evaluirate li svoj odnos s učiteljem?

Ako da, na koji način?

Ako ne, zašto?

17.) Smatrate li da Vaš odnos s učiteljem doprinosi boljoj inkluziji učenika s posebnim obrazovnim potrebama?

18.) Imate li neke prijedloge za unaprjeđivanje kvalitete rada pomoćnika u nastavi?

Prilog 2. Intervju za učitelje

1.) Spol:

2.) Dob:

3.) Koliko dugo se profesionalno bavite podučavanjem u školi?

4.) Smatrate li da ste dovoljno obrazovani za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama? Možete li navesti točan naziv edukacije/kolegija/predmeta koji ste pohađali, a koji Vas je pripremio za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama?

Ako ne, što biste promijenili u vezi toga?

5.) Nastojite li kreirati okruženje u razredu na način da se učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama osjećaju jednakopravnim i jednakovrijednim članovima zajednice?

Ako da, na koji način?

6.) Prilagođavate li metode, materijale i nastavna pomagala učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama?

7.) Osiguravate li dodatno vrijeme za izvršavanje zadataka učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama?

8.) Popuštate li učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u odnosu na ostale učenike u razredu tijekom nastavnog rada?

9.) Pridodajete li pažnju strukturiranju razredne okoline (na primjer, organiziranje klupa u razredu, sjedi li učenik s posebnom odgojno-obrazovnim potrebama u prvom redu, sjedi li pokraj učenika koji je dobar model...) kada je u razredu učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama?

10.) Smatrate li da ste odgovorni za razvijanje pozitivne socijalne klime između svih učenika u razredu?

11.) Smatrate li da Vaš odgojno-obrazovni rad doprinosi boljoj socijalizaciji i sveopćem napretku učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama?

12.) Suradujete li s roditeljima učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i ostalim sudionicima odgojno-obrazovne inkluzije?

13.) Je li Vam bila omogućena i jeste li sudjelovali u edukaciji u kojoj ste bili upoznati s radom pomoćnika u nastavi?

14.) Kako biste opisali vašu komunikaciju i suradnju s pomoćnikom u nastavi? Ima li nešto što biste promijenili?

15.) Koje faktore prepoznajete kao ključne za kvalitetan odnos između Vas i pomoćnika u nastavi?

16.) Evaluirate li svoj odnos s pomoćnikom u nastavi?

Ako da, na koji način?

Ako ne, zašto?

17.) Imate li neke prijedloge za unaprjeđivanje kvalitete rada pomoćnika u nastavi?

18.) Smatrate li da Vaš odnos s pomoćnikom u nastavi doprinosi boljoj inkluziji učenika s posebnim obrazovnim potrebama?

12. Sažetak

Učitelji i pomoćnici u nastavi kao čimbenici kvalitete u provedbi inkluzivnog odgoja i obrazovanja

Odgojno-obrazovna inkluzija je prisutna u svakom odgojno-obrazovnom sustavu te je iz toga razloga treba konstantno istraživati. Ovo se istraživanje baziralo na ključnim čimbenicima kvalitete inkluzivnog odgoja i obrazovanja – pomoćnicima u nastavi i učiteljima. Analizirala su se stajališta i percepcije pomoćnika u nastavi i učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji, odnos njihovog inicijalnog obrazovanja i postojećih kompetencija, njihov međusobni odnos, a navedena su se stajališta i usporedila. Rezultati ovog istraživanja su zadovoljavajući jer ukazuju kako pomoćnici u nastavi i učitelji imaju pozitivan odnos prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Podupiru i promiču socijalizaciju učenika s posebnim obrazovnim potrebama, olakšavaju učeniku usvajanje i učenje gradiva te su svi ispitanici svjesni svojih uloga koje obavljaju unutar odgojno-obrazovne inkluzije. Ispitanici isto tako navode kako je njihov međusoban odnos i više nego kvalitetan. No, ovo je istraživanje također ukazalo na određene probleme koji se javljaju u inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Prvi je nedostatak suradnje pomoćnika u nastavi i učitelja sa ostalim sudionicima odgojno-obrazovne inkluzije. Isto tako se javljaju zabrinjavajući rezultati po pitanju percepcije učitelja o njihovoj obrazovnoj spremnosti za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama iako su educirani o istome. Zaključno, ovo je istraživanje dokazalo pozitivnu i optimističnu sliku inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Ključni čimbenici navedene inkluzije su svjesni da su upravo oni glavni faktori u njezinoj provedbi te sukladno tome ostvaruju i provode svoj odgojno-obrazovni inkluzivni rad.

Ključne riječi: odgojno-obrazovna inkluzija, pomoćnici u nastavi, učitelji

Teachers and Teaching Assistants as Quality Factors in the Implementation of Inclusive Education

Inclusive education is present in every educational system and should be therefore constantly researched. This research was based on key factors of quality of inclusive education – teaching assistants and teachers. Attitudes and perceptions of teaching assistants and teachers about inclusive education, relationship between their initial education and existing competencies and their mutual relationship were analysed, and mentioned attitudes were compared. The results of this research are satisfactory as they indicate that teaching assistants and teachers have positive attitude towards inclusive education. They support and promote socialization of students with special educational needs, help them with the learning material, and all

respondents are aware of the roles that they perform within inclusive education. Respondents also state that their mutual relationship is of high-quality. But this research also pointed to certain problems that arise in inclusive education. The first one is lack of cooperation between teaching assistant and teachers with other participants of inclusive education. There are also worrying results regarding teachers' perceptions of their educational readiness to work with students with special educational needs even though they are educated about it. To conclude, this research proved positive and optimistic picture of inclusive education. The key factors are aware that they are the main factors in its implementation, and accordingly, they fulfil their roles and implement their work in inclusive education.

Key words: inclusive education, teachers, teaching assistants