

Stavovi učitelja o implementaciji i provođenju inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu osnovnih škola grada Rijeke

Anić Opašić, Ana

Professional thesis / Završni specijalistički

2019

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:162:738166>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-12**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište u Zadru

Centar Stjepan Matičević

Poslijediplomski specijalistički studij Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom

Ana Anić Opašić

**Stavovi učitelja o implementaciji i provođenju
inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu osnovnih
škola grada Rijeke**

Završni specijalistički rad

Zadar, 2019.

Sveučilište u Zadru

Centar Stjepan Matičević

Poslijediplomski specijalistički studij Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom

Stavovi učitelja o implementaciji i provođenju inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu osnovnih škola grada Rijeke

Završni specijalistički rad

Student/ica:

Ana Anić Opašić

Mentor/ica:

doc. dr. sc. Matilda Karamatić Brčić

Zadar, 2019.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Ana Anić Opašić**, ovime izjavljujem da je moj **završni specijalistički** rad pod naslovom **Stavovi učitelja o implementaciji i provođenju inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu osnovnih škola grada Rijeke** 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, 16. listopada 2019.

SADRŽAJ

1. Uvod	1
2. Inkluzivno obrazovanje - pojam i koncept	3
2.1. Inkluzija u obrazovnom kontekstu	3
2.2. Integracija i inkluzija.....	8
3. Učenici s teškoćama – pojam i značenje	13
4. Povijesni pregled pristupa obrazovanju djece s teškoćama.....	16
5. Zakonodavni okvir obrazovanja učenika s teškoćama u kontekstu međunarodne,.....	22
europske i nacionalne legislative.....	22
5.1. Inkluzivno obrazovanje u međunarodnim dokumentima.....	24
5.2. Inkluzivno obrazovanje u nacionalnim dokumentima	28
6. Kadrovski, materijalni i organizacijski preduvjeti inkluzije u školi	38
6.1. Kadrovski preduvjeti inkluzije u školi	39
6.2. Materijalni i organizacijski preduvjeti inkluzije u školi.....	47
7. RInkluzija – Riječki model podrške učenicima s teškoćama	49
8. Metodologija provedenog istraživanja	53
8.1. Cilj.....	53
8.2. Zadatci i hipoteze	53
8.3. Metode i instrument	54
8.4. Postupak istraživanja i ispitanici	55
9. Analiza i interpretacija	59
9.1. Stavovi učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovnim	59
osnovnoškolskim ustanovama čiji je osnivač Grad Rijeka	59
9.2. Stavovi učitelja razredne i učitelja predmetne nastave o inkluziji učenika s teškoćama u	
razvoju u redovitim osnovnoškolskim ustanovama čiji je osnivač Grad Rijeka.....	64
9.3. Stavovi učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u odnosu na odabrane	
.....	66

sociodemografske odrednice i druga obilježja	66
10. Zaključak	74
11. Popis literature.....	77
12. Popis tablica	84
13. Popis slika	85
Popis priloga.....	86
Prilog 1. Upitnik.....	86
Životopis.....	90
Sažetak	91
Summary	91

1. Uvod

U suvremenom društvu koje štiti i promiče temeljna ljudska prava, pravo svakog djeteta na odgoj i obrazovanje, koje afirmira i promovira ravnopravne prilike za sve učenike bez obzira na različitost, škola kao odgojno-obrazovna ustanova nužno zagovara i implicira inkluziju te primjenjuje u svojoj svakodnevnoj praksi. Tako se u školskom sustavu pokazatelj kvalitete bitno ogleda u kvaliteti implementacije i provođenja inkluzivnog obrazovanja. S obzirom na širok raspon dimenzija različitosti koji je zahvaćen terminom inkluzije, u radu je poseban naglasak usmjeren na učenike s teškoćama u razvoju unutar sustava redovnog osnovnoškolskoga obrazovanja.

U Republici Hrvatskoj obrazovanje učenika s teškoćama sastavni je dio politike obrazovanja što je evidentno kroz sve dokumente kojima se uređuje odgojno-obrazovni sustav. Tako se sukladno postojećoj zakonskoj nacionalnoj legislativi sve većem broju učenika s teškoćama omogućeno uključivanje u redovni osnovnoškolski sustav. Pored implementiranja međunarodnih dokumenata s područja inkluzivnog obrazovanja te postojećeg zakonodavnog okvira u kojem uvijek ima prostora za unapređenje neophodno je ostvariti i druge preduvjete za kvalitetnu provedbu inkluzivnog obrazovanja. U tom kontekstu iznimno je značajna uloga učitelja koji preuzimajući postavljene profesionalne i stručne zahtjeve svojega poziva/zanimanja preuzima i suodgovornost u ostvarivanju prava svakoga djeteta na kvalitetan odgoj i obrazovanje. Tu su nužne kompetencije učitelja, spremnost za stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje, otvorenost timskom radu i suradnji, primjena odgovarajućih strategija učenja i poučavanja te ulaganje napora za kreiranje poticajnog i podražavajućega školskog okruženja u kojem svaki učenik može napredovati i biti uspješan sukladno svojim sposobnostima, potrebama i interesima. Na tom tragu stavovi učitelja kao neposrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti predstavljaju značajnu komponentu uspješne i kvalitetne primjene te provedbe obrazovne inkluzije.

Temeljna svrha rada i istraživanja uvid je u sadašnje stavove učitelja, evaluacija u postojeće stanje, doprinos boljem razumijevanju važnosti stavova učitelja prema inkluziji te prilog razvoju smjernicama za unapređenje profesionalne prakse učitelja. Rezultati istraživanja mogu doprinijeti poboljšanju kvalitete inkluzivnog odgoja i obrazovanja u osnovnoškolskoj ustanovi, ali isto tako i biti poticaj daljnjim istraživanjima ove teme.

U strukturalnom smislu rad se sastoji od dva dijela međusobno povezanih u nekoliko cjelina. Prvi dio rada donosi teorijsku podlogu, a drugi se temelji na provedenom istraživanju. Nakon uvodnih promišljanja prvo poglavlje tematizira pojam i koncept inkluzivnog obrazovanja. Drugo poglavlje donosi terminološko određenje pojma učenika s teškoćama. Slijedeće poglavlje donosi povijesni pregled obrazovanja djece s teškoćama, a na njega se naslanja poglavlje s prikazom zakonodavnog okvira obrazovanja učenika s teškoćama u kontekstu međunarodne, europske i nacionalne legislative. Potom slijedi šesto poglavlje koje je posvećeno organizacijskim, materijalnim i kadrovskim uvjetima inkluzije. Ovdje se progovara i o pomoćnicima u nastavi te pozitivnom primjeru partnerskog odnosa i suradnje lokalne zajednice s riječkim školama višegodišnjem gradskom projektu: *RInkluzija – Riječkom modelu podrške učenicima s teškoćama*. Nakon pregleda dosadašnjih istraživanja i spoznaja o stavovima učitelja prema inkluziji slijedi drugi dio rada koji je posvećen prikazu i analizi provedenog istraživanja. Završni dio odnosi se na zaključnu cjelinu koji predstavlja sintezu i formuliranje zaključka o naslovljenoj temi rada.

2. Inkluzivno obrazovanje - pojam i koncept

2.1. Inkluzija u obrazovnom kontekstu

U složenim odnosima i turbulentnim procesima razvoja suvremenog društva tijekom dvadesetoga i dvadesetprvoga stoljeća dinamika razvoja svijesti o ljudskim pravima usko je povezana s razvojem demokratizacije i humanizacije. Društvo koje promišlja i vrjednuje temeljne vrijednosti usmjereno je prema ispunjenju i ostvarenju svake ljudske osobe bez obzira na njezine različite potrebe i posebnosti. Tako se razvijenost i humanost društvene zajednice bitno ogleda u otvorenosti i odgovornom ponašanju prema marginaliziranim te najranjivijim skupinama. U konstelaciji navedenih odnosa evidentna je odgovornost obrazovne politike u izgradnji humanijeg, tolerantnijeg i pravednijeg društva za sve. Neupitna je snaga i doprinos obrazovanja u ispravljanju društvenih nejednakosti.

U izgradnji društva koje se temelji na uvažavanju svakog čovjeka kao dostojanstvenog bića, na poštivanju ljudskih prava, omogućavanju doprinosa i punog razvoja svakog pojedinca uključenog u svekoliki život zajednice, društva koje se suprotstavlja diskriminaciji te osvještuje vrijednost tolerancije prema različitostima važno mjesto zauzima inkluzija. Riječ inkluzija etimološki potječe iz latinskoga jezika, od riječi *includo* i *inclusio*, a općenito znači uključenje, uključivanje unutar određene skupine ili strukture. Inkluzija se kao novi modus promišljanja odnosa prema tematiziranoj skupni javlja u posljednjem desetljeću dvadesetoga stoljeća. Ona u fokusu nema problem ili teškoću, već težište premješta na osobu, njezine mogućnosti i interese.

U suvremenoj znanstvenoj i stručnoj literaturi postoje brojne definicije inkluzije. Svim definicijama zajedničko je da inkluziju stavljaju u kontekst dvosmjernog odnosa koji pored stvarnog uvažavanja različitosti kao temeljne okosnice kvalitetnog uključivog suživota podrazumijeva razvijanje kompetencija za život u okruženju različitosti. S obzirom na terminološko određenje poseban naglasak stavlja se ne samo na jednakost (ali ne u smislu izjednačavanja) nego i na ravnopravnost. Ona posebno naglašava važnost međusobnog upoznavanja i poštivanja različitosti. Upravo se u tome ogleda njezina najveća vrijednost i doprinos. Na tom tragu valja razumjeti definiranje inkluzije s aspekta obrazovanja koji uvaženi autori (Tony Booth, Mel Ainscow, Alina Margaritoiu) definiraju kao samo jedan segment društvene inkluzije. Danas se pojam inkluzije najčešće povezuje s obrazovnim kontekstom i tu nalazi najuže tumačenje.

U svrhu daljnje razrade i promišljanja, potrebno je razlikovanje obrazovne inkluzije u užem i širem značenju. „U širem smislu obrazovna inkluzija odnosi se na uključivanje djece i odraslih koji su zbog socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih, etničkih i drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljani i ranjivi“ (Karamatić Brčić, 2013:68). „U užem je smislu obrazovna inkluzija zahtjev kojim se naglašava da se svako dijete obrazuje u skladu s individualnim mogućnostima u školi kao odgojno-obrazovnoj instituciji“ (Karamatić Brčić, 2013:69).

„Obrazovna inkluzija je tema koja je relevantna za pedagojski, ali i širi društveni kontekst, a posebice za suvremene odgojno-obrazovne reforme“ (Karamatić Brčić, 2011:39). Takvo određenje govori u prilog isprepletenosti i komplementarnosti pedagoške i društvene stvarnosti. Naslanjajući se iznesenu misao, razumljiva je činjenica da se inkluzija u obrazovanju sve više pozicionira kao značajna tema pedagoškog stručnog i znanstvenog interesa. U mnogobrojnim radovima prisutni su različiti pokušaji definiranja inkluzije u obrazovnom kontekstu. Međutim, u različitim tumačenjima pojma inkluzije nije prisutno razmimoilaženje i oprečne postavke, već raznovrsne odrednice inkluzije u obrazovnom kontekstu. Različite definicije prožete su potrebom uvažavanja različitosti. Škola koja prihvaća inkluziju je škola dostupna svim učenicima. Inkluzija u obrazovanju ne ograničava se samo na fizičku pripadnost određenoj skupini ili mjestu, nego se percipira kao proces. Njezina uspješnost nije uvjetovana naporima pojedinaca, nego zahtijeva timski suradnički odnos prožet multidisciplinarnim pristupom.

Veliku prepreku u implementaciji obrazovne inkluzije predstavljaju predrasude i stereotipi prema učenicima s teškoćama u razvoju. Neke od čestih predrasuda odnose se na uvjerenja:

- „ (...) 1. da djeca s teškoćama u razvoju ometaju nastavu i time otežavaju nastavni proces učenicima bez teškoća, učitelji¹ ne mogu pomoći učenicima,
2. da učitelji u redovnim školama ne mogu pomoći učenicima s teškoćama u razvoju,
3. da je nastavni proces otežan pa čak i neuspješan ako su u razredu učenici s teškoćama u razvoju,
4. da je posebna odgojno-obrazovna ustanova primjerenija djeci s teškoćama u razvoju, nego redovna škola,
5. da je redovna škola svojevrsna trauma za djecu s teškoćama u razvoju,
6. da inkluzija dokida posebne odgojno-obrazovne ustanove“ (Suzić, 2008:36).

¹ Izrazi u ovom radu koji imaju rodno korišteni su se neutralno te se odnose jednako na muški i ženski rod

Iznesenim tezama valja suprotstaviti slijedeća stajališta koja idu u prilog inkluzije u obrazovnom kontekstu:

- „ (...) 1. djeca s teškoćama u razvoju trebaju biti u razredu s djecom bez teškoća,
2. učitelji u redovnim školama mogu pomoći djeci s teškoćama u razvoju ako se usavršavaju,
3. uz humane pretpostavke inkluzije, u nastavi možemo imati i djecu s teškoćama u razvoju,
4. redovna škola je korisnija za djecu s teškoćama u razvoju,
5. redovna škola potrebna je djeci s teškoćama u razvoju zbog socijalizacije i uvođenja u život,
6. posebne odgojno-obrazovne ustanove drugačije se organiziraju i uspostavljaju bolju vezu s redovnim školama“ (Suzić, 2008:36).

Dakle, snažnu barijeru u ostvarenju obrazovne inkluzije predstavljaju predrasude jer se uz njih vezuju negativne konotacije, odnosno stavovi prema pojedinim socijalnim skupinama. Tu je ohrabrujuća činjenica da stavovi općenito, pa tako i prema osobama s teškoćama nisu urođeni, već se formiraju tijekom života neposredno, kroz osobna iskustva ili posredno kroz stečena iskustva drugih. To znači da se stavovi mogu i trebaju mijenjati u pozitivnom smjeru. Međutim, promjena stavova zahtjeva vrijeme i pretpostavlja zadovoljenje određenih preduvjeta. Povoljni uvjeti za promjenu stavova ostvaruju se upravo u susretu između osoba koje imaju teškoćama u razvoju i osoba koje nemaju teškoće.

Mogućnosti za stjecanje pozitivnih iskustava koja će utjecati na razvijanje pozitivnih stavova prema djeci s teškoćama u razvoju ostvaruju se upravo u svakodnevnoj interakciji i druženju u redovitom razrednom odjelu kojega kao jednu cjelinu čine svi učenici bez obzira na svoju različitost. U borbi protiv stereotipa i predrasuda koja doprinosi snaženju društvene pravednosti važno mjesto zauzimaju institucionalizirani oblici odgoja i obrazovanja, odnosno škole koje pored one obrazovne ne smiju zanemariti ili potisnuti odgojnu dimenziju. Rad škole kao odgojno-obrazovne ustanove treba se temeljiti na obrazovanju bez predrasuda, preveniraju nepovoljnih okolnosti, razvoju pozitivnog okruženja senzibiliziranog za uključivanje te poticanju međusobnog poštivanja različitosti. Stvaranjem i unapređivanjem inkluzivne školske sredine kreiraju se snažni preduvjeti za odrastanje i usvajanje pozitivnih stavova među učenicima o vrijednosti tolerancije, prepoznavanja, uvažavanja i življenja različitosti. Time se doprinosi ispravnom razvoju djece koja će se kada odrastu sama biti sposobna dati svoj doprinos suzbijanju marginalizacije i diskriminacije te aktivnom kreiranju drugih vrijednosti demokratskoga društva.

Otežavajuće okruženje uvjetovano predrasudama često je posljedica nedovoljnog poznavanja odnosno neznanja. U prilog podizanju osviještenosti prema različitosti, a time i prihvaćanju inkluzivnog obrazovanja, idu njezine brojne prednosti. Uključujućim obrazovanjem dobrobit ostvaruju svi učenici u razrednom odjelu. Školovanje u redovitim razrednim odjelima bitno doprinosi osnaživanju socijalne interakcije te prihvaćenosti od vršnjaka.

Brojne prednosti nadilaze institucionalnu razinu, odnosno razinu pojedine školske ustanove jer ostvaruju doprinos za sve sudionike odgoja i obrazovanja i šire društvene zajednice. Stoga pitanje ili polemiziranje o potrebi inkluzije ima samo jedan i to potvrđan odgovor. Važno je za napomenuti da je u hrvatskom obrazovnom sustavu posljednjih nekoliko godina naglasak na inkluziji djece s teškoćama, što je veliki napredak u odnosu na razdoblja kada je dominirala integracija. Neke od mnogih dobrobiti za učenike u inkluzivnom okruženju jesu:

- „ (...) 1. prilika za druženje s vršnjacima,
2. uzori među vršnjacima za vještine i ponašanja,
3. aktivnosti na razini dobi u područjima gdje ne zaostaje,
4. veće samopoštovanje zbog boravka u redovnoj grupi,
5. koristi za ostalu djecu u programu,
6. prilike za učenje o razlikama,
7. veće samopoštovanje zbog pomaganja drugima,
8. učenje novih socijalnih vještina interakcije s djecom različitih sposobnosti,
9. razvijanje razumijevanja teškoća koje imaju djeca s posebnim potrebama,
10. povećana osjetljivost prema potrebama drugih i bolje razumijevanje različitosti,
11. spoznaju da pojedinac može prevladati svoje teškoće i tako postići uspjeh,
12. priznavanje vlastitih sposobnosti, vještina“ (URL 1).

Svrhovitost za roditelje učenika s teškoćama u razvoju jesu:

- „ (...) 1. osjećaj da je njihovo dijete prihvaćeno,
2. saznanje da njihovo dijete dobiva najviše prilika koliko je to moguće,
3. prihvaćanje razlika,
4. informacije o djetetu u usporedbi s drugom djecom“ (URL 1).

Pogodnosti za roditelje ostalih učenika jesu:

- „ (...) 1. spoznaja individualnih razlika među djecom i načini kako pojedine obitelji rade sa svojom djecom koja imaju posebne potrebe,
2. otkrivanje novih putova i načine za međusobnu pomoć“ (URL 1).

Prednosti u odnosu na učitelje predstavljaju:

- „ (...) 1. profesionalni razvoj/učenje novih vještina,
2. izazov i novi interes u radu,
3. pružanje potrebne usluge,
4. definiranje individualnih mogućnosti djece i specifičnih potreba učenja pojedine djece.
5. povećanje sposobnosti za individualizirani rad“ (URL 1).

Uspješnost i učinkovitost obrazovanja u suvremenom društvu postavlja se kao imperativ i ključni strateški cilj svake obrazovne politike. Dinamične promjene i snažan utjecaj trendova koje donosi društvena stvarnost reflektiraju se na razvoj obrazovanja. Pri tome se u suvremenom kontekstu misli na odbacivanje segregacije i isključenosti te afirmaciju uključenosti i prihvaćanje kulture raznolikosti. U obrazovnom okviru iznimno je važno razumijevanje obrazovanja usmjerenog na učenika koje se snažno naslanja na uvažavanje različitosti i razvojnih specifičnosti te pružanje istinske podrške razvojnim potrebama učenika. Stoga obrazovanje u suvremenom kontekstu mora biti zasnovano na promišljanju različitosti kao temeljnoj vrijednosti i izgradnji poticajnog školskog okruženja u kojem svaki učenik ima jednake mogućnosti osobnog razvoja i razvoja svojih potencijala. Jedino obrazovanje koje prihvaća prednost različitosti koja oplemenjuje, razumije i implementira koncept ili paradigmu inkluzivnog obrazovanja može doprinijeti unapređenju odgoja i obrazovanja, a time i društva u cjelini.

„Politički program inkluzivne edukacije i jezični preokret kojim inkluzija postaje globalni deskriptor stvoren je Salamanca izjavom“ (Skočić Mihić. i sur. 2014:305, prema Vislie, 2003). Na navedeno se naslanja ispravno shvaćanje pojma *učenici s posebnim obrazovnim potrebama*. „Pod terminom posebne obrazovne potrebe podrazumijevaju se potrebe djece s poteškoćama i darovita djeca, djeca s ulice i djeca koja rade, djeca iz udaljenih krajeva i nomadskog podrijetla, djeca iz jezičnih, etničkih ili vjerskih manjina i djeca iz drugih područja ili skupina koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizirana“ (Vican, Karamatić 2013:52 prema The Salamanca statement and framework for action on special needs education, 1994, čl. 3). Susret s brojnim međusobnim različitostima u obrazovnom kontekstu traži osjetljivost na razlike među učenicima prema njihovim sposobnostima i mogućnostima. Bitno obilježje inkluzije osjećaj je istinske uključenosti i pripadnosti te aktivna participacija svih učenika u svekolikom životu škole. Iz navedenog razvidno je da termin inkluzije zahvaća širok raspon dimenzija različitosti, a u kontekstu naslovljene teme poseban naglasak usmjeren je na učenike s teškoćama u razvoju unutar redovnog obrazovnog sustava. Osjećaj prihvaćenosti,

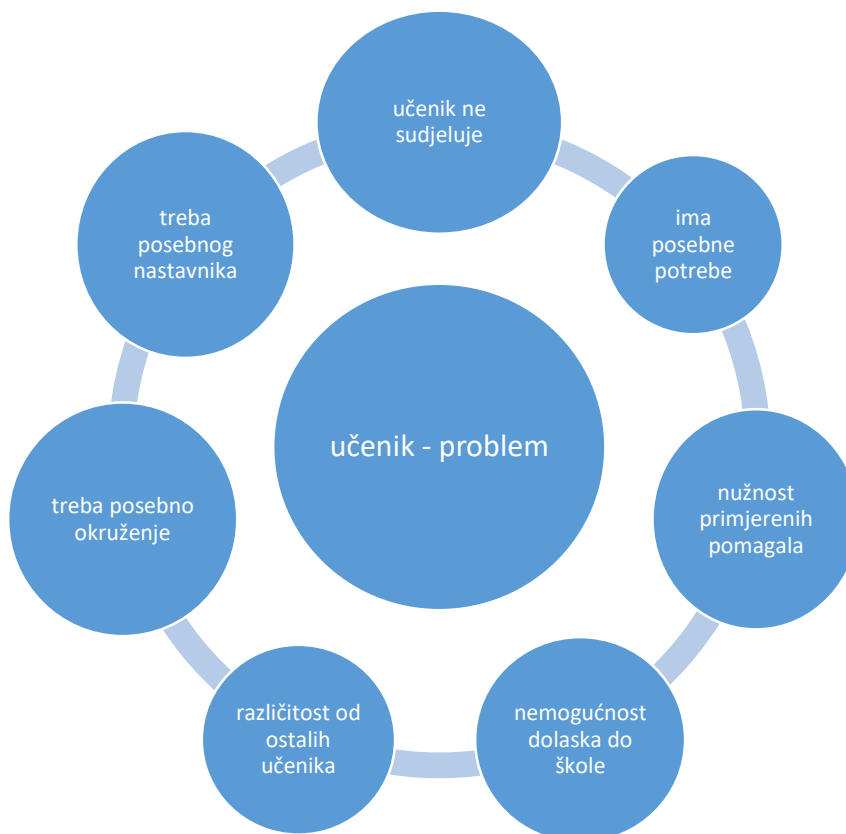
korisnosti i pripadnosti društvenoj sredini, a poglavito prihvaćenost od vršnjaka nisu važan preduvjet samo školske uspješnosti i razvoja socijalnih vještina već imaju znatno šire reperkusije za cjelokupan psihosocijalni razvoj i ostvarenje u daljnjem životu.

2.2. Integracija i inkluzija

Ovdje je važno još jedanput istaknuti bitno razlikovanje između pojmova integracije i inkluzije u obrazovanju. Iako se oba koncepta odnose na redovno školovanje učenika s teškoćama u okviru školskih ustanova, njihova obilježja i način implementacije bitno se razlikuju. Integracija i inkluzija predstavljaju dva različita obrazovna koncepta, dvije različite obrazovne stvarnosti

Integracija u odgoju i obrazovanju javlja se kao odgovor na neprihvatljivost segregacije i institucionalnog modela obrazovanja osoba s teškoćama u razvoju. Njezina opravdanost primjene ima snažno uporište u humanističkom pristupu potkrijepljenom suvremenim znanstvenim spoznajama. Nedvojbeno je činjenica da školska iskustva bitno utječu na daljnji život učenika, pravilno razvijanje i održavanje pozitivnih međuljudskih odnosa te afirmaciju u društvenom životu zajednice. Zanimljivo je za spomenuti da europska literatura pretežito primjenjuje termin „(...) integracija (čime se ističe potreba za integriranjem sa svijetom većine) dok se u nordijskim zemljama češće koristi naziv normalizacija (čime se ističe potreba osiguravanja normalne okoline djeci s teškoćama u razvoju tijekom odrastanja), a u SAD-u se pak koristi naziv mainstreaming kojim se naglašava potreba njihovog uključivanja u glave tijekom života“ (Sekulić-Majurec, 1997:540). Integracija je osobama s teškoćama otvorila vrata ravnopravnijem sudjelovanju i prihvaćanju u društvu. Primarno je fokusirana na uključivanje učenika s teškoćama u redovite škole zajedno sa svojim vršnjacima bez teškoća. Unatoč brojnim pozitivnim učincima kao važan čimbenik uspješnije socijalizacije u školi i školskom okruženju ograničena je na fizičku prisutnost učenika s teškoćama u redovnim školama, ostvarenu kroz zajedničko dijeljenje prostora, praćenje i svladavanje nastavnog plana i programa te aktivnosti. U nacionalnom okviru osnovnoškolskoga obrazovnoga sustava njihovo obrazovanje može se provoditi u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama ili redovnim osnovnim školama. U redovnim osnovnim školama, kao potpuna ili djelomična integracija kroz različite postupke podrške usmjerena je na prilagodbu učenika s teškoćama očekivanoj prosječnosti – većini učenika, odnosno njegovoj prilagodbi zahtjevima sustava kako

bi se mogao uspješnije uklopiti u razredno okruženje i društvo. Potpuna odgojno-obrazovna integracija podrazumijeva njihovo obrazovanje u redovitim razrednim odjelima u kojima nastavu prate sukladno redovitom nastavnom programu uz individualizirani pristup i metode rada, odnosno svladavanje redovitih nastavnih programa uz prilagodbu opsega sadržaja i individualizirane pristupe. Djelomična integracija ostvaruje se jednim dijelom svladavanjem programa u redovitom razrednom odjelu, a drugim dijelom svladavanjem posebnog programa u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama. Odgojno-obrazovna integracija zapravo zahtjeva nadopunu i jednu višu razinu na putu ostvarenja istinske uključujuće pripadnosti jer nije dovoljna samo afirmacija potreba, nego i afirmacija prava učenika s teškoćama koju upravo akcentira inkluzija.



Slika 1. Integrirano obrazovanje Izvor: Cerić 2004.

Integracija se temelji na medicinskom modelu naglašavajući poteškoću i promjenu učenika kako bi se uklopio u redovan razred.

Prijelaz odgojno-obrazovne integracije na inkluziju pored uvođenja novog termina u suvremenoj pedagogiji, suštinski zahvaća promjenu u pristupu i odnosu prema učenicima s teškoćama u razvoju. Navedena promjena nadilazi novi način percepcije učenika s teškoćama pa tako primarno podrazumijeva proces promjene koja se događa u okruženju. Bez promjene sredine teško se može govoriti o razumijevanju i implementaciji inkluzije. „Obrazovna je inkluzija omogućavanje obrazovanja svakom djetetu i odrasloj osobi pod jednakim uvjetima, a u skladu sa sposobnostima osobe, isključujući bilo koju različitost“ (Vican, Karamatić Brčić, 2013:54). „Obrazovna inkluzija ima značenje ne samo uključenosti svakog djeteta ili odrasle osobe u sustav obrazovanja nego podrazumijeva najhumaniji odnos prema osobi s različitošću u razredu, školi i životnoj zajednici te osposobljenost i obrazovanost svih za prihvaćanje svake osobe jednako, bez obzira na različitost“ (Vican, 2013:18). Inkluzija, implicirajući jednu dublju dimenziju razumijevanja djece s teškoćama u razvoju, predstavlja promjenu koncepta obrazovanja na svim razinama s tendencijom formiranja inkluzivne kulture škole. „Školska kultura širi je pojam od školskog ozračja ili ethosa, a inkluzivna kultura škole je proces humanizacije odnosa između svih različitosti koje učenici donose sa sobom u školu“ (Vican, 2013:22). Stoga inkluzija na školskoj ili institucionalnoj razini pretpostavlja i zahvaća promjenu škole, promjenu uloge učitelja, ali mijenja i poziciju učenika s teškoćama u razvoju koji ravnopravno sa svim pravima, obvezama i odgovornostima participira u odgojno-obrazovnom procesu. „Primjena obrazovne inkluzije u školama je, prema tome, usmjerena na postavljanje novih zadataka, metoda i oblika rada pri čemu se uvažavaju individualne mogućnosti učenika“ (Vican, Karamatić Brčić, 2013:55).

S obzirom da integracija zahvaća dodavanje već postojećoj cjelini, valja napomenuti da inkluzija promišlja pojedinca kao dio sredine i to kao ravnopravnog sudionika. Dok integracija naglašava boljitak učenika s teškoćama u integriranom okruženju, inkluzija ističe prednosti i dobrobit svih sudionika (i učenika s teškoćama i sredine). Inkluzija usmjerenost na nedostatke premošćuje na prihvaćanje različitih mogućnosti i razvojnih potencijala omogućujući svakom učeniku napredak te aktivnu participaciju u nastavnom procesu, a u konačnici u društvenom životu zajednice. Tako inkluzija produbljuje i nadilazi integraciju jer se ne zadovoljava samo kategorijom prisutnosti učenika s teškoćama u redovitom školskom sustavu. Ona prelazi okvire stanja i predstavlja trajni proces. Shvaćena kao proces prihvatljive pozitivne promjene zahtijeva novu percepciju, otvorenost, spremnost i suradnju svih ključnih dionika iz područja odgoja i obrazovanja. Za razliku od integracije, njezin je imperativ usmjeren na prilagodbu okoline, odnosno društva stavljajući u pozadinu *problem* i prilagodbu učenika. Ona zahtijeva promjenu sredine odnosno škole koja odgovarajući suvremenim zahtjevima mora biti otvorena i svima

dostupna. Nepoznavanje principa dualnosti (potpune ili djelomične) još je jedno obilježje po kojem se bitno razlikuje od integracije. Ostvarena i uspješna može biti samo potpuna.

Inkluzija prihvaća različitosti kao bogatstvo, kao vrijednost koja oplemenjuje, ali isto tako kao jakost i snagu obrazovnog sustava. Ona omogućava razumijevanje i uvažavanje individualnih razlika. Stoga „individualni pristup u nastavi ne znači izdvajanje učenika jednih od drugih nego naprotiv, udovoljavanje individualnim potrebama svih učenika, odnosno dopuštanje da svaki učenik obogati razredno ozračje svojom posebnošću“ (Šušnjara, 2017).



Slika 2. Inkluzivno obrazovanjeIzvor: Cerić 2004.

Inkluzija se temelji na socijalnom modelu razumijevanja teškoća, fokus je na promjeni i prilagodbi sustava, a ne učenika.

Inkluzija u obrazovanju sve se više razvija i dobiva na značenju. U razvijenim europskim državama inkluzivno obrazovanje prevladavajući je model obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. Tako primjerice Italija već dulje od trideset godina primjenjuje model potpune uključenosti u redovni obrazovni sustav.

U današnjem društvu koje štiti i promiče temeljna ljudska prava, pravo svakog djeteta na odgoj i obrazovanje, afirmira i promovira jednake prilike za sve učenike bez obzira na različitost, škola kao odgojno-obrazovna ustanova nužno zagovara i implicira inkluziju u svojoj svakodnevnoj praksi.

U suvremenoj školi inkluzija bi trebala biti prisutna kao standard. Kvalitetan sustav odgoja i obrazovanja deklarativnu opredijeljenost za inkluziju treba pretvoriti i oživotvoriti u svakodnevnu realnost. Kvaliteta implementacije inkluzije jedan je od bitnih pokazatelja uspješnosti i kvalitete rada same škole, odnosno odgojno-obrazovnog sustava u širem smislu riječi. „Ostvarenje obrazovne inkluzije zahtijeva sustavno ulaganje u obrazovanje. U smjeru ostvarenja mogućnosti za uspješniji odgoj i obrazovanje različitih društveno marginaliziranih grupa (djece manjina, kulturno depriviranih i odbacivanih grupa, djeca s teškoćama u razvoju) u suvremenoj se pedagoškoj literaturi inkluzija dosljedno opisuje kao poželjna ideologija odgoja i obrazovanja“ (Romstein, Sekulić-Majurec, 2015:41)

Obrazovna inkluzija doprinosi boljoj prihvaćenosti u društvu te smanjenju negativne stigmatizacije i društvene isključenosti. Škola koja prati potrebe suvremenog odgojno-obrazovnog sustava dvadesetprvoga stoljeća kao nositelj i diseminator pozitivnih promjena treba kontinuirano unaprjeđivati povoljno okruženje za sve učenike i time omogućiti svim učenicima cjelovit osobni razvoj i razvoj svojih potencijala.

3. Učenici s teškoćama – pojam i značenje

Tijekom povijesti iz različitih nazivlja kojima su imenovane osobe s teškoćama može se naslutiti odnos društva prema njima. Često su nekorektni i pogrđni nazivi u komunikaciji dodatno pridonosili njihovoj diskriminaciji i stigmatizaciji. Napredak i razvoj društvene svijesti osvijestio je značaj promjene i upotrebe prihvatljivije i prikladne terminologije. Tijekom povijesti medicinska i pedagoška terminologija također je imala prevladavajuća negativna i stigmatizirajuća obilježja i prema osobama s invaliditetom.

Suvremena terminologija zaobilazi akcentiranje teškoća i invaliditeta stavljajući u fokus osobu. Tako se primjenjuju novi nazivi koji više odgovaraju suvremenim promišljanjima i komunikaciji. Neki od tih naziva su djeca s posebnim potrebama, djeca sniženih intelektualnih sposobnosti, djeca oštećena vida (Skočić Mihić, 2011:10). Prihvatljiviji termin *djeca s posebnim obrazovnim potrebama* bitno potiskuje pejorativno značenje i moguće negativne konotacije. Međutim i on je zapravo vrlo kompleksan, ali detaljnija terminološka analiza nadilazi okvire ovoga rada. Potonji pojam u široj upotrebi prisutan je nakon UNESCO-ve Svjetske konferencije o posebnim obrazovnim potrebama održanoj u Salamanci 1994. godine. U *Izjavi i okviru iz Salamance* termin djeca s posebnim obrazovnim potrebama ne odnosi se samo na djecu s teškoćama, nego i na nadarenu djecu, djecu s ulice, djecu koja rade, djecu iz udaljenih krajeva i nomadskog podrijetla, djecu iz jezičnih, etničkih ili religijskih manjina te djecu iz drugih područja ili skupina koja su u nepovoljnijem položaju ili su marginalizirana (UNESCO, 1994, čl.3).

Navedeni općeprihvaćeni pojam danas je prisutan u hrvatskoj stručnoj i znanstvenoj literaturi te pravnim izvorima, ali i kao naziv kolegija na sveučilištima. Iako je terminologija pravnih izvora, odnosno legislative koja obuhvaća cjelokupni odgoj i obrazovanje u potpunosti usklađena sa suvremenim spoznajama ovdje ipak valja izdvojiti *Nastavni plan i program za osnovnu školu* koji datira iz 2006. godine. On u terminološkom određenju pravi distinkciju između učenika s posebnim potrebama i darovitih učenika. Učenici s posebnim potrebama u redovitom obrazovnom sustavu definirani su kao učenici s lakim teškoćama u razvoju. U hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu nakon 2008. godine pojam *učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama* odnosi se na učenike koji imaju teškoće, ali i na učenike koji su daroviti. Širina navedenog pojma zahvaća te dvije skupine jer učenici s teškoćama isto kao

i daroviti učenici zahtijevaju primjerenu podršku. Terminološka upotreba navedenih pojmova gotovo je istovjetna šezdeset i drugom članku temeljnog Zakona te drugom članku Državnog pedagoškog standarda koji se odnosi na osnovne škole. Slični nazivi prisutni su i *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi*. Sintagma teškoće u razvoju, odnosno učenik s teškoćama u razvoju odgovara suvremenoj međunarodnoj terminologiji. Navedeno nazivlje danas se može smatrati prikladnim jer u fokus postavlja osobu, a ne određenu teškoću. Bitno je za istaknuti da se teškoća u razvoju nikako ne može definirati kao bolest. Naprotiv, ona je negativna posljedica nekog oštećenja. Dakle, primarno je valja razumijevati kao socijalno-psihološko određenje, socijalnu, odnosno situacijska uvjetovanost smanjenja sposobnosti (Vlah, 2016).

Temeljni Zakon o obrazovanju u članku 65. definira da učenici s teškoćama zahvaćaju tri skupine. Slijedeći stavak istoga članka jasno propisuje da ti učenici na temelju vrste teškoće imaju pravo školovanja uz prikladnu programsku podršku i druge primjerene oblike pomoći. Upravo time navedeni stavak temeljnog Zakona jasno opisuje što donosi Rješenje o primjerenom obliku školovanja.

Državni pedagoški standard koji se odnosi na osnovne škole u drugom članku učenika s teškoćama određuje kao učenika s utvrđenim stupnjem i vrstom teškoća prema propisima iz socijalne skrbi (Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, 2008). Pedagoški standard koji zahvaća predškolski sustav u četvrtom članku razlikuje šest kategorija lakših i sedam kategorija težih teškoća.

Iako navedena kategorizacija donosi smjernice i stručne preporuke koje usmjeravaju određivanje prikladne podrške učenika s teškoćama, među stručnjacima je otvorila novi diskurs zbog njezinih pozitivnih i negativnih obilježja. Tako, primjerice, uvaženi engleski profesor Brahm Norwich tematizira dilemu pozitivnih i negativnih učinaka. Smatra da s jedne strane kategorizacija može dovesti do stigmatizacije i etiketiranja učenika s teškoćama, dok je s druge strane precizna identifikacija teškoća nužna kako bi učenici ostvarili odgovarajuću podršku (Žiljak, 2013:283). Autorica Smiljana Zrilić također razlikuje i tematizira pozitivne i negativne konotacije navedene kategorizacije.

Sukladno važećim zakonskim propisima donesen je Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Njegov sastavni dio predstavlja Orijentacijska lista vrsta teškoća koja uz objašnjenja donosi kategorizaciju vrsta teškoća radi određivanja primjerene programske i profesionalne potpore potrebama učenika s teškoćama. Prema navedenom prilogu Pravilnika vrste teškoća kategorizirane su u sedam skupina (od kojih svaka ima normirane pripadajuće podskupine):

Prema potonjem Pravilniku evidentna je terminološka prilagodba koja je usklađena sa suvremenim razmišljanjima. Tako se primjerice umjesto pojma tjelesni invaliditet koristi naziv oštećenje organa i organskih sustava. Umjesto stigmatizirajuće mentalne retardacije u trenutno važećem Pravilniku koristi se izraz intelektualne teškoće. Isto tako i drugi nazivi su terminološki redefinirani. Primjerice autizam sada nije prisutan kao zasebna vrsta teškoće, već je prisutan kao podskupina Poremećaja iz autističnoga spektra, koja pripada skupini Poremećaja u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja (Sunko, 2017:15).

Vrsta i stupanj teškoće predstavljaju okosnicu pri utvrđivanju primjerenog oblika pomoći i programa školovanja koje se utvrđuje Rješenjem o primjerenom obliku školovanja. Na prijedlog Stručnog povjerenstva Ureda *Rješenje* donosi županijski Ured državne uprave koji u svojoj ingerenciji ima djelatnost obrazovanja. Stručno povjerenstvo Ureda utvrđuje psihofizičko stanje na temelju dostavljene obvezne dokumentacije (mišljenje i prijedlog Stručnog povjerenstva osnovne škole te ostale relevantne dokumentacije). Rješenje o primjerenom obliku školovanja može se donijeti tijekom upisnog postupka u osnovnu školu ili tijekom školovanja.

Utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta postupak je koji provodi Stručno povjerenstvo osnovne škole tijekom upisnog postupka zbog redovitog upisa u prvi razred, dakle prije početka osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja. Njega u pravilu čine nadležni školski liječnik, učitelj razredne nastave, učitelj hrvatskoga jezika i stručni suradnici škole. Ako školsko povjerenstvo procijeni da postoje možebitne potrebe, poteškoće ili odstupanja, tada nadležnom Stručnom povjerenstvu Ureda državne uprave predlaže prijevremeni upis, odgodu upisa ili donošenje Rješenja o primjerenom obliku školovanja.

Spomenutim Pravilnikom uređena je programska potpora, pedagoško-didaktička prilagodba i profesionalna potpora učenicima s teškoćama. Okvir programske potpore podrazumijeva dva programa koja se kvalificiraju kao redoviti te kao takvi zahtijevaju primjenu individualizacije, odnosno primjenu individualizacije koju prati prilagodba nastavnih sadržaja. Druga dva programa nazivaju se posebnima. Od toga je jedan poseban program prožet individualiziranim postupcima, a drugi posebni program također prožet individualiziranim postupcima uz usmjerenost na stjecanje kompetencija za svakodnevni život i rad

Slijedom navedenog može se ustvrditi da Pravilnik i temeljni Zakon „izrijekom ne navode posebne ili specijalne ustanove za školovanje učenika s teškoćama u razvoju ovisno o vrsti teškoće, već se Pravilnikom navode privremeni oblici odgoja i obrazovanja koji se mogu provoditi u obliku nastave u kući, nastave u zdravstvenoj ustanovi i nastave na daljinu“ (Sunko, 2017:16).

4. Povijesni pregled pristupa obrazovanju djece s teškoćama

Pravo svakog ljudskog bića na obrazovanje jedno je od temeljnih prava svakoga čovjeka. Obrazovanje se ne može svoditi samo na opismenjavanje, izobrazbu ili stjecanje znanja jer zahvaća znatno šire značenje. Tako ostvarenje prava na obrazovanje predstavlja začetak ostvarivanja i unapređenja drugih ljudskih prava koja doprinose izgradnji pravednijeg i humanijeg društva. Iako pravo na obrazovanje u suvremenom društvu predstavlja općeprihvaćeni standard koji treba primjenjivati, štititi i kontinuirano unaprjeđivati, nažalost postoje primjeri u svijetu koji i danas svjedoče o uskraćenom pristupu obrazovanju.

U kontekstu obrazovanja djece s teškoćama povijest bilježi različita promišljanja i postupanja, od negativnih konotacija do izgradnje društva s tendencijom razvoja ravnopravnog i pravednog odnosa prema svim njegovim članovima. Društvene promjene i odnosi ogledaju se u pristupu te promjeni modela obrazovanja osoba s teškoćama. Brojne promjene pratile su i promjene u terminologiji. Ostvarenje i priznanje elementarnog prava na obrazovanje za sve, lišenog odvajanja ili obrazovne izolacije, prešlo je dugi, zahtjevan put suočen s brojnim problemima, preprekama i predrasudama. U tom je smislu i Hrvatska je uglavnom slijedila svjetska, odnosno europska kretanja.

Već iz najstarijih pisanih zapisa i pravnih dokumenata kojima su uređivani društveni odnosi može se pratiti konstelacija odnosa prema navedenoj ranjivoj skupini. Najranija filozofska promišljanja prema osobama s teškoćama artikuliraju svoj odnos i donose interpretacije uzroka teškoća koji dovode do takvog *stanja* ili *poremećaja*. Stari Grci, zatim kao i Rimljani dijelili su zajednički stav prema osobama i djeci s raznolikim teškoćama te su im pristupali negativistički i netolerantno. Negativni stavovi i argumenti mogu se iščitati u i djelima antičkih filozofa. „Misao o ljudskoj jednakosti i općim ljudskim pravima Grci nisu poznavali, ono što su Grci otkrili bio je humanitet bez jednakosti“ (Aristotel, 1988:XXI). U Starom Rimu bilo je prihvaćeno pravo i uobičajena praksa nemilosrdnog odricanja roditelja od svojega djeteta neposredno nakon njegova rođenja. „To se obično obavljalo puštanjem takvog djeteta u košari od pruća niz rijeku Tibar“ (Zovko, 1999).

Međutim, nisu sve stare kulture i civilizacije imale negativan odnos prema osobama s teškoćama. Ipak svima je zajedničko drugačije postupanje i pristup prema osobama koje imaju određene teškoće u odnosu na one bez njih. „Dok je u starom Egiptu roditeljima bilo zabranjeno odstranjivanje zakržljale djece, a u slučaju da se to dogodilo, bili su kažnjavani jer se smatralo

da su osobe s invaliditetom bile pod posebnom zaštitom bogova i uživali su priznanje, u Kini su smatrali da slijepi imaju posebno razvijeno pamćenje i mišljenje“ (Miljenović, 2015, str. 30). U gradovima arapskog svijeta već u razdoblju ranog srednjeg vijeka prisutan je tolerantniji pristup o čemu svjedoče bolnice za mentalne bolesnike od kojih je prva otvorena u Bagdadu već u osmom stoljeću. Uslijed arapskih vojnih osvajanja dijela europskog jugozapadnog teritorija dolazi do susreta s arapskim filozofima i znanstvenicima. Njihova prisutnost u tadašnjoj Španjolskoj ostavlja tragove arapskog utjecaja na budući razvoj europske filozofske misli i drugih znanstvenih područja poput medicine.

Nakon antike u razdoblju srednjeg vijeka na Zapadu pod utjecajem kršćanstva dolazi do određenog, ali još uvijek nedovoljnog pomaka prema tolerantnijem i prihvatljivijem pristupu. Poslije sinode održane u Aachenu 816. godine u ozračju samilosti za slabe, nemoćne i bolesne crkveni redovi otvaraju karitativne ustanove poput *hospitala*. To razdoblje obilježava snažan utjecaj religije na društvo koje ima obilježja snažnog staleškog i klasnog karaktera. U srednjem vijeku prisutno je prevladavajuće mišljenje o neupitnoj povezanosti natprirodnih zlih sila s intelektualnim i psihičkim teškoćama. Navedeno je osobito dominantno u razdoblju reformacije kada je opet prisutan dehumanizirajući i diskriminirajući odnos prema starijim osobama i djeci s teškoćama. Klasni karakter društvenih odnosa odražava se i u nejednakom pristupu obrazovanja. Pravo na obrazovanje nije bilo svima dostupno. „U školama starog i srednjeg vijeka, djeca s teškoćama nisu imala pravo na obrazovanje jer su smatrana nesposobnim za bilo kakvo učenje i poučavanje“ (Zrilić, Brzoja, 2013:142).

Stanoviti obrat u odnosu na tradicionalnu srednjovjekovnu misao donosi razdoblje humanizma i renesanse. „Religijska i filozofska razmatranja sve više se usmjeravaju prema čovjeku, njegovim ovozemaljskim potrebama, a tako i osobe s invaliditetom postupno postaju sve više predmetom interesa najprije istaknutih pojedinaca, zatim i društva“ (Sunko, 2016:604) U okviru novih pogleda na čovjeka i svijet valja razumjeti i novi odnos prema djeci s teškoćama. Prisutan je razvoj pozitivnih stavova, razumijevanja i uvažavanja. Istaknuti češki humanist i klasik pedagogije, Jan Anos Komensky (1592. – 1670.) u svojem najpoznatijem dijelu *Velika didaktika (Didactica magna)* govori o značajnoj potrebi odgoja i obrazovanja. Komensky će tako reći da je svima koji su rođeni kao ljudi, potrebno obrazovanje, a školovati treba svu djecu (Komensky, 1954: 50, 60, 62). Takav podržavajući pristup koji valja sagledavati u kontekstu tadašnjih društvenih i političkih prilika nastavlja se tijekom sedamnaestog i osamnaestog stoljeća. Potreba i mogućnost školovanja djece s teškoćama prisutna je u djelima poznatih europskih filozofa koji pripadaju različitim filozofskim pravcima. Engleski filozof i predstavnik empirizma John Locke (1632. – 1704.) u svojem promišljanju o

odgoju u središte postavlja dijete i naglašava odgojnu odgovornost roditelja. U duhu empirizma i pedagoškog optimizma donosi tumačenje metafore *tabula rasa* prema kojoj negira koncept urođenih ideja i prirodnih sposobnosti zastupajući tezu da znanje potječe iz iskustva. Time daje neograničenu prednost odgoju nad naslijeđem (Sunko, 2016:604).

Ovdje valja napomenuti da je tadašnji pedagoški senzibilitet više usmjeren na osobe oštećena sluha i vida. Organizirana edukacija za djecu s teškoćama sluha i vida može se pratiti od druge polovice osamnaestog stoljeća. Pojava takvih posebnih ustanova važna je za razumijevanje početka institucionalne brige i podrške za djecu s teškoćama. Prvu europsku odgojno-obrazovnu ustanovu za osobe oštećena sluha utemeljio je francuski svećenik Charles Michel de L'Épée (1712. – 1789) u Parizu 1775. godine. Također u Parizu, zaslugom francuskog pedagoga, Valentina Hauya (1745. – 1822.). Godine 1784. osnovan je *Nacionalni zavod za slijepu mladež*. To je bila prva posebna škola za slijepce, a njezin poznati učenik, potom i učitelj bio je Louis Braille. Jedna od prvih škola za intelektualno onesposobljene otvorena je u Europi 1839. godine. Njezin osnivač bio je francuski psihijatar Edouard Séguin (1812. – 1880.). Snažan utjecaj imao je na talijansku pedagoginju i liječnicu Mariu Montessori (1870. – 1952.). „Ona je pak formirala uvjerenje kako zaostala djeca nisu medicinski već pedagoški problem, a razvila je čitavu metodiku početnog čitanja i pisanja kako bi se obrazovala ona djeca koja imaju teškoće“ (Golubović i sur. 2016:152). Suprotno univerzalnom pristupu u radu naglašavala je učinkovitost individualiziranog rada sa svakim djetetom. „Bila je preteča inkluzivnog pedagoga jer su djeca s teškoćama polagala ispit u redovnoj školi zajedno s djecom bez teškoća“ (Golubović i sur. 2016:152). Povijesnu prekretnicu u odnosu prema osobama s teškoćama predstavlja francuski pravni poredak, odnosno načelo jednakosti proklamirano u *Deklaraciji o pravima čovjeka i građanina* koja je usvojena još davne 1789. godine. Od istaknutih pedagoga koji su se posvetili odgoju i obrazovanju djece marginaliziranih skupina, poput siromašne i napuštene djece svakako treba spomenuti Johanna Heinricha Pestalozzija (1746. – 1827.) švicarskog pedagoga i reformatora obrazovnog sustava koji je zagovarao univerzalno pravo na obrazovanje. U švicarskom gradiću Stans, u samostanskom prostoru, Pestalozzi je osnovao školu za ratnu siročad i siromašnu djecu pružajući im na putu njihova odrastanja siguran oslonac razumijevanja i povjerenja.

Proces razvoja obrazovnog sustava prati podjela na redoviti i posebni obrazovni sustav. Drugu polovicu devetnaestog stoljeća obilježava osnivanje odvojenih, odnosno posebnih specijaliziranih ustanova za obrazovanje djece s poteškoćama. Razvoj dualnog obrazovanja u pozitivnom kontekstu treba promatrati isključivo u tadašnjim društvenim okolnostima.

Obrazovanje djece s teškoćama u posebnim ustanovama tada je predstavljalo jedinu mogućnost pristupa obrazovanju.

Navedene primjere otvaranja posebnih škola slijede i drugi europski gradovi. Tako u kontekstu razvoja i djelovanja ustanova za obrazovanje djece s teškoćama ne zaostaje ni tadašnja Hrvatska. Nakon europskih prijestolnica Pariza i Beča, u Zagrebu je 1895. godine otvorena prva škola za djecu s oštećenjem vida: *Zemaljski zavod za odgoj slijepo djece*. Kao prva specijalizirana ustanova za primjereno obrazovanje osoba oštećena vida osnovana je na inicijativu Vinka Beka, prvog hrvatskog tiflopedagoga (Državni arhiv u Zagrebu, 2010:HR-DAZG-959). U Zagrebu je 1885. godine započela s radom *Privatna škola za gluhoonijeme*, koja je bila preteča *Zemaljskog zavoda za odgoj gluhoonijeme djece* otvorenog 1891. godine. Osnivač i učitelj privatne škole bio je Adalbert Lampe koji je sam bio oštećenog sluha. Također u Zagrebu, 1930. godine, na *Državnoj narodnoj muškoj školi* u Krajiškoj ulici, započinje s radom zasebni odjel za naobrazbu djece s poteškoćama u razvoju (Državni arhiv u Zagrebu, 2010: HR-DAZG-214).

U dvadesetom stoljeću odnos prema osobama s teškoćama nije oblikovala samo filozofska misao, pravna regulativa, razvoj medicine nego i gospodarsko kretanje. „Industrijska revolucija i razvoj industrijske proizvodnje otvorio je veće mogućnosti za prihvatanje osoba s invaliditetom na tržištu radne snage, čime su stvorene pretpostavke za njihovo sustavnije školovanje, radno osposobljavanje i zapošljavanje“ (Sunko, 2016:611). Poput povoljne gospodarske situacije koju prati gospodarski procvat, slom gospodarstva tijekom Velike depresije (1929. – 1933.) također se odražava na društveno mijenjanje prema osobama s teškoćama. Takva negativna relacija prema njihovim potrebama za obrazovanjem i zaposlenjem tada ponajprije uvjetovan neopravdanim uvjerenjem o egzistencijalnoj ugroženosti zbog mogućnosti gubitka posla i konkurentnosti radne snage. Dehumanizirajući pristup posljedica je percipiranja osoba s teškoćama (poglavito prema osobama s intelektualnim teškoćama) kao financijskog i ekonomskog opterećenja za državu i društvo u cjelini. Društveni trend i mnijenje o njihovoj institucionalizaciji te nemogućnosti ostvarivanja prava na obrazovanje i rad rigidno je prenesen u pravni sustav. U prvoj polovici dvadesetoga stoljeća neprihvatljivu diskriminaciju i stigmatizaciju različitosti na osnovi tjelesnog ili mentalnog ograničenja opravdavao je eugenički pokret. Njime je u nekim zemljama otvoren put prisilne sterilizacije i regulirane reprodukcije. Njegov je idejni začetnik britanski znanstvenik Francis Galton (1888. – 1911.). „Cilj eugenike nije bilo samo rađanje što više zdrave djece, već i da što veći dio populacije sačinjava potomstvo onih osoba koje posjeduju superiorne osobine“ (Matković, 2000:309).

Tijekom povijesti prisutni su različiti pristupi obrazovanju djece s teškoćama. U kontekstu razmatranog povijesnog prikaza teško je govoriti o postupnom, progresivnom razvoju koji prate pomaci i napredak u odnosu prema osobama i djeci s teškoćama. Naprotiv, radi se o složenim procesima koje karakteriziraju oscilacije od diskriminirajućeg do podražavajućega odnosa uvjetovanog datostima i vrijednostima određenog društvenog okruženja.

Tri najvažnija pristupa koja su obilježila suvremeno razdoblje su medicinski model, model deficita i socijalni model. Pored privilegija i dobrih strana svaki modus ima negativne odrednice i mane.

Razvoj medicine i znanosti pedesetih godina dvadesetoga stoljeća rezultirao je pojavom medicinskog modela. Više od dva desetljeća prevladavajući pristup u fokusu je imao *teškoću* ili *nedostatak*. „Pod njegovim utjecajem osnivaju se specijalne službe i postupci koji imaju za cilj otkloniti ili ublažiti posljedice oštećenja kako bi se osobu normaliziralo, a ukoliko rezultati nisu zadovoljavajući, osobu se nastoji izdvojiti iz prirodne okoline u instituciju“ (Bat, 2010:260).

Drugom polovicom dvadesetoga stoljeća (sedamdesetih i osamdesetih godina) dominira model deficita koji se dijagnostikom usmjerava na otkrivanje teškoće. „Model deficita naglašava značenje utvrđivanja i zadovoljavanja posebnih potreba osoba s teškoćama u razvoju“ (Alfirev, 2000: 11). Model deficita iako se naslanja na *teškoću* nadilazi medicinski model uvođenjem integracije. Djeci s teškoćama otvara put obrazovanja u redovitom obrazovnom sustavu. Tu valja napomenuti da se uključivanje u redovite škole odnosi samo na manje kategorizirane teškoće. Posljednje desetljeće dvadesetoga stoljeća donosi promjene usmjeravajući se na pozitivno društveno okruženje u kojem je prepoznata vrijednost svake osobe. Riječ je o socijalnom modelu čije je „ishodište u filozofiji inkluzije koja naglašava da svatko pripada društvu i na svoj mu način pridonosi“ (Bratković, Teodorović, 2001:282, prema Mišić, 1995).

U ovom potonjem modelu značajno mjesto zauzima društvo i njegovo pravilno postupanje prema svim članovima društva. Temeljni kriterij leži u dostojanstvu i vrijednosti svake osobe kao ljudskog bića kojega ne mogu umanjiti niti zanijekati prisutne teškoće. U fokusu nije teškoća, nego sposobnosti i funkcionalni kriterij, a prilagodba se prvenstveno zahtijeva od društva. Socijalni model tako predstavlja pozitivan preokret i začetak potrebnih poželjnih promjena u odnosu društva prema djeci s teškoćama. Njegov navodni nedostatak valja sagledavati u kontekstu istinske, a ne samo deklarativne prihvaćenosti, odnosno provedivosti.

Pri tome se misli na utjecaj stereotipa i predrasuda koji su još uvijek snažno prisutni u suvremenom društvenom okruženju.

Naslanjajući se na izložene modele u institucionalnom kontekstu, odnosno kontekstu odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju moguće je tematizirati razvoj školstva od procesa segregacije i integracije (potpuna i djelomična) do inkluzije.

Tijekom povijesti za djecu s teškoćama prevladavajući je bio oblik obrazovanja u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama. Razvoj sustavnog i institucionalnog odgoja i obrazovanja djece s teškoćama započinje osnivanjem posebnih škola i izdvojenih razrednih odjeljenja od kojih su neke bile pod ingerencijom socijalnih ustanova. Unatoč pozitivnim pomacima i nastojanjima u pogledu organizirane potpore djeci s teškoćama u posebnim školama, takvi su programi odvajanja od druge djece bitno pogodovali stvaranju predrasuda, marginalizaciji i još većoj izdvojenosti u društvu. Obrazovanjem u posebnim ustanovama djeci je snažno otežan proces socijalizacije te sveukupno uključivanje u život zajednice. Segregirajući pedagoški koncept dominira obrazovnim sustavom tijekom devetnaestoga i dvadesetoga stoljeća.

Na drugačiji pedagoški diskurs i promjene u sustavu odgoja i obrazovanja utjecala je dramatična ostavština ratnih i poratnih događanja Drugoga svjetskog rata. U obrazovnim procesima nasuprot segregaciji sve se snažnije nameće opravdanost integracije djece s teškoćama. Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama zaživjela je krajem dvadesetoga stoljeća kada je formalno-pravno regulirana mogućnost obrazovanja u sustavu redovnog obrazovanja. Integraciju nadilazi inkluzija koja je duboko prožeta poštivanjem ljudskih prava. Inkluzija predstavlja suvremenu paradigmu obrazovanja lišenog diskriminirajućih obrazaca i otvorenog ravnopravnog pristupa sustavu odgoja i obrazovanja.

Prikazana povijesna razdoblja i odnos prema djeci s raznolikim teškoćama pratila je primjena različita nazivlja. Sami nazivi daju naslutiti odnos društva prema marginaliziranim skupinama. U kontekstu terminološkog određenja danas je evidentan pozitivan pomak. U suvremenoj znanstvenoj i stručnoj literaturi kao i u svakodnevnom govoru više se ne upotrebljavaju termini koji stigmatiziraju i imaju negativan prizvuk. Tako je danas općeprihvaćen naziv djeca s teškoćama u razvoju.

Ostvarivanje elementarnog prava na obrazovanje djece s teškoćama pretpostavlja uspostavljen kvalitetan zakonodavni okvir.

5. Zakonodavni okvir obrazovanja učenika s teškoćama u kontekstu međunarodne, europske i nacionalne legislative

Jedinstvena vrijednost svake osobe ogleda se u nedodirljivosti ljudskog dostojanstva. U dostojanstvu izvorište imaju univerzalna i neotuđiva prava svojstvena svakom čovjeku. Stoga su dostojanstvo svake osobe i ljudska prava dvije međusobno povezane i neodvojive stvarnosti. Kronološki te strukturalno gledano zajamčene slobode i prava čovjeka koja trebaju jednako pripadati svim ljudima kao ravnopravnim bićima prisutna su u prvim dokumentima ustavnopravnog karaktera. Na europskom prostoru tu treba navesti englesku *Veliku povelju sloboda (Magna Charta Libertatum, 1215. godine)* na koju se naslanjaju *Peticija o pravima (Petition of Right, 1628. godine)* i *Zakon o habeas corpus (Habeas Corpus Act, 1679. godine)*. Osobit značaj u definiranju prava zasigurno pripada *Deklaraciji o pravima čovjeka i građanina* koja datira iz davne 1789. godine. Na drugom kontinentu u Sjedinjenjem Američkim Državama 1776. godine usvojena je *Deklaracija o nezavisnosti*.

U zajamčenim pravima čovjeka ne može se govoriti o njihovom stupnjevanju ili hijerarhiji, već o međusobnoj ovisnosti i nadopunjavanju. Upravo takvoj interpretaciji odgovara razumijevanje prava na obrazovanje jer iz njega proizlazi ostvarivost drugih prava. Vrijednost inkluzivnog obrazovanja i specifična potpora obrazovanju učenika s teškoćama utvrđena je nizom međunarodnih, europskih i nacionalnih dokumenata. Njima postavljene norme i standardi predstavljaju okvir inkluzivne obrazovne politike, odnosno temelj pravnog i institucionalnog okvira jednakog pristupa obrazovanju. Suvremeni međunarodni dokumenti koji promiču i štite ljudska prava kojima pripadaju prava djece poglavito prema kriteriju razvoja predstavljaju značajnu prekretnicu koja je otvorila put sustavnom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju zajedno sa svojim vršnjacima u redovnim školama. Međunarodna, potom i europska pravna regulativa koja zahvaća obrazovnu djelatnost odražava se na oblikovanje modernih nacionalnih obrazovnih politika gdje je prisutna deklarativna opredijeljenost i afirmiranost inkluzivnog obrazovanja u školskoj praksi. Tendencija obrazovnih politika suvremenog društva ogleda u uspješnoj implementaciji inkluzije u odgojno-obrazovnom kontekstu. Ona tako predstavlja instrument kojim se ostvaruje elementarno pravo na obrazovanje. Također doprinosi podizanju kvalitete odgoja i obrazovanja, a u konačnici predstavlja snažan potencijal za poboljšanje i napredak cjelokupnog društva. U relevantnosti

pedagoške i društvene dimenzije obrazovne inkluzije prisutan je konsenzus međunarodne i europske legislative (Karamatić Brčić, 2011).

Dvadeseto stoljeće obilježili su veliki napredak znanosti i tehnologije. Uslijed procesa modernizacije i industrijalizacije dolazi do veće dostupnosti obrazovanju u društvu. Međutim, unatoč pozitivnim učincima navedenih procesa, još će dugo biti prisutan prevladavajući tradicionalan pristup obrazovanju djece s teškoćama. Nasuprot odgojno-obrazovnoj izolaciji i marginalizaciji, svima pristupačno obrazovanje u redovnom sustavu obrazovanja prisutno je tek od sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća. U kontekstu obrazovanja jednu od najranjivijih skupina predstavljaju upravo djeca s teškoćama u razvoju. Njihovo obrazovanje dugi je niz godina bilo ograničeno na posebne ustanove i škole ili posebne razredne odjele. Prva asocijacija na njihovo obrazovanje bila je odvojenost koja je rezultirala ograničenom kvalitetom življenja i drugim negativnim društvenim učincima. S tom stigmom bori se i današnje suvremeno društvo. Stoga prava nije dovoljno samo imenovati ili ih proglasiti, već ih istinski treba oživotvoriti.

U obrazovnim politikama uključenost učenika s teškoćama u redovan obrazovni sustav povezan je s pojmovima integracije i inkluzije među kojima treba razumijevati jasnu distinkciju jer predstavljaju različite obrazovne koncepcije. U suvremenom obrazovnom kontekstu prije uvođenja inkluzivnog obrazovanja, obrazovnim sustavima dominirala je integracijska obrazovna praksa.

5.1. Inkluzivno obrazovanje u međunarodnim dokumentima

Jedna od brojnih pozitivnih značajki dvadesetog stoljeća predstavlja jasno definiranje temeljnih ljudskih prava koje zahvaća nacionalnu, ali i međunarodni pravni prostor. Pravo na obrazovanje kao temeljno ljudsko pravo važna je odredba brojnih međunarodnih dokumenata. Tomu značajan doprinos predstavlja rad Ujedinjenih naroda, krovne međunarodne organizacije koja promiče i štiti ljudska prava. *Povelju Ujedinjenih naroda* prihvaćenu 1945. godine nadopunjuje temeljni međunarodni pravni instrument u zaštiti ljudskih prava, odnosno *Opća deklaracija o ljudskim pravima* koja datira iz 1948. godine. U kontekstu razmatrane teme valja spomenuti da navedena Deklaracija po prvi puta jasno definira pravo na obrazovanje i sudjelovanje u društvenom životu kao jedno od temeljnih prava svakog čovjeka (Odluka o objavi Opće deklaracije o ljudskim pravima, 2009).

Dječja prava koja su dio ljudskih prava također postaju specifičnim predmetom međunarodne zaštite. Prava djeteta između ostalog određuju njegove potrebe, a jedna od stvarnih potreba upravo je obrazovanje. Prvi međunarodni dokument koji progovara o nužnosti posebne skrbi za djecu ne zahvaćajući zasebno kategoriju obrazovanja usvojen je 1924. godine po nazivom *Ženevska deklaracija o pravima djeteta*. Deklaracija koju je prihvatila Liga naroda predstavlja „(...) prvi pokušaj postavljanja međunarodnih standarda na području ljudskih prava“ (Petani, Mijić, 2017:38).

U razvoju međunarodne pravne misli koja se ogleda u iskazanom potvrđivanju prava na obrazovanje djece značajno mjesto pripada *Deklaraciji o pravima djeteta* koju su Ujedinjeni narodi jednoglasno usvojili 1959. godine.

Trideset godina kasnije povijest svjedoči donošenju najvažnijeg međunarodnog dokumenta iz područja zaštite prava djece s obvezujućom pravnom snagom za države potpisnice. „Tako je obrazovno pravo dodatno afirmirano i promovirano 1989. godine donošenjem Konvencije o pravima djeteta (Maleš i sur. 2017:1). Konvencija je na snagu stupila sljedeće godine, nakon ratifikacije potrebnog broja zemalja članica. Većini država potpisivanjem i ratifikacijom pridružila se Republika Hrvatska 1991. godine i time preuzela odgovornosti koje proizlaze iz navedenog međunarodnog dokumenta. Konvencija ne samo da proklamira pravo na obrazovanje sve djece bez diskriminacije nego zagovara i osiguravanje kvalitete u obrazovanju. Time je postavila nove standarde i podršku redefiniranoj vrijednosti obrazovanja. Snažan doprinos u promišljanju i podržavanju izloženog univerzalnog prava donosi *Svjetska konferencija o obrazovanju za sve* održana u Jomtien 1990. godine. U fokusu

Konferencije bilo je postavljanje smjernica za daljnje aktivnosti razvoja i provedba obrazovnih politika utemeljenih na opravdanoj potrebi dostupnosti besplatnog i kvalitetnog osnovnog obrazovanja za sve, koje doprinosi svekolikom boljitku čovječanstva. Nakon tri godine još jedan dokument međunarodne zajednice snažno zagovara inkluzivno obrazovanje. Riječ je o rezoluciji Opće skupštine Ujedinjenih naroda – *Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s invaliditetom*. Svojim sadržajem značajno promiče načela jednakosti obrazovnih mogućnosti osoba s invaliditetom u redovnom obrazovanju. U prikazu međunarodnog okvira za ravnopravno uključivanje svih učenika u obrazovne procese te razumijevanje inkluzivnog obrazovanja posebno mjesto u pravim odnosima međunarodnog karaktera pripada *Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama*. Spomenuta konferencija u organizaciji Ujedinjenih naroda uza obrazovanje, znanost i kulturu (UNESCO) održavala se od 7. do 10. lipnja 1994. godine u Španjolskom gradu Salamanca po kojoj su doneseni i usvojeni dokumenti dobili naziv. Riječ je o *Izjavi iz Salamance* te *Okviru za djelovanje o obrazovanju za posebne potrebe*. Navedeni dokument u drugom paragrafu u kontekstu prava na obrazovanje proklamira:

1. pravo svakog djeteta na obrazovanje uvažavajući primljiv oblik učenja,
2. jedinstvenost, sposobnost i potrebu za učenjem svakog djeteta,
3. potrebu uređenosti sustava obrazovanja i obrazovnih programa koji implementiraju široki raspon različitosti obilježja i zahtjeva,
4. otvorenost redovitih škola i nužnost njihove prožetosti pedagogijom koja odgovara zahtjevima djece s posebnim obrazovnim potrebama
5. osviještenost učinkovitosti inkluzivnog školskog okruženja u borbi protiv diskriminacije i izgradnje otvorenog društva koje uvažava ostvarivost obrazovanja za sve (UNESCO, 1994).

Izjava iz Salamance afirmira ravnopravnost i participaciju svakog djeteta bez obzira na različitost u redovnim školama koje se trebaju prilagođavati različitim obrazovnim potrebama svojih učenika. Jedan od ključnih prioriteta u procesu reformiranja i osuvremenjivanja obrazovnih sustava prepoznat je u potrebi oblikovanja inkluzivnih škola koje su otvorene i uključujuće za sve učenike. Dakle, „škole bi trebalo prilagoditi svoj djeci bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, socijalno i emocionalno, jezično ili drugo stanje“ (Karamatić Brčić, 2011:41, prema: UNESCO, 1994, čl.3). Navedeno „podrazumijeva djecu s poteškoćama i nadarenu djecu, djecu sa ulice i djecu koja rade, djecu iz udaljenih krajeva i iz nomadskih populacija, djecu iz jezičnih, etničkih ili religijskih manjina i djecu iz drugih područja ili grupa koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizirani“ (Karamatić Brčić, 2011:41, prema:

UNESCO, 1994, čl.3). Naslanjajući se na prethodne misli valja naglasiti da spomenuta Konferencija donosi pomak i u jasnom terminološkom određenju pojma djece s posebnim obrazovnim potrebama koji svojim značenjem nadilazi okvire u koje su smješšana djeca s teškoćama u razvoju. Tako nova terminologija obuhvaća širok spektar posebnosti i različitosti. Jezični preokret odgovara razumijevanju implementacije usmjerenja od integracije prema inkluziji, odnosno inkluzivnom obrazovanju kao esencijalnom elementu u izgradnji pravednog društva. Ova je Konferencija dala poseban javni doprinos i podršku inkluziji u kontekstu redovnog odgoja i obrazovanja. „Za razliku od integracije koja implicira parcijalno djelovanje obrazovnih politika, inkluzija pretpostavlja cjelovito prilagođavanje obrazovnih sustava i škola i drugih odgojno-obrazovnih ustanova djetetu i učeniku bez obzira na vrstu različitosti“ (Vican, Karamatić Brčić, 2013:50). Na području obrazovanja u novom mileniju inkluziju podržavaju brojni drugi dokumenti i smjernice međunarodne zajednice. Tako je na *Svjetskom forumu za obrazovanje* održanom u Dakaru 2000. godine usvojen *Plan djelovanja* koji dodatno argumentira afirmaciju principa inkluzivnog obrazovanja. Snažan preokret u definiranju antidiskriminacijskih standarda i zastupanju ravnopravnog pristupa prema osobama s invaliditetom kao jednoj od marginaliziranih skupinama donosi *Konvencija Ujedinjenih naroda o pravima osoba s invaliditetom*. Konvencija je postala pravno obvezujuća od 3. svibnja 2008. godine, a svojim odredbama jamči zaštitu i ostvarenje prava djece s teškoćama u razvoju ravnopravno s ostalom djecom. Ona tako predstavlja još jedan međunarodni pravni instrument koji zagovara njihovo potpuno i ravnopravno sudjelovanje u životu društvene zajednice. U kontekstu teme ovoga rada o obrazovanju djece s teškoćama u razvoju valja naglasiti da Konvencija ustraje u zahtjevu jednakosti pristupa obrazovanju i prava na inkluzivno obrazovanje (Lansdown, 2011:111). Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj ponata pod akronimom OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) još je jedan važan čimbenik koji utječe na povećanje učinkovitosti obrazovnih politika, a time na kvalitetniju provedbu inkluzije u obrazovanju. Navedena međunarodna organizacija donosi iskorak u izgradnji uspješnog inkluzivnog pristupa za potpuno sudjelovanje u svim segmentima društvenog i gospodarskog života, a time i unaprjeđivanje kvalitete života učenika s teškoćama snažnijim povezivanjem obrazovne politike s politikom zapošljavanja, odnosno tržištem rada. „Za uspješnu provedbu inkluzije u obrazovanju na međunarodnoj razini usmjerena je na veću uključenost predstavnika roditelja u radu pojedinih agencija, praćenje i vrjednovanje učenikovog postignuća, razvoj nacionalnog kurikula i povećanje uloge asistenata u nastavi kao neposredne podrške u procesu učenja i poučavanja u razredu“ (Vican, Karamatić Brčić, 2013:53). Pored navedenih međunarodnih pravnih izvora u segmentu zaštite prava na

obrazovanje valja spomenuti značajne dokumente europske provenijencije. Tu valja navesti *Europsku konvenciju o zaštiti ljudskih prava i temeljnih sloboda* koja također zagovara pravo na obrazovanje. Spomenutu Konvenciju usvojilo je Vijeće Europe, a punu pravnu snagu stječe tek 1953. godine. Konvencija je naknadno proširivana dodatnim protokolima. Europska unija snažno zagovara i promiče inkluzivnu odgojno-obrazovnu politiku. Za osnaživanje i zaštitu te promicanje jednakog pristupa obrazovanju osoba s invaliditetom kao i ravnopravnu participaciju u društvenom životu značajan je *Akcijski plan Vijeća Europe za promicanje prava i potpunog sudjelovanja u društvu osoba s invaliditetom: poboljšanje kvalitete života osoba s invaliditetom u Europi 2006. - 2015. godine*. Sljedeći značajni tekst europske provenijencije je *Strategija za inkluziju i različitost u području mladih* iz 2014. godine.

Pored navedenog valja istaknuti da različiti programi Europske unije koji su posebno usmjereni na obrazovanje također prepoznaju značaj i pozitivne učinke inkluzivnog obrazovanja. Europska politika obrazovanja svojim programima i inicijativama kojima su imanentne vrijednosti inkluzije doprinosi osnaživanju zajedništva te izgradnji i razvoju demokratskog i građanskog društva. Kao primjer mogu se navesti sljedeći programi obrazovanja zajednice europskih zemalja: *Program za cjeloživotno učenje* (potprogrami: Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci i Grundtvig) i *Mladi na djelu* (Vican, Karamatić Brčić, 2013:53).

5.2. Inkluzivno obrazovanje u nacionalnim dokumentima

Povijesno-pravni razvoj uvjeta i načina ostvarivosti elementarnog obrazovnog učenika s različitim teškoćama u redovitim školama sustavno se može pratiti od šezdesetih godina prošloga stoljeća. Njihova prisutnost u redovnim školama najprije je ozakonjena na Skandinavskom poluotoku u Švedskoj, a potom u susjednim državama sjeverne Europe (već početkom 60-ih godina 20. stoljeća), zatim u Italiji 1971. godine, pa u Njemačkoj 1973. godine čiji primjer slijede Njemačka 1973. godine, zatim Švicarska 1974. godine, Francuska 1975. godine i na koncu Velika Britanija i Sjedinjene Američke Države tijekom 1976. godine (sekulić-Majurec, 1997:540).

Na hrvatskom prostoru u kontekstu obrazovne politike obrazovnoj integraciji prethodile su brojne stručne polemike i snažne rasprave. Značajne pomake u reguliranju pristupa redovnom obrazovanju djece s teškoćama donosi *Zakon o odgoju i obrazovanju* koji je donesn još davne 1980. godine. Odredbe navedenoga Zakona predstavljaju prve zakonske pretpostavke koje su otvorile vrata integriranom obrazovanju djece s teškoćama u redovnim hrvatskim školama. Time njihovo obrazovanje postaje sastavnim dijelom nacionalnog školskog sustava.

Republika Hrvatska usklađuje svoju obrazovnu politiku s međunarodnim i europskim standardima što potvrđuje prihvaćanje relevantnih dokumenata i konvencija međunarodne i europske zajednice.

Kao potpisnica brojnih ugovora iz spektra međunarodne zajednice koji svojom pravnom snagom u provedivosti nadilaze nacionalne zakone ima obvezu ispuniti preuzete obveze te prilagoditi svoje zakonodavstvo i pravnu praksu. Punopravna je država članica UNESCO-a od 1992. godine, a članica je Vijeća Europe od 1996. godine. Prihvaćanje europskog identiteta shvaćenog kao povratak europskim krojenima označilo je pozitivne pomake i intenziviranje promicanja politike jednakih mogućnosti. Na brojnim međunarodnim konferencijama o obrazovanju sudjelovali su i hrvatski predstavnici. Pristupanje Hrvatske Europskoj uniji zahtijevalo je prilagodbu, odnosno usklađivanje nacionalne legislative s europskim standardima i u području obrazovanja. Nužne zakonske promjene prati usvajanje strategija od kojih su najznačajnije: *Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2003- do 2006. godine* (NN 13/2003), *Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine* (NN 63/2007) i *Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine* (NN 43/2017).

U procesu europeizacije za promjenu obrazovne politike važan je *Hrvatski nacionalni obrazovni standard* (HNOS). On se poslije eksperimentalne faze uvodi u hrvatske osnovne škole od 2006.godine. On poglavito ističe potrebu uvažavanja i način ostvarivanja inkluzivnih potreba učenika s teškoćama.

Proces izrade nacionalnog kurikula rezultirao je kreiranjem jednog od temeljnih dokumenata obrazovne politike koji fokus usmjerava upravo na postignuća učenika. Prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi* u središtu odgojno-obrazovnog procesa je učenik sa svojim potrebama i sposobnostima. Navedeni razvojni dokument temelji se na načelima koja podržavaju i promiču uključujuće obrazovanje. „Sadržajni prostor inkluzivnog obrazovanja i stvaranja inkluzivne kulture nalazi se okvirno u međupredmetnim temama i svim odgojno-obrazovnim područjima“ (Nikčević-Milković, Jurković, 2017:528, prema NOK, 2011: 41-47). U suvremenoj hrvatskoj odgojno-obrazovnoj politici koja se kreira na temelju pravno-normativnih i strategijsko-razvojnih dokumenata evidentna je prisutnost načela jednakih prilika u obrazovanju.

Ustavom kao najvišim pravnim aktom u državnom pravnom poretku člankom 65. propisana je bez novčane nadoknade obveznost, jednakost i dostupnost osnovnog školovanja. Dok se nastavak obrazovanja u srednjim školama i fakultetima provodi sukladno sposobnostima (*Ustav Republike Hrvatske*, 1990).

Afirmiranje ranije navedenih međunarodnih standarda, načelo jednakosti i nediskriminacije kao najviše vrednote ustavnog poretka ogleda se u podupiranju uključujućeg, odnosno inkluzivnog obrazovanja koje je na nacionalnoj razini regulirano brojnim zakonskim i podzakonskim aktima. Zakonodavnu regulativu koja podupire inkluzivno obrazovanje 2008. godine dodatno je osnažilo donošenje novog *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/2008), *Državnoga pedagoškoga standarda osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN63/2008) i *Zakona o suzbijanju diskriminacije* (NN 85/2008). Temeljni *Zakon* za područje obrazovanja prožet je načelima uključujućeg obrazovanja.

Potonje je poglavito evidentno u odredbama temeljnoga zakona kojima se određuju ciljevi na načela obrazovanja gdje je poseban naglasak usmjeren na uvažavanje različitih sposobnosti učenika. Važno je izdvojiti zakonske odredbe kojim je u nastavnom procesu omogućeno sudjelovanje suradnika. Tu ipak valja naglasiti da oni nisu samostalni nositelji odgojno-obrazovnog rada u školskoj ustanovi.

Na navedeno se naslanja i dodatno osnažuje jednakost obrazovnih prilika učenika s teškoćama u razvoju sadržaj ranije spomenutog standarda za osnovnoškolsko obrazovanje.

Slijedom navedenog izdvajaju se članci koji definiraju ostale radnike osnovnoškolskih ustanova kao poseban oblik podrške i potpore učenicima s teškoćama u redovitom razrednom odjeli. Tako su člankom 15. stavkom 7. otvorena još jedna vrata za primjeren pristup odgoju i obrazovanju učenicima s teškoćama u redovitim razrednim odjelima.

Sabor Republike Hrvatske 2014. godine usvaja *Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije* (NN 124/2014). Ovaj strateški dokument također podržava načelo jednakih prilika u obrazovanju koja podrazumijeva važnost razvijenog kvalitetnog sustava odgovarajuće podrške svakom učeniku.

Redovito osnovno obrazovanje učenika s teškoćama uređeno je brojnim pravilnicima koje donosi ministar znanosti i obrazovanja. U kontekstu razmatrane tematike svakako treba navesti slijedeće podzakonske akte: *Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu* (NN 13/1991), *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (NN112/2010), *Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu u osnovnoj školi* (124/2009) i *Pravilnik o pedagoškoj dokumentaciji i evidenciji te javnim ispravama u školskim ustanovama* (NN 47/2017).

Nacionalni pravni izvor koji predstavlja veliki pomak u kontekstu inkluzivnog obrazovanja jest *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Navedenom Pravilniku koji je stupio na snagu 2015. godine prethodio je *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* koji nije bio revidiran pune dvadeset i četiri godine. Znakovito je da važeći Pravilnik primjenjuje drugačiju terminologiju. Tako primjerice ne poznaje sintagmu *oblici integracije*, ne koristi termin integracija, već se određuje u nazivu *primjereni programi odgoja i obrazovanja*. Pored niza zakonskih novina kojima se dodatno afirmira uključujuće obrazovanje u samom nazivu zamjetno je proširenje područja primjene. Tako pored ovog osnovnoškolskog, zahvaća i srednjoškolski odgoj i obrazovanje. Međutim, navedeno valja razumijevati u kontekstu temeljnog zakona koji od 2008. godine obuhvaća područje osnovnog i srednjeg školstva. Novi Pravilnik pored klasifikacijsko-kategorizirajućeg pojma učenika s teškoćama detaljnije razrađuje primjenu inkluzivnog modela u odgoju i obrazovanju. U Općim odredbama razvidna su temeljna načela odgoja i obrazovanja. Ostvarivost i provedivost navedenih načela s ciljem učinkovite i ravnopravne participacije svih učenika u obrazovnom sustavu podrazumijeva tri dimenzije potrebne potpore. Pružanje potpore odnosi se na programsku, profesionalnu i pedagoško-didaktičku prilagodbu. Pravilnik tako apostrofira potrebu prilagodbe školskog sustava potrebama učenika i naglašava usmjerenost na pružanje primjerene podrške koja omogućuje razvoj potencijala i napredovanje svakog učenika. Profesionalna podrška pored

učenika zahvaća i druge dionike obrazovanja poput odgojno-obrazovnih djelatnika i roditelja. Navedenim podzakonskim aktom zakonodavni okvir hrvatskoga obrazovnog sustava, podržavajući uspješno uključujuće obrazovanje, nastavlja kontinuitet poboljšanja sustava odgoja i obrazovanja. U kontekstu naslovljenog poglavlja neizostavan je i *Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima* (NN 102/2018). On je trenutno posljednji podzakonski akt koji potvrđuje opredijeljenost obrazovne politike za primjenu načela ravnopravne participacije u odgojno-obrazovnom procesu.

Inkluzivno obrazovanje neizostavan je i imanentan dio prava na obrazovanje. Hrvatska nacionalna legislativa usklađena s međunarodnim dokumentima, standardima i preporukama pokazuje pravnu uređenost obrazovanja svih učenika bez obzira na široku dimenziju različitosti. Normativno pravni okvir te podrška izložena u sustavu redovnih škola jasno odražava usmjerenje nacionalne obrazovne politike prema poticanju i ostvarenju inkluzivnog obrazovnog sustava. Jednakost obrazovnih mogućnosti, školovanje učenika s teškoćama u redovnim školama koje imaju obvezu i odgovornost prepoznati i odgovoriti na različite odgojno obrazovne potrebe te primjena načela inkluzivnog obrazovanja navode na zaključak da je hrvatski osnovnoškolski sustav inkluzivan. Iz navedenog evidentno je da hrvatska obrazovna politika podržava koncept inkluzivnog odgoja i obrazovanja.

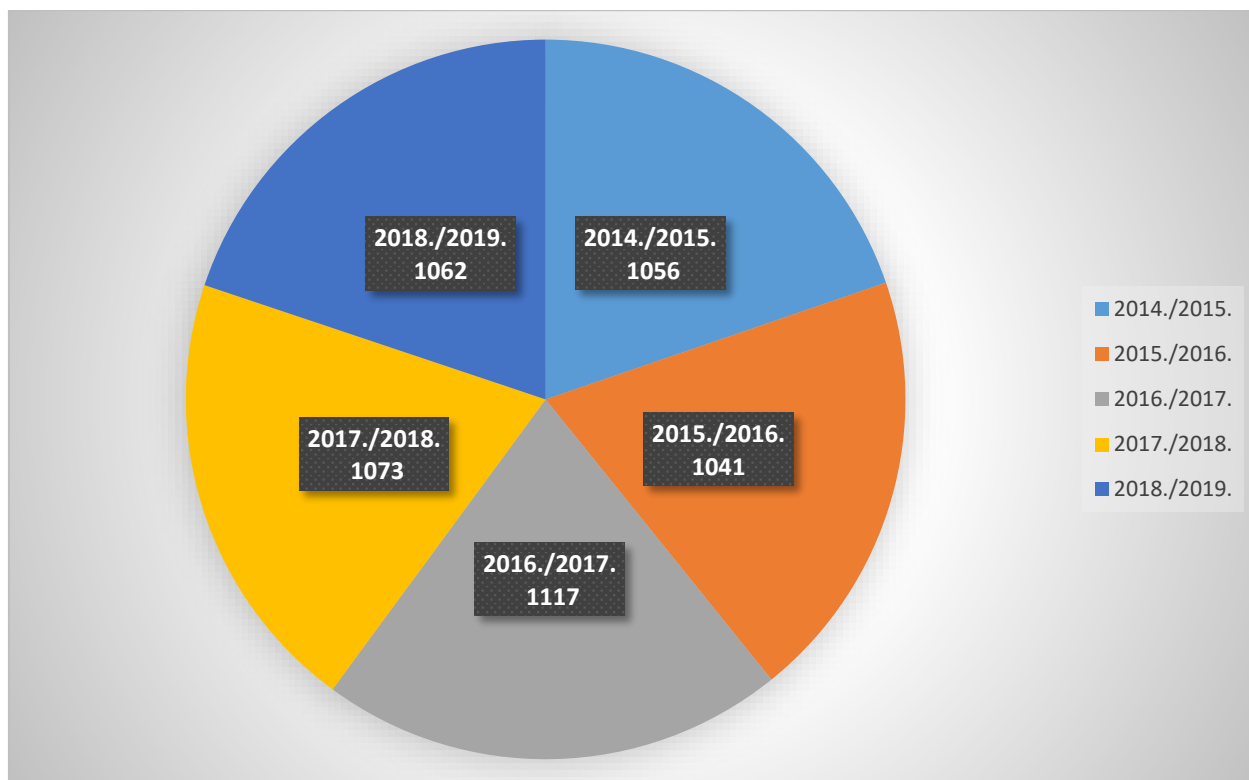
Hrvatski obrazovni prostor koji odgovara praksi većine prosperitetnih zemalja obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju realizira u dualnom sustavu. Pri tome se misli na redovne škole i u posebne odgojno-obrazovne ustanove. Sukladno postojećoj zakonskoj legislativi, u Republici Hrvatskoj sve većem broju učenika s teškoćama omogućuje se uključivanje u redovan sustav osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja.

Uključenost djece s teškoćama u razvoju u redovite školske ustanove prisutno je i u osnovnim školama na području Rijeke. U priloženim tablicama prikazani su podatci koji se odnose na dvadeset i tri redovite osnovne škole čiji je osnivač Grad Rijeka, dakle izuzev Centra za odgoj i obrazovanje i Centra za autizam.²

² Broj učenika s teškoćama u razvoju prikazan je prema podacima dostupnim u Uredu državne uprave u Primorsko-goranskoj županiji Službe za društvene djelatnosti. Navedeni podatci odnose se na broj učenika upisanih u prvi razred redovitih riječkih osnovnih škola i shodno tomu broj učenika s teškoćama koji se školuju prema Rješenju o primjerenom obliku školovanja sukladno članku 5. i članku 6. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*.

Tablica 1. Djeca s teškoćama u razvoju u redovitim osnovnim školama čiji je osnivač Grad Rijeka

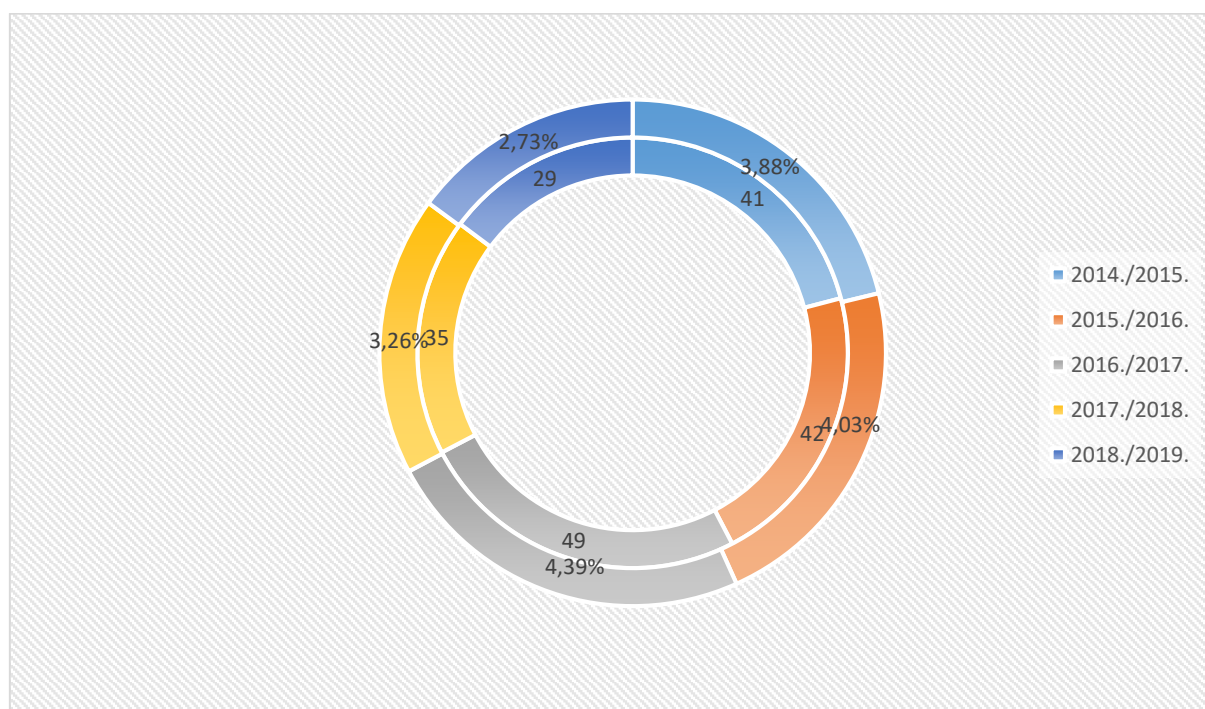
Školska godina	Ukupni broj djece u riječkim redovitim osnovnim školama upisanih u prvi razred	Ukupni broj djece s teškoćama u razvoju	Od toga broj učenika koji se školuju uz individualizirane postupke (sukladno članku 5)	Od toga broj učenika koji se školuju uz individualizirane postupke i prilagodbu sadržaja (sukladno članku 6.)
2014./2015.	1056	41	32	8
2015./2016.	1041	42	35	7
2016./2017.	1117	49	38	11
2017./2018.	1073	35	33	2
2018./2019.	1062	29	20	8



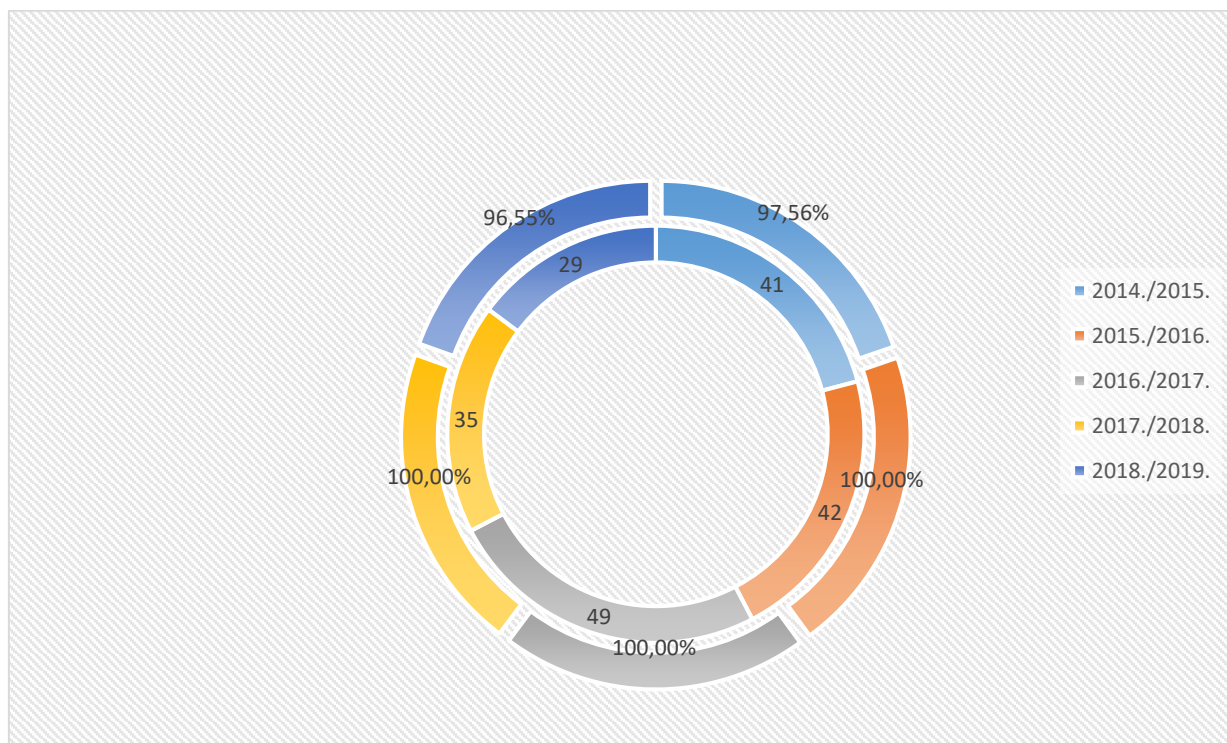
Slika 3. Ukupni broj djece u riječkim redovitim školama pri upisu u prvi razred osnovne škole

Tablica 2. Udio djece s teškoćama u razvoju i njihova uključenost u redovite razredne odjele riječkih škola

Školska godina	Ukupni broj djece u riječkim redovitim školama pri upisu u 1. razred	Ukupni broj djece s teškoćama u razvoju	Udio djece s teškoćama u odnosu na djecu bez teškoća	Uključenost učenika s teškoćama u razvoju u redovite razredne odjele
2014./2015.	1056	41	3,88%	97,56%
2015./2016.	1041	42	4,03%	100,00%
2016./2017.	1117	49	4,39%	100,00%
2017./2018.	1073	35	3,26%	100,00%
2018./2019.	1062	29	2,73%	96,55%



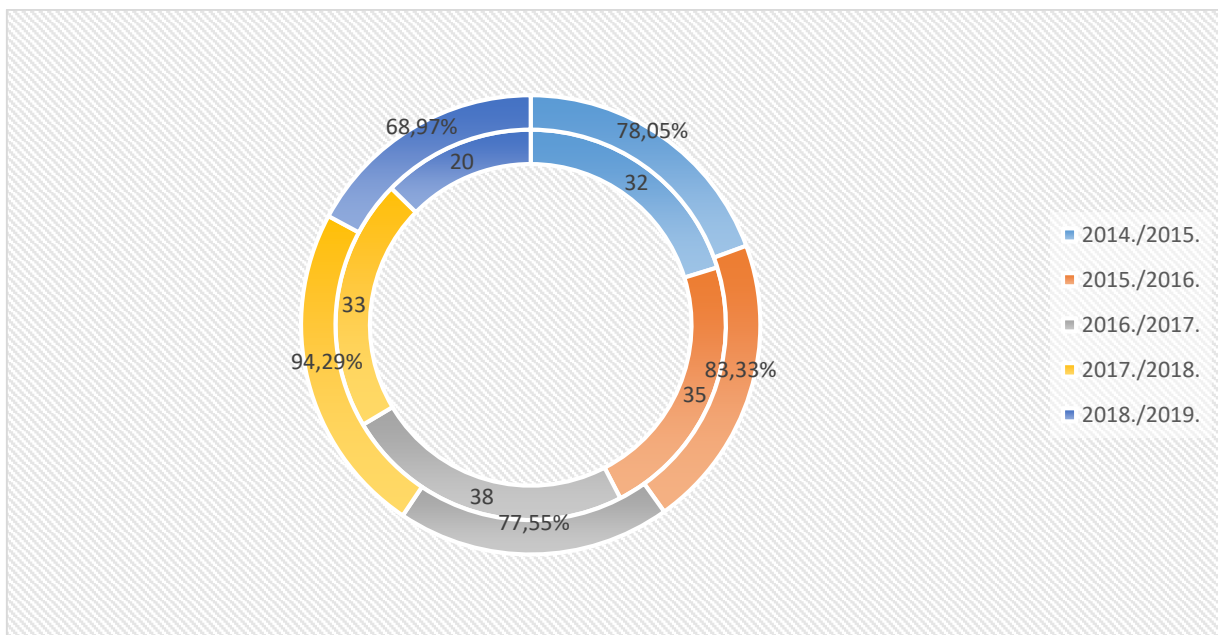
Slika 4. Udio djece s teškoćama u odnosu na djecu bez teškoća



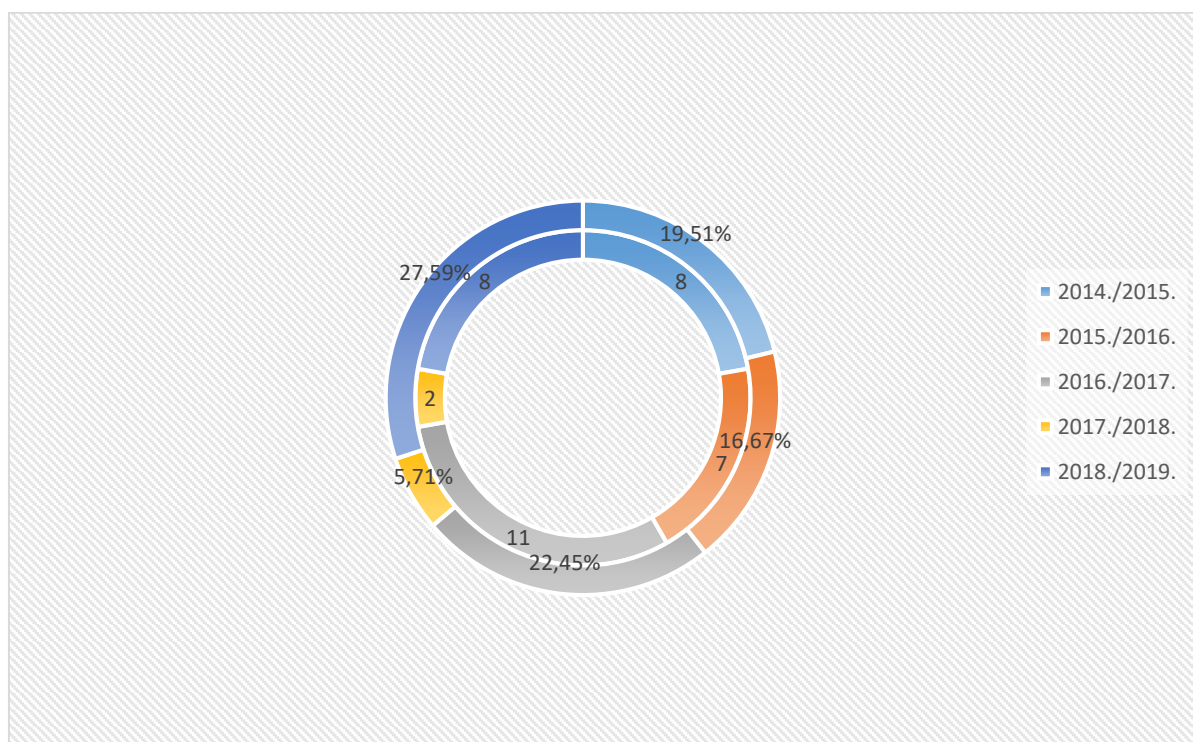
Slika 5. Uključenost učenika s teškoćama u razvoju u redovite razredne odjele

Tablica 3. Broj i udio učenika koji se školuje prema Rješenju o pomjerenom obliku školovanja (članak 5. i 6.) u redovitim riječkim školama

Školska godina	Broj učenika koji se u riječkim redovitim školama pri upisu u 1. razred školuje uz individualizirane postupke (čl.5)	Udio ukupnog broja učenika koji se školuje uz individualizirane postupke	Broj učenika u riječkim redovitim školama pri upisu u 1. razred koji se školuje uz individualizirane postupke i prilagodbu sadržaja (čl. 6)	Udio ukupnog broja učenika koji se školuje uz individualizirane postupke i prilagodbu sadržaja
2014./2015.	32	78,05%	8	19,51%
2015./2016.	35	83,33%	7	16,67%
2016./2017.	38	77,55%	11	22,45%
2017./2018.	33	94,29%	2	5,71%
2018./2019.	20	68,97%	8	27,59%



Slika 6. Učenici s teškoćama u razvoju koji se školuje uz individualizirane postupke (članak 5)



Slika 7. Učenici s teškoćama u razvoju koji se školuju uz individualizirane postupke i prilagodbu sadržaja (članak 6)

Ne tako davno do 2007. godine sva su djeca sa sindromom Down redovito upućivana u posebne ustanove odgoja i obrazovanja odnosno centre za odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj. Međutim zahvaljujući upornosti i samoorganiziranosti roditelja s ciljem bržeg ostvarivanja prava njihove djece uklonjene su prve prepreke koje su onemogućavale njihovo školovanje u redovitim razrednim odjelima zajedno sa svojim vršnjacima. Veliki pomak učinjen je donošenjem ranije spomenutog pedagoškog standarda, a iznimno vrijedan doprinos porastu broja djece s Downovim sindromom koji pohađaju redovitu školu pripada ranoj intervenciji. Prema podacima *Hrvatske zajednice za Down sindrom*³ evidentno je povećanje upisanih učenika prvi razred osnovne škole sa sindromom Down u redovite razredne odjele. Navedeni podatci ohrabruju i snaže nadu u kreiranje pravednijeg i humanijeg društva.

*Tablica 4. Broj uključene djece s Down sindromom u redovitu školu sukladno članku 4. Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*⁴

Školska godina	Broj učenika upisanih u prvi razred redovite osnovne škole u RH	Broj uključene djece s Down sindromom u redovitu školu po članku 4.
2007./2008.	373 342	7
2008./2009.	367 294	16
2009./2010.	358 574	24
2010./2011.	349 423	30
2011./2012.	340 116	42
2012./2013.	332 220	59
2013./2014.	325 430	68
2014./2015.	321 512	78

³ *Hrvatska zajednica za Down sindrom* obuhvaća osam lokalnih udruga: : Udruga za sindrom Down –Zagreb, Udruga 21 za sindrom Down-Split, Udruga za sindrom Down Međimurske županije, Udruga za sindrom Down – Rijeka 21, Udruga za Down sindrom Zadarske županije, Udruga za Down sindrom Osječko-baranjske županije, Udruga za Down sindrom Dubrovačko-neretvanske županije i Udruga za Down sindrom Virovitičko-podravске županije

⁴ Podatci o broju uključene djece s Down sindromom u redovnu školu po članku 4. *Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN 63/08) preuzeti su iz priručnika *Down sindrom vodič za roditelje i stručnjake*. Više Vuković, D. et al. (2014.) *Vodič za roditelje i stručnjake*. Zagreb: Hrvatska zajednica za Down sindrom, str. 75.

Podatci o broju upisanih učenika u hrvatske redovite osnovne škole preuzeti su iz Statističkih izvješća Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske.

Na koncu možemo zaključiti da hrvatski pravni okvir u kontekstu obrazovanja ima inkluzivan karakter. Nacionalna pravno-politička dimenzija uključujućeg odgoja i obrazovanja temelji se na dokumentima nadzakonske pravne snage, odrednicama nacionalnih strategijskih instrumenata, zakonskom i stručno-programskom okviru obrazovne politike u okviru hrvatskog sustava obrazovanja. Uspostavljeni zakonodavni okvir predstavlja nužan, ali ne jedini preduvjet u postizanju kvalitetnog obrazovanja djece s teškoćama. Implementacija inkluzije zahtijeva pored pravnih akata kreatora obrazovne politike nadilaženje formalnog obilježja deklarativne razine u provedbenu razinu. Kvaliteta i uspješnost inkluzivnog obrazovanja pored zakonske regulative i instrumenata obrazovne politike uvelike ovisi i o širem društvenom okruženju koje podržava i osnažuje ravnopravnost, jednakost i toleranciju prema različitosti. Nužna je i neizostavna moralna odgovornost društva, a poglavito senzibiliziranost odgojno-obrazovnih djelatnika za učenike koji su u nepovoljnijem položaju.

6. Kadrovski, materijalni i organizacijski preduvjeti inkluzije u školi

Suvremeni sustav odgoja i obrazovanja u središte svojih interesa postavlja učenika kao aktivnog sudionika. „Stoga škola treba svakom učeniku pružiti podršku u razvoju vlastite osobnosti te mu osigurati šansu za uspjeh, respektirajući različitosti koje postoje među učenicima u sposobnostima, razvojnom okruženju i socijalnom kontekstu iz kojega dolaze“ (Bezinović, Ristić Dedić, 2004:1). Bitna okosnica suvremenog pozicioniranja učenika i učitelja značajno se ogleda u međusobnom uvažavanju i poštivanju te respektiranju različitosti potreba, mogućnosti i interesa. Na postavkama suvremenog razmišljanja zahtjevi odgojno-obrazovnog sustava kreiraju vrijednosne kriterije te paradigme humanističkog i holističkog pristupa kojima je imanentan cjelovit razvoj svakog učenika. U skladu s navedenim važno je razvijanje i promicanje svijesti o potrebi inkluzije, ali i o odgovornosti za inkluziju. Stoga škola koja odgovara zahtjevima svojega vremena treba biti otvorena i uključujuća, podražavajuća i stimulirajuća za rast i razvoj svakog djeteta u svim područjima (intelektualnom, emocionalnom, socijalnom, tjelesnom, moralnom). Samo škola koja prihvaća različitosti i osigurava pravo na jednakost mogućnosti može biti inkluzivna. S druge strane samo inkluzivna škola može doprinijeti unapređenju i razvoju kvalitetnog obrazovanja, a u širem značenju ukupnom društvenom napretku.

Provedba uključujućeg - inkluzivnog obrazovanja pretpostavlja dugoročnu orijentaciju svih sudionika odgoja i obrazovanja na svim razinama na trajan proces koji treba kontinuirano poboljšavati. Samo zajedničkim naporima i koordiniranim aktivnostima može se uspješno doprinostiti relevantnosti i kvaliteti obrazovanja utemeljenog na postavkama jednakosti prilika za sve. „Zadatak je škole da pri provedbi obrazovne inkluzije prihvati različitosti među djecom i mladima kao poticaj u procesu učenja i poučavanja, a ne kao prepreke“ (Karamatić Brčić, 2013:67). Implementiranje inkluzije u obrazovnom kontekstu, pored neophodnog zakonodavnog okvira, zahtijeva zadovoljenje kadrovskih, materijalnih i organizacijskih preduvjeta.

6.1. Kadrovski preduvjeti inkluzije u školi

„Implementacija i provedba obrazovne inkluzije na razini školske prakse predstavlja proces u koji su ravnopravno uključeni svi sudionici škole s naglaskom na kontinuiranu međusobnu suradnju“ (Karamatić Brčić, 2012:103). Uspješnost provođenja inkluzije u školskoj praksi pretpostavlja timski rad i ostvarenu interdisciplinarnu suradnju. Učitelji kao neposredni nositelji odgojno-obrazovne djelatnosti imaju ključnu i nezamjenjivu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu. Svako unapređenje i reforma školstva snažno zadire u esenciju učiteljskog poziva. Kod učitelja se pretpostavlja prisutnost otvorenosti za promjenama, poglavito promjenama u obrazovnom kontekstu te brza prilagodba prema postavljenim novim zahtjevima i izazovima. Suvremeni zahtjevi profesionalnosti i stručnosti te kompetencijski pristup postavljaju pred učitelje veliku obvezu i odgovornost. Profesionalnost, stručnost i osobnost učitelja temeljne su odrednice ljudskih resursa škole koja teži uspješnoj i učinkovitoj obrazovnoj inkluziji.

Učitelji u svojoj otvorenosti zahtjevima suvremenog odgoja i obrazovanja, ne smiju zanemariti odgoju dimenziju škole, dimenziju humanosti u procesu učenja i poučavanja. Vrijednosni sustav učitelja značajno se odražava na stvaranje i oblikovanje vrijednosnog sustava učenika. Učitelji svojim učenicima trebaju biti primjer, poticaj i prenositelj humanističkih vrijednosti. Odgojno obrazovni proces treba biti prožet općeprihvaćenim vrijednosnim orijentirima da bi svi u svojoj različitosti mogli ostvariti jednaka prava i mogućnosti. Na tom tragu učitelji imaju bitan doprinos u promoviranju vrijednosti inkluzije te njezinom ostvarenju u školskom okruženju.

„U kontekstu inkluzivnoga procesa u školi obrazovni zadatak usmjeren je na osmišljavanje i provedbu nastavnih jedinica pri kojima se uvažavaju individualne mogućnosti svakog učenika“ (Karamatić Brčić, 2013:73). Načela i smjernice suvremenog odgojno-obrazovnog procesa usmjerene su na učenika kao aktivnog sudionika uvažavajući njegove individualne potrebe, interese, mogućnosti i sposobnosti na putu uspješnog ostvarenja njihovih potencijala. Na tom tragu mijenja se uloga, ali i odgovornost učitelja. Učitelj tako nadilazi okvire informatora i transfera znanja. On je sada moderator koji učenicima omogućava, pomaže i usmjerava kvalitetno učenje. Učenici trebaju pronalaziti radost i zadovoljstvo u stjecanju novih znanja. Stoga u svakodnevnoj školskoj praksi treba poticati primjenu suvremenih metoda i oblika rada, strategija i metodologija učenja. Potrebno je osmišljavati i koristiti različite strategije poučavanja oslanjajući se na individualizirani pristup svakom učeniku, kako bi se

svakom učeniku pružila mogućnost uspješnog učenja. Za uspješnost i učinkovitost inkluzivnog obrazovanja na razini školske prakse presudne su kompetencije učitelja. Iako kompetencije predstavljaju svojevrsne osobne karakteristike ili individualna obilježja učitelja one bitno doprinose sveobuhvatnoj kvaliteti inkluzivne škole kao ustanove.

Rezultati dosadašnjih hrvatskih istraživanja koja su propitivala stavove učitelja prema primjeni inkluzije učenika s teškoćama u razvoju u redovitim osnovnoškolskim ustanovama, ali i suvremene relevantne spoznaje o temi inkluzivnog odgoja i obrazovanja ukazuju na općenito pozitivne stavove učitelja prema uključujućem modelu obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Istraživanja ističu važnost učitelja i njihovu usku povezanost sa uspješnošću i kvalitetom inkluzivnog obrazovanja. Većina respektabilnih radova i provedenih istraživanja o stavovima odgojno-obrazovnih djelatnika o provedbi odgojno-obrazovne inkluzije u redovitim školskim ustanovama apostrofira značaj kompetencija učitelja. Kompetencije obuhvaćaju znanja, vještine, sposobnosti i stavove. „Kompetencije se najčešće definiraju kao pojedinačna sposobnost uspješnog suočavanja sa zahtjevima radne i socijalne okoline pri čemu se ne radi o urođenim sposobnostima, već o sposobnostima koje su rezultat razvoja individue“ (Šagud, 2011:260). Današnji učitelji moraju imati različite kompetencije. Da bi uspješno odgovorili zahtjevima suvremenog obrazovanja, učitelji moraju kontinuirano usavršavati postojeće kompetencije, ali i stjecati nove. Specifične kompetencije nužne su za uspješan rad s učenicima s teškoćama u svakodnevnoj nastavnoj praksi, a u bitnom su suodnosu s učiteljskim stavovima prema inkluziji. Prvo nacionalno istraživanje stavova učitelja redovitih osnovnih škola prema integraciji učenika s teškoćama (usporen kognitivni razvoj) pokazalo je da učitelji osjećaju nedovoljnu kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama (Kiš-Glavaš i sur., 1997). Istraživanja koja su provedena posljednjih godina također pokazuju potrebu učitelja za dodatnim kompetencijama te boljim i kvalitetnijim stručnim usavršavanjem. Tako je prema istraživanju Jasne Kudek Mirošević i Anke Jurčević Lozančić također evidentna potreba za kontinuiranim stručnim usavršavanjem, koje se temelji na cjeloživotnom obrazovanju u stjecanju stručnog znanja o teškoćama i individualnim odgojno-obrazovnim potrebama djece i sustavima podrške, kao i upoznatost sa suvremenim odgojno-obrazovnim te društvenim pitanjima koja su važna upravo za djecu s teškoćama (Kudek Mirošević, Jurčević Lozančić, 2014). *Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju* još je jedno istraživanje koje navodi zabrinjavajući problem nedovoljne educiranosti učitelja za rad s takvim učenicima. Prema potonjem istraživanju kao jedna od najznačajnijih barijera u provedbi inkluzije navodi se needuciranost učitelja. Potreba je edukacije učitelja neophodna jer „(...) ako učitelji nemaju znanja, osjećaju nelagodu i strah te gube motivaciju za

rad“ (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016:242). Naime, uspješnost i učinkovitost inkluzije u uskom je suodnosu s znanjima, vještinama i sposobnostima učitelja „(...) jer je kvaliteta obrazovanja i daljnjeg stručnog usavršavanja učitelja jedan od glavnih činitelja koji djeluje na razinu učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća“ (Nikčević-Milković, Jurković, 2017:530).

Predstavljeni zaključci i preporuke provedenih istraživanja mogu doprinijeti poboljšanju profesionalne i stručne kompetentnosti učitelja, a time i učinkovitijoj provedbi inkluzije. Inicijalno obrazovanje odgojno-obrazovnih djelatnika treba omogućiti stjecanje potrebnih kompetencija i kvalitetno ih pripremiti za djelatnost u složenoj nastavnoj praksi. „Inicijalno obrazovanje kao ishodište profesionalnog razvoja trebalo bi biti komplementarno s kasnijim profesionalnim razvojem i napredovanjem sukladno aktualnim društvenim, političkim, socijalnim, ekonomskim i drugim determinantama koje impliciraju profesionalne i osobne kompetencije praktičara“ (Šagud, 2011:261). Studijski programi pored teorijskih znanja trebaju doprinosti oblikovanju vrijednosnih usmjerenja, razumijevanju te prihvaćanju pluralizma i inkluzije. Navedeno, s jedne strane ukazuje na značaj kvalitetnog inicijalnog obrazovanja, a s druge strane na nužnost veće zastupljenosti nastavnih predmeta inkluzivnog sadržaja na fakultetima koji obrazuju buduće učitelje.⁵ Kadrovske predispozicije uspješne inkluzije nadilaze okvire stručne spreme i bitno zadiru u potrebu posjedovanja specifičnih kompetencija kao i nužnost pozitivnih stavova učitelja prema uključujućem – inkluzivnom obrazovanju.

Stoga formalnu izobrazbu učiteljskog kadra valja promišljati u kontekstu daljnjeg kontinuiteta razvijanja stručnih i profesionalnih kompetencija koje nastavlja svoj put na platformi cjeloživotnog obrazovanja, odnosno trajnog profesionalnog razvoja. Jednu od temeljnih okosnica kvalitetnog i učinkovitog odgoja i obrazovanja čine educirani i kompetentni odgojno-obrazovni djelatnici kontinuirano otvoreni i uključeni u proces stručnog usavršavanja te profesionalnog i osobnog razvoja. Time kao glavni nositelji i kreatori odgojno-obrazovnog procesa ne unapređuju samo kvalitetu svakodnevne nastavne prakse nego bitno doprinose

⁵Prema *Opisu predmeta za izvedbeni plan nastave u akademskoj 2018./2019. godini* na Integriranom preddiplomskom i diplomskom sveučilišnom Učiteljskom studiju Sveučilišta u Rijeci na drugoj godini studija obavezan je predmet *Inkluzivni odgoj i obrazovanje*, a na četvrtoj godini studija *Učenici s problemima u ponašanju* izborni je predmet. Dostupno na: https://www.ufri.uniri.hr/files/nastava/280918_Opisi_predmeta_US_18-19.pdf, pristupljeno u ožujku 2019. Sličan učiteljski program ima *Integrirani preddiplomski i diplomski učiteljski studij* Sveučilišta u Zadru gdje je na trećoj godini obavezan predmet *Inkluzivni odgoj i obrazovanje*. Dostupno na: <http://www.unizd.hr/ucitelji-odgojitelji/studijski-programi-za-ucitelje-i-odgojitelje>, pristupljeno u ožujku 2019.

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu na trećoj godini ima obavezan predmet *Inkuziva pedagogija*. Dostupno na: <http://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2013/12/U%C4%8Diteljski-studij-s-modulima-Program-903.pdf>, pristupljeno u ožujku 2019.

dignitetu učiteljskog poziva, unapređenju odgojno-obrazovnog rada, a čvrstim afirmativnim odnosom prema različitosti izgradnji pravednijeg, inkluzivnog društva.

Brze i dinamične promjene koje prate zahtjevi suvremenog društva nužno zahtijevaju kvalitetno i kontinuirano stručno usavršavanje te osnaživanje onih postojećih, ali i stjecanje novih znanja, vještina i kompetencija. Upravo se stručno usavršavanje pozicionira kao jedan od nužnih preduvjeta za uspješnu inkluziju u obrazovnom kontekstu. Kontinuirano stručno usavršavanje zakonsko je pravo i obveza svih odgojno-obrazovnih djelatnika. Stručno usavršavanje pored stručnih seminara ili predavanja podrazumijeva redovito praćenje relevantne stručne literature i časopisa. Ako učitelji tijekom inicijalnog visokoškolskog obrazovanja nisu stekli specifične kompetencije potrebne za rad u inkluzivnoj nastavnoj praksi tada je potrebno ponuditi kvalitetno i učinkovito stručno usavršavanje. Nakon preuzimanja učiteljske uloge u odgojno-obrazovnom procesu učiteljima treba osigurati poticajno radno okruženje, kvalitetne uvjete rada te ih osnaživati u ostvarivanju profesionalnih obveza. Učitelje i stručne suradnike potrebno je podržavati, ali i dodatno poticati na sudjelovanje u različitim oblicima stručnog usavršavanja i to poglavito onima koja su usmjerena na osuvremenjivanje učiteljskih kompetencija. Na tom tragu treba ih poticati i na stručna usavršavanja čiji nositelji nisu samo Agencije za odgoj i obrazovanje i nadležno resorno ministarstvo. Riječ je o drugim pružateljima stručnih usavršavanja, poput relevantnih stručnih institucija, udruga i organizacija usmjerenih na senzibiliziranje i promicanje društvene inkuzije, Ulaskom u sustav odgojno-obrazovnog procesa za sve odgojno-obrazovne djelatnike evidentna je važnost kvalitetno izrađenog *Godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja*. Integralni dio potonjeg programskog dokumenta škole obuhvaća razrađeni plan stručnog usavršavanja na razini školske ustanove, ali i izvan nje. Pri njegovoj izradbi posebnu pozornost treba posvetiti planiranju sadržaja, odnosno izboru tema koje odgovaraju današnjoj školi i potrebama suvremenog obrazovanja. Stoga je razumljiva potreba relevantne zastupljenosti inkluzivnih sadržaja kako bi se doprinijelo razvoju učiteljskih kompetencija za rad u inkluzivnom razrednom okruženju. U segmentu koji se ciljano odnosi na usavršavanje na razini školske ustanove važnu ulogu imaju školski stručni aktivni (u odabiru tema stručnog usavršavanja), a poglavito ravnatelji kao pedagoški rukovoditelji da prepoznaju i uvjetno rečeno nadgrade *nedostatke*, budu podrška, motivatori, odnosno ojačaju ih u tom području: poučavanjem i senzibiliziranjem za stjecanje novih kompetencija. Isto tako važno je i navođenje da se učitelji sami propituju, da nadograđuju stečena znanja i vještine kako pojednostavljeno i uvjetno rečeno *propusti* fakulteta ne postanu trajna izlika nepoznavanja, a time i neprimjene u vlastitoj praksi.

Nadalje, bitno je za napomenuti da se stručno usavršavanje ne može determinirati

isključivo na stjecanje novih znanja. Stjecanje novih znanja utječe na osobne promjene, promjene stavova, uvjerenja, ponašanja i djelovanja. „Stručno usavršavanje usmjereno profesionalnom razvoju pojedinca ne zadovoljava se pružanjem novih informacija iz područja reforme obrazovnog sustava, novostima iz područja uže struke, upoznavanjem s novim metodama i tehnikama poučavanja, već poseže dublje u temelje nastavnikova sustava vrijednosti i istinske potrebe za osobnom promjenom“ (Milović, 2010:65). Odgovornost je učitelja da svim učenicima nastoje osigurati najbolju podršku u učenju i odrastanju. Omogućavanje uspješnosti svakom učeniku implicira educiranog i osposobljenog učitelja koji je otvoren kvalitetnom stručnom usavršavanju, odnosno kontinuiranom osobnom i profesionalnom razvoju.

Pored osposobljenosti za inkluzivni rad i stručnog usavršavanja učiteljima je potrebna sustavna podrška. U procesu implementacije inkluzivnog odgoja i obrazovanja učitelji trebaju imati odgovarajući sustav podrške svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, ali i ostalih dionika koji su posredno ili neposredno povezani s obrazovanjem i izgradnjom inkluzivnog društva. Unutar same školske ustanove potrebno je osigurati podršku i suradnju koja će učitelje dodatno ohrabriti i osnažiti za inkluzivno odgojno-obrazovno djelovanje. Kvalitetna i učinkovita podrška učiteljima, ali i učenicima s teškoćama u razvoju te njihovim roditeljima nužno zahtjeva interdisciplinarni i međusektorski pristup.

U procesu uspješne inkluzije ključna je uloga i podrška ravnatelja koji u suradnji s drugim vanjskim partnerima i subjektima treba osigurati optimalne uvjete rada odgojno-obrazovne ustanove kojom rukovodi, a koji impliciraju preduvjete uključivog obrazovanja.

Nužna podrška ravnatelja pretpostavlja:

- posjedovanje znanja i redovito praćenje zakonskih i podzakonskih propisa,
- poticati razvoj inkluzivne kulture škole,
- poticanje i podržavanje izgradnje inkluzivne kulture škole,
- podržavanje i redovito informiranje o radu školskog tima za podršku,
- suradnju s lokalnom zajednicom radi osiguravanja potrebnih resursa koji će omogućiti unapređenje školovanja učenika,
- doprinos kreiranju pogodnog okruženja za učenje koje obilježava suradnja, timski rad, refleksivnost i osnaživanje,
- poticanje učitelja i stručnih suradnika na kontinuirano stručno usavršavanje i educiranje,
- poznavanje posebnosti u procesu učenja kod učenika s teškoćama (*Okvir za poticanje i prilagodbu iskustva te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*. Nacionalni

dokument, 2016). Dakle, pored neophodnih kadrovskih i prostornih preduvjeta, ravnatelj kontinuirano treba ulagati velike napore u razvoj inkluzivne kulture, kreiranje i osnaživanje školskog ozračja koje podržava i poštuje različitost. Uvažavanje različitosti i jednakost mogućnosti predstavlja okosnicu stvaranja poticajnog i inkluzivnog okruženja koje će omogućiti aktivnu participaciju i priliku za ostvarenje potencijala svim učenika. Iako značajnu komponentu uspješne i kvalitetne implementacije inkluzije čine kompetencije, vrijednosna načela te stavovi ravnatelja, bitan i neizostavan doprinos u pružanju stručne podrške učiteljima, učenicima i njihovim roditeljima čine stručni suradnici.⁶

Stručni suradnici značajno doprinose kvaliteti inkluzivnosti odgojno-obrazovnog okruženja. Učiteljima trebaju pružati kvalitetnu stručnu pomoć i inkluzivnu podršku te ih dodatno osnaživati za inkluzivno odgojno-obrazovno djelovanje, a učenicima omogućiti profesionalnu potporu. Oni trebaju promovirati vrijednosti i načela koja omogućuju cjelovit razvoj djeteta i učenika s teškoćama, te shodno tomu, uvoditi i pratiti novine u provedbi inkluzije djece i učenika te ih primjenjivati u odgojno-obrazovnom radu (*Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*. Nacionalni dokument, 2016). Neposredno sudjelovanje stručnih suradnika u inkluzivnom odgojno-obrazovnom okruženju sastoji se od aktivnosti usmjerenih na pružanje stručne i profesionalne podrške učiteljima, učenicima i njihovim roditeljima. Navedena podrška treba zahvatiti sve segmente odgojno-obrazovnog rada na razni škole. Pored toga nužno uspostavljaju suradničke i partnerske odnose s lokalnom zajednicom, organizacijama i ustanovama koje zahvaćaju sferu promicanja i zaštite dječjih prava (*Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*. Nacionalni dokument, 2016).

Nažalost, suvremena istraživanja ukazuju na problem nedostatka stručnih suradnika u hrvatskim školama i to poglavito stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Osim nedostatka stručnih suradnika različitih profila u osnovnim školama, velik problem predstavlja i nedostupnost stručne pomoći uvjetovane prevelikim opterećenjem i prekapacitiranosti brojem učenika. Navedeni nedostaci rezultiraju višestrukim negativnim posljedicama koje se nepovoljno odražavaju na kvalitetu osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja.

⁶ Stručni suradnici su : pedagog, psiholog, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila i knjižničar. U kontekstu razmatrane teme misli se na stručne suradnike pedagoge, psihologe te stručnjake edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila su socijalni pedagog (poremećaji u ponašanju), edukacijski rehabilitator (teškoće učenja, intelektualne teškoće, ADHD, autizam...) i logoped (poremećaj verbalne i neverbalne komunikacije).

Uključenost pomoćnika u nastavi te s njima ostvareni suradnički odnosi predstavljaju još jedan od ključnih čimbenika uspješnosti inkluzije u školskom okruženju. Uloga pomoćnika u nastavi može se definirati kroz slijedeće odrednice:

- poznavanje specifičnosti razvoja učenika kojemu se pruža podrška,
- poznavanje njegovih odgojno-obrazovnih i socioemocionalnih potreba,
- razvijanje pozitivnih suradničkih odnosa s učenikom, učiteljima i roditeljima,
- pružanje podrške pri uključivanju u razredni odjel i ostvarivanje najprihvatljivije komunikacije s okruženjem,
- zajedničkim naporima s učiteljem pružati podrške u učenju i usvajanju sadržaja,
- zajedničkim radom s učiteljem, pružanje podrške u izvanškolskim aktivnostima i terenskoj nastavi,
- pružanje podrške učitelju u organizaciji i provedbi aktivnosti koje uključuju i druge učenike,
- kooperativnost i aktivnosti u radu tima za podršku,
- obavljanje i drugih dužnosti koje je sugerirao školski koordinator (*Okvir za poticanje*

i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama. Nacionalni dokument, 2016).

Nacionalni zakonodavni okvir kroz zakonske i podzakonske akte poznaje jasne temelje za provedbu primjerene podrške učenicima s teškoćama osiguravanjem pomoćnika u nastavi kao i uspostavljene modele financijskih sredstava potrebnih za financiranje njihovog angažmana. Značajne pozitivne pomake zasigurno je donio *Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijski posrednicima*. Navedeni Pravilnik donesen je 2018. godine. Međutim, unatoč postojećem zakonodavnom okviru *Ured pravobraniteljice za djecu* prema Izvješću o njezinome radu za 2017. godinu, zaprimio je zabrinjavajući porast broja prijava koje su se odnosile na primjereno obrazovanje učenika s teškoćama u osnovnoškolskom sustavu. Određeni broj prijava odnosio se na uvjete, način i djelokrug rada pomoćnika u nastavi. Ipak, ohrabrujuća je činjenica da je u usporedbi s 2016. godinom ipak prisutno smanjenje broja prijava i prigovora (*Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu, 2017*). Iz navedenog Izvješća evidentan je napredak u implementaciji potpune inkluzije u hrvatskim osnovnim školama. Tako se navodi da zakonodavni okvir inkluzivne obrazovne politike stvara okvir za participaciju učenika s teškoćama, različitim oblicima i modelima obrazovanja koji odgovaraju jedinstvenim potrebama učenika, a prema podacima vidljivo je da se takvi učenici najviše školuju po modelu potpune inkluzije, odnosno da su uključeni u razredne odjele redovitog programa (*Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu, 2017*). Ipak, valja napomenuti da se najveći broj prijava još

uvijek odnosi na neadekvatnu prilagodbu i postupanje školskog okruženja koje je u izravnoj povezanosti s realizacijom nastavnog procesa koji izvode učitelji. Tako se najveći dio prijava povreda prava odnosi se na nedostatnu prilagodbu pristupa, metoda i oblika rada, neizrađen Individualizirani odgojno-obrazovni program (dalje IOOP) ili nepoštovanje IOOP-a te nesenzibiliziranost učitelja (Izvešće o radu pravobraniteljice za djecu, 2017).

Naslanjajući se na izneseno bitno je spomenuti da u trenutku podnošenja navedenog *Izvešća* još nije stupio na snagu spomenuti dugo očekivani Pravilnik koji regulira djelatnost pomoćnika u nastavi. Stoga će se njegova primjena u školskoj praksi s aspekta Pravobraniteljice za djecu moći analizirati tek po podnošenju *Izvešća* za 2019. godinu. U *Izvešću* o radu pravobraniteljice za djecu za 2018. godinu bilježi se blagi porast prijava koje se odnose na primjereno obrazovanje, odnosno na osiguravanje primjerene podrške. Za djelatnost osnovnih škola prijave su se odnosile na nedostatne kompetencije odgojno-obrazovnih radnika, teškoće u provedbi primjerenih programa školovanja, nedovoljnu pristupačnosti i opremljenost škola te, i nadalje, nedostupnost pomoćnika u nastavi (Izvešće o radu pravobraniteljice za djecu, 2018).

6.2. Materijalni i organizacijski preduvjeti inkluzije u školi

Ulaganje u obrazovanje u izravnom je suodnosu i ovisnosti o javnim ulaganjima i izdvajanjima za obrazovni sustav te je jedan od važnijih indikatora prioriteta državne politike i važnosti obrazovanja u društvu. U kontekstu promišljanja nužnih preduvjeta inkluzije imperativ predstavljaju kvalitetni ljudski resursi, osposobljeni i kompetentni učitelji. Iako ljudski resursi predstavljaju temeljni čimbenik uspješnosti inkluzije, za njezinu implementaciju u školi neophodni su i drugi važni faktori poput materijalnih resursa. Osiguravanje materijalnih preduvjeta odnosi se na infrastrukturne uvjete, odnosno prilagodbu i opremanje školskog prostora, didaktičko-metodičku opremu i instrumentarij. Tako primjerice pod arhitektonskim obilježjima misli se na uklanjanje prepreka koje onemogućavaju slobodno kretanje te prilagođavanje školskog prostora individualnim potrebama i teškoćama učenika. Arhitektonska neprilagođenost kao i nedostatak nužnih pomagala predstavljaju veliku barijeru implementaciji inkluzije. „Stoga je fizička prilagodba, ali i organizacija prostora iznimno važna za uspješno uključivanje učenika s motoričkim oštećenjima, učenika s oštećenjima vida i učenika s drugim oštećenjima, a to se primjerice odnosi na postavljanje taktilne staze, osvjjetljenje prostora, otklanjanje prostornih, ergonomskih i antropometrijskih prepreka“ (Rudelić i sur., 2013:140). Provedba edukacijsko-rehabilitacijskog postupka pretpostavlja posebno opremljenu učionicu ili radni prostor. Prilagođen školski prostor treba biti opremljen odgovarajućom opremom te specifičnim suvremenim didaktičkim sredstvima i pomagalima. Optimalna opremljenost škole pomaže učiteljima u kreiranju primjerenog i kreativnog nastavnog procesa, a učenicima s teškoćama u razvoju doprinosi poticanju motivacije i samopouzdanja te postizanju boljih rezultata.

„Proces inkluzije u školi usko je povezan s cjelokupnom odgojno-obrazovnom strukturom škole koja se odnosi na nastavu i nastavni proces te na učenike i nastavnike koji imaju zadatak kreiranja suradničkoga odnosa“ (Karamatić Brčić, 2013:73). Navedeno također podrazumijeva ostvarenje povoljnih uvjeta u kontekstu osnaženih partnerskih i suradničkih odnosa na razini razrednog i školskog okruženja. Poštivanjem načela suradnje, a time razvijanjem učinkovitog timskoga rada između učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja bitno se doprinosi unapređenju inkluzije. Jedan od važnih prioriteta je kroz partnerski odnos ostvarena suradnja s roditeljima koji također bitno doprinose ostvarenju uspješnog inkluzivnog

obrazovanja. Suradnja obitelji i škole predstavlja važnu komponentu u kontekstu cjelokupnog rasta i razvoja djeteta. Na aspekt neophodne međusobne partnerske suradnje odnosi se i suradnja škole s drugima ustanovama, udrugama, ali i cjelokupnom društvenom zajednicom.

„Organizacijske pretpostavke za uključivanje učenika s teškoćama u redovna razredna odjeljenja podrazumijeva više aktivnosti: izradu nastavnog plana i programa za učenika s teškoćama u razvoju, primjerenu izobrazbu učitelja za provedbu obrazovne inkluzije u školi, pripremu razrednog okruženja za uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u proces redovite nastave, kvalitetnu međusobnu suradnju učitelja i ostalog nastavnog i školskog osoblja škole, realizaciju nastavnog plana i programa te u konačnici njegovo praćenje i vrjednovanje“ (Karamatić Brčić, 2012:104-105).

Uspješno provođenje inkluzije zahtijeva oblikovanje organizacijske školske strukture koja odgovara konceptu suvremene škole. Zakonodavna regulativa koja uređuje organizaciju odgojno-obrazovnog sustava obuhvaća i podržava provedbu inkluzivnog obrazovanja u hrvatskim školama. Jasnije definiranje zakonskih odredbi dodatno je utvrđeno različitim pravilnicima i standardima koji osnažuju primjenu načela jednake dostupnosti obrazovanja pod jednakim uvjetima.

U razmatranom kontekstu posebno su uređeni uvjeti koji se odnose na učenike s teškoćama koji se školuju u redovitim školama (pojmovno određenje, dostupnost škole, broj učenika u redovitom razrednom odjelu ili odgojno-obrazovnoj skupini, prostorni uvjeti i didaktička oprema). „Za uspješnu organizaciju nastavnoga procesa u kojem aktivno sudjeluju učenici s teškoćama u razvoju, potrebne su mnoge raznolike nastavne ideje za realizaciju uspješnoga poučavanja primjerenoga svim učenicima“ (Karamatić Brčić, 2013:74). Poticajno inkluzivno školsko okruženje pretpostavlja poznavanje i uvažavanje učenikovih individualnih potreba, osobitosti i sposobnosti. Primjereno približavanje sadržaja učeniku te prilagodba načina učenja i poučavanja u izravnom je suodnosu s primjenom suvremenih nastavnih metoda i oblika rada te strategija poučavanja. Individualni pristup učenicima doprinosi stvaranju poticajnog razrednog ozračja, ostvarenju obrazovne uspješnosti svakog učenika koja se pozitivno odražava na osjećaj vlastitog samopoštovanja, težnji za daljnjim uspjehom te boljoj prihvaćenosti u razrednoj zajednici.

Iz navedenog evidentno je da kvaliteta inkluzije u obrazovanju ovisi o brojnim čimbenicima koji su međusobno povezani. Stoga je vrlo važna visoka razina zadovoljenih kadrovskih, materijalnih i organizacijskih preduvjeta za implementaciju i provedbu kvalitetnog uključivog osnovnoškolskog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju.

7. RInkluzija – Riječki model podrške učenicima s teškoćama

Dinamične globalne i društvene promjene odražavaju se na sve segmente ljudskog života. Tako one nužno zahvaćaju promjene u školskom sustavu te uvjetuju promjenu organizacijskog koncepta obrazovanja. Prilagodba potrebama i interesima svih učenika nadilazi okvire školske razine shvaćene kao zasebne odgojno-obrazovne ustanove. Koncept suvremenog obrazovanja zahtijeva interakciju škole sa svojim okruženjem, odnosno nužnost snaženja suradnje s lokalnom zajednicom koja u konačnici participira u životu škole. S druge strane, osviještenost lokalne zajednice o svojoj ulozi u životu školske zajednice reflektira razinu odgovornosti i razvijenosti pluralnog demokratskog društva. Suradnja škole s lokalnom zajednicom također je jedan od indikatora kvalitete sustava obrazovanja.

Na tragu iznesenog osobito je značajna i to kroz različite modalitete suradničkih odnosa ostvarena suradnja s jedinicama lokalne samouprave kao bitnim dionicima sustava obrazovanja. Tu se prije svega misli na osnivače škola i nadležne odjele za odgoj i školstvo. Pozitivan primjer suradnje između osnivača i osnovnih škola evidentan je u Rijeci. Grad Rijeka iz gradskog proračuna izdvaja znatna sredstva za aktivnosti i programe u osnovnim školama čiji je osnivač. Visoku razinu razumijevanja i senzibiliziranosti pokazuje za prava i potrebe učenika s teškoćama u razvoju. Promicanje načela jednakih prilika u obrazovanju, osnaživanje pristupa obrazovnom sustavu bez diskriminacije i razvoja inkluzivnog društva ogleda se u snažnoj podršci uključujućem, odnosno inkluzivnom obrazovanju osiguravanjem pomoćnika u nastavi za učenike s teškoćama u razvoju. Njihova prisutnost u suvremenom obrazovanju predstavlja ključni oblik odgovarajuće potpore i podrške, ali isto tako i jedan od temeljnih resursa uspješnog inkluzivnog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju u redovitim osnovnim školama. Navedeni model pristupa obrazovanju ima višestruke prednosti od kojih posebno valja izdvojiti doprinos trajnom unapređenju kvalitete primjerene podrške učenicima s teškoćama, unapređenju kvalitete sustava odgoja i obrazovanja te unapređenju i razvoj društva u cjelini. Učinkovit doprinos i pozitivne pomake za učenike s teškoćama u obrazovnom sustavu riječkih redovnih osnovnih škola Grad Rijeka ostvaruje još od školske 2008./2009. godine. Riječ je o projektu *Mobilni stručni tim - podrška integraciji učenika s teškoćama u lokalnu zajednicu*⁷ i projektu *RInkluzija – Riječki model podrške učenicima s teškoćama*.

⁷ Projekt *Mobilni stručni tim - podrška integraciji učenika s teškoćama u lokalnu zajednicu* provodila se u Rijeci od školske 2008./2009. godine do školske 2014./2015. godine, a riječkim osnovnoškolskim učenicima s teškoćama participiranje u redovitom razrednom odjelu zajedno sa svojim vršnjacima omogućeno je angažiranjem pomoćnika

Afirmiranjem inkluzivnog pristupa obrazovanju uz podršku pomoćnika u nastavi, Grad Rijeka je među prvih hrvatskim gradovima osigurao bitne preduvjete za učinkovite i održive nužne promjene u obrazovanju, i prije sustavnog uređivanja djelatnosti pomoćnika u nastavi na nacionalnoj razini. Usklađenost projekata sa smjericama relevantnih europskih, nacionalnih i gradskih strateških dokumenata, koji teže ostvarenju i osnaživanju inkluzivnog obrazovanja potvrđuje spremnost i doprinos lokalne samouprave, odnosno osnivača škole pružanjem učinkovite podrške svim članovima društvene zajednice, a poglavito učenicima s teškoćama u razvoju. Tako *Strategija razvoja Grada Rijeke za razdoblje 2014. – 2020.* u svojem trećem strateškom cilju propisuje osiguranje dostojanstva svih građana jačanjem socijalne uključenosti (*Strategija razvoja Grada Rijeke za razdoblje 2014. – 2020.*, 2013). Nije zanemariva ni činjenica da projekt u fokusu interesa pored učenika s teškoćama zahvaća mlade nezaposlene osobe koji se aktiviraju na tržištu rada kao pomoćnici u nastavi. Time doprinosi povećanju i poboljšanju zapošljivosti te ukupnom ostvarenju prioritetnih zadaća socijalne i gospodarske politike današnjega hrvatskoga društva. Projekt *RInkluzija* provodi se od školske 2014./2015. godine te predstavlja kontinuiranu i sustavnu potporu konceptu inkluzivnog obrazovanja riječkim osnovnoškolcima. Primarno je usmjeren na učenike s teškoćama kojima omogućuje ostvarenje njihovog prava na jednake obrazovne mogućnosti, primjerenu socijalizaciju te mogućnost rasta i napretka među svojim vršnjacima koje uči živjeti u svijetu punom različitosti (Japundža Broznić, Golob, 2015).

Dakle, pruža snažnu podršku inkluziji učenika s teškoćama u redovnim osnovnim školama kojim se pored poboljšanja obrazovnih postignuća i podrške u emocionalnom razvoju u konačnici doprinosi njihovoj vidljivijoj i učinkovitijoj socijalnoj uključenosti kako bi mogli kvalitetno i ravnopravno sudjelovati u svim segmentima zajednice. Ovdje valja napomenuti da se u okviru spomenutog projekta pomoćnik u nastavi pored učenika u redovitim školama osigurava i u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama. Pri tome se misli na Centar za odgoj i obrazovanje i Centar za autizam čiji je osnivač također Grad Rijeka. Projekt je prožet temeljnim vrijednostima poput tolerancije, ravnopravnosti, prihvaćanja i uvažavanja različitosti. On predstavlja i inovativan model podrške učenicima s teškoćama koji uključuje

u nastavi. Projektom se doprinosi ostvarenju i snaženju stručne podrške, suradnje i interakcije između učitelja i stručnih suradnika odgovarajućeg profila u odgojno-obrazovnom radu. Time se, između ostalog, ostvaruje i jedna od bitnih pretpostavki za osnivanje referalnog centra za koordinirano provođenje, praćenje i evaluirane edukacijske integracije u našem gradu. Projekt je u potpunosti financiran iz gradskog proračuna. Više Grad Rijeka Odjel gradske uprave za odgoj i školstvo (2010) *Prijedlog zaključka o financiranju pilot projekta "Mobilni stručni timovi - podrška integraciji učenika s teškoćama u lokalnu zajednicu"*, dostupno na: <https://www.rijeka.hr/wp-content/uploads/2017/01/Prijedlog-zaklju%C4%8Dka-o-financiranju-Pilot-projekta-Mobilni-stru%C4%8Dni-timovi-podr%C5%A1ka-integraciji-u%C4%8Denika-s-te%C5%A1ko%C4%87ama-u-lokalnu-zajednicu.pdf>, pristupljeno u travnju 2019.

zajednički rad redovitih i posebnih ustanova te uspostavlja mehanizme dugoročne suradnje dionika inkluzivnog obrazovanja - učitelja, stručnih suradnika, pomoćnika u nastavi, roditelja i škola, čime razvija se dugoročno odgovorno ponašanje prema učenicima s teškoćama. („RInkluzija – Riječki model podrške učenicima s teškoćama“, prijedlog zaključka o provedbi projekta sufinanciranog sredstvima Europskog socijalnog fonda, 2017).

Od početka provođenja projekta evidentno je povećanje broja učenika s teškoćama, a time i povećanje broja pomoćnika u nastavi koji su posebnom edukacijom stekli nužne kompetencije i osposobljenost za rad u inkluzivnom školskom okruženju. Broj pomoćnika u nastavi u jednom razrednom okruženju uvjetovan je različitim čimbenicima. Osim utvrđene vrste i stupnjeva teškoće, broj pomoćnika ovisi o strukturi razrednog odjeljenja pri čemu se misli na prisutnost više učenika s teškoćama u jednom razredu. Na temelju iskazanih potreba i dostavljene dokumentacije osnovnih škola stručno Povjerenstvo koje se imenuje na prijedlog nadležnog gradskog odjela, provodi odabir učenika s teškoćama u razvoju za koje će se realizirati podrška koju pruža pomoćnik u nastavi.

U priloženoj tablici prikazani su podatci o broju pomoćnika u nastavi i učenicima s teškoćama u razvoju kojima je osiguran pomoćnik u okviru projekta *RInkluzija – Riječki model podrške učenicima s teškoćama*. S obzirom na iskazane podatke valja pojasniti da je od 2008. do 2014. godine uvođenje pomoćnika u nastavi Grad Rijeka financirao iz vlastitih proračunskih sredstava. Iako su od školske 2014./2015. godine sredstva bila osigurana iz Europskog socijalnog fonda određen broj pomoćnika u nastavi nastavio se financirati iz gradskih proračunskih sredstava. Navedeno je bilo uvjetovano iskazanim potrebama škola koje se nisu mogle predvidjeti u trenutku pripremanja natječajne dokumentacije za prijavu projekta.

Tablica 5. Pomoćnici u nastavi i učenici s teškoćama u razvoju kojima je osiguran pomoćnik u okviru projekta *RInkluzija – Riječki model podrške učenicima s teškoćama*⁸

Redovite osnovne škole čiji je osnivač Grad Rijeka			
Školska godina	Broj pomoćnika u nastavi	Broj učenika s teškoćama kojima je osiguran pomoćnik u nastavi	Izvor financiranja pomoćnika u nastavi
2008./2009.	6	10	Grad Rijeka
2009./2010.	6	10	Grad Rijeka
2010./2011.	18	21	Grad Rijeka
2011./2012.	21	28	Grad Rijeka
2012./2013.	34	40	Grad Rijeka
2013./2014.	34	40	Grad Rijeka
2014./2015.	45 + 4 (Grad Rijeka)	50 + 4	Europski socijalni fond i Grad Rijeka
2015./2016.	56 + 6 (Grad Rijeka)	65 + 6	Europski socijalni fond i Grad Rijeka
2016./2017.	43 + 8 (Grad Rijeka)	48 + 10	Europski socijalni fond i Grad Rijeka
2017./2018.	52 + 3 (Grad Rijeka)	60 + 3	Europski socijalni fond i Grad Rijeka
2018./2019.	57 + 2 (Grad Rijeka)	65 + 2	Europski socijalni fond i Grad Rijeka

Projekt *RInkluzija – Riječki model podrške učenicima s teškoćama* podupiranjem i implementiranjem koncepta inkluzivnog obrazovanja u kompleksnoj odgojno-obrazovnoj praksi osnažio je temeljne postavke koje doprinose promicanju suvremenih načela zaštite ljudskih prava i sloboda, senzibiliziranju okruženja za potrebe drugih, afirmiranju različitosti i tolerancije kao standarda kojemu teži suvremeno pluralno i demokratsko društvo.

⁸ Podatci u tablici iskazani su prema dostavljenim podacima Odjela za odgoj i školstvo Grada Rijeke od travnja 2019. godine.

8. Metodologija provedenog istraživanja

8.1. Cilj

Cilj istraživanja provedenog za potrebe ovoga rada je ispitati stavove učitelja o načinu provođenja inkluzije učenika s teškoćama u razvoju u sustavu redovnog obrazovanja osnovnih škola čiji je osnivač Grad Rijeka.⁹

8.2. Zadatci i hipoteze

Naslanjajući se na navedeni cilj postavljaju se sljedeći zadatci:

1. Ispitati stavove učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovitim osnovnoškolskim ustanovama čiji je osnivač Grad Rijeka.

2. Utvrditi postoje li razlike u stavovima između učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovitim osnovnoškolskim ustanovama čiji je osnivač Grad Rijeka.

3. Utvrditi postoji li razlike u stavovima učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovitim osnovnoškolskim ustanovama čiji je osnivač Grad Rijeka. u odnosu na odabrane sociodemografske odrednice (*dob, spol, godine radnog staža, stupanj obrazovanja, predmetno područje, napredovanje u struci*) i druga obilježja (*iskustvo rada s učenicima s teškoćama, podrška stručnih suradnika škole, prisutnost pomoćnika u nastavi, stručno usavršavanje*).

⁹ Osnovna škola *Brajda*, Osnovna škola *Centar*, Osnovna škola/Scuola elementare *Dolac*, Osnovna škola *Eugen Kumičić*, Osnovna škola *Fran Franković*, Osnovna škola/Scuola elementare *Gelsi*, Osnovna škola *Gornja Vežica*, Osnovna škola *Ivana Zajca*, Osnovna škola *Kantrida*, Osnovna škola *Kozala*, Osnovna škola *Nikola Tesla*, Osnovna škola *Pećine*, Osnovna škola *Pehlin*, Osnovna škola Podmurvice, Osnovna škola/Scuola elementare *San Nicolo*, Osnovna škola *Srdoči*, Osnovna škola *Škurinje*, Osnovna škola *Trsat*, Osnovna škola *Turnić*, Osnovna škola *Vežica*, Osnovna škola *Vladimir Gortan*, Osnovna škola *Zamet*. Grad Rijeka osnivač je i Centra za odgoj i obrazovanje te Centra za autizam. Od ukupno dvadeseti i tri (23) redovite osnovne škole odgoj i obrazovanje djece pripadnika nacionalnih manjina (prema modelu A) ostvaruje se u četiri (4) osnovne škole s nastavom talijanskom jeziku. U gradu Rijeci djelatnost osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja provode dvije škole drugih osnivača; Osnovna *Waldorfska* škola čiji je osnivač Društvo prijatelja waldorfske pedagogije i Katolička osnovna škola Josip Pavličić čiji je osnivač Riječka nadbiskupija.

Prema cilju i zadacima istraživanja, definirane su tri hipoteze:

H1 Stavovi učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovitim osnovnoškolskim ustanovama čiji je osnivač Grad Rijeka su pozitivni.

H2 Ne postoje razlike u stavovima između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovitim osnovnoškolskim ustanovama čiji je osnivač Grad Rijeka.

H3 Postoje razlike stavova učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovitim osnovnoškolskim ustanovama čiji je osnivač Grad Rijeka u odnosu na odabrane sociodemografske odrednice (*dob, spol, godine radnog staža, stupanj obrazovanja, predmetno područje, napredovanje u struci*) i druga obilježja (*iskustvo rada s učenicima s teškoćama, podrška stručnih suradnika škole, prisutnost pomoćnika u nastavi, stručno usavršavanje*).

8.3. Metode i instrument

Kod izrade ovoga rada značajno mjesto pripada prikazu i analizi međunarodnih i nacionalnih dokumenata koji zadiru u područje inkluzivne pedagogije. Rad se temelji na recentnoj literaturi koja nudi stručne i znanstveno utemeljene poglede na inkluziju djece s teškoćama u razvoju u okviru redovitog obrazovanja. U prikazu teorijskog dijela rada naslanjajući se na pravne izvore i relevantnu literaturu primijenjene su metode kompilacije, analize i sinteze. Isto tako na temelju kritičkog promišljanja oblikovan je i iznesen osobni pristup o navedenoj kompleksnoj tematici. U drugom, empirijskom dijelu rada primijenjena je metoda anketiranja. Navedena metoda izvršena je neposrednom podjelom i povratnim prikupljanjem anketnih upitnika koji je i instrument ovoga istraživanja. Anketni upitnik uz uvodne napomene sastojao se iz dva dijela. Prvi dio upitnika čine pitanja koja se mogu podijeliti u dvije kategorije (otvorena i zatvorena pitanja). Prvu skupinu čine pitanja zatvorenog tipa odnose se na odabrane sociodemografske odrednice (*dob, spol, godine radnog staža, stupanj obrazovanja, predmetno područje, napredovanje u struci*) i druge podatke sudionika istraživanja poput iskustva rada s učenicima s teškoćama, iskustva rada s pomoćnicima u nastavi. Pitanja otvorenog tipa usmjerena su na procjenu i komentare kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju te na prijedloge ispitanika za uspješniju implementaciju inkluzije. Drugi dio upitnika *Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim*

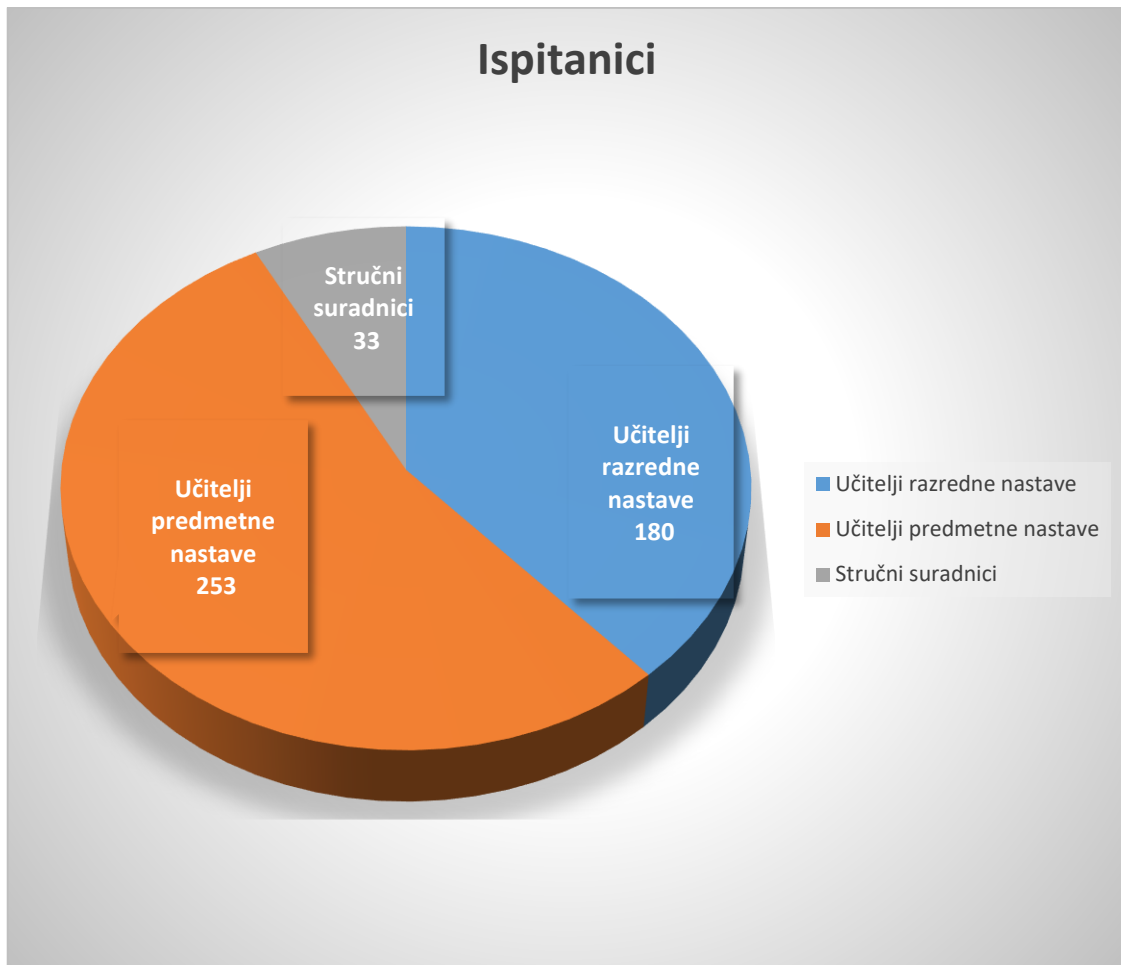
ustanovama i osnovnim školama preuzet je u izvorniku uz prethodno dobivenu pisanu suglasnost autorica doc. dr. sc. Jasna Kudek Mirošević i izv. prof. dr. sc. Anka Jurčević-Lozančić.¹⁰ Na ukupno 37 tvrdnji raspoređenih u 6 subskala ispitanici su odgovarali, odnosno očitovali vlatiti stupanj slaganja s ponuđenim tvrdnjama na petostupanjskoj Likertovoj skali. Stupanj slaganja s ponuđenom tvrdnjom izražen je vrijednostima od jedan do pet. Podatci dobiveni upitnikom obrađeni su u programu *STATISTICA 12.5.192.7*.

8.4. Postupak istraživanja i ispitanici

Prikazano istraživanje provodilo se tijekom svibnja i lipnja 2019. godine u redovitim osnovnim školama čiji je osnivač Grad Rijeka. Upitnici su poslani u 21 od ukupno 23 redovite osnovnoškolske ustanove čiji je osnivač Grad Rijeka. Odgovori su povratno prikupljeni iz 20 škola jer se jedna nije odazvala istraživanju (odaziv na razini škola od 95.2%). Anketni upitnici, uz prethodno pozitivno mišljenje Odjela za odgoj i školstvo Grada Rijeke te suglasnost ravnatelja, dostavljeni su u osnovne škole. Iako su upitnici primarno bili namijenjeni učiteljima razredne nastave i učiteljima predmetne nastave istraživanju su se ispunjavanjem upitnika odazvali i stručni suradnici. Tako uzorak ovoga istraživanja predstavljaju učitelji razredne i predmetne nastave te stručni suradnici 20 redovitih riječkih osnovnih škola. Međutim s obzirom na postavljene zadatke i hipoteze istraživanja, analiza i interpretacija rezultata prikazana je u okvirima rada koja je primarno fokusirana na stavove učitelja razredne i učitelja predmetne nastave. Od ukupno distribuiranih 710 povratno je prikupljeno 469 anketnih upitnika (66.06% odaziv na razini djelatnika u odazvanim školama). Slijedom navedenog može se definirati uzorak ispitanika koji čini ukupno 469 odgojno-obrazovnih djelatnika (učitelji razredne i predmetne nastave te stručni suradnici). Tako je u istraživanju sudjelovalo 180 učitelja razredne nastave (38.38%), 253 učitelja predmetne nastave (53.94%) i 33 stručnih suradnika (7.03%).¹¹ Iz navedenog može se utvrditi reprezentativan uzorak za provedeno istraživanje u redovitim riječkim osnovnim školama.

¹⁰ Upitnik je uz prethodnu suglasnost autorica preuzet iz članka *Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama* koji je objavljen u Hrvatskoj reviji za rehabilitacijska istraživanja. Za potrebe ovoga istraživanja upitnik je primijenjen na redoviti odgojno-obrazovni osnovnoškolski sustav.

¹¹ Stručni suradnici koji su sudjelovali u istraživanju: pedagog, socijalni pedagog, psiholog, logoped i knjižničar.



Slika 8. Ispitanici istraživanja

Od ispitanih sociodemografskih obilježja spolna distribucija ukazuje da je u istraživanju sudjelovao značajniji broj osoba ženskoga spola (401 ispitanica i 62 ispitanika). Iako navedeno odgovara spolnoj strukturi zaposlenika u obrazovnoj djelatnosti na državnoj razini, valja napomenuti da postoje odstupanja od podataka Državnog zavoda za statistiku (URL 2) jer je relativan broj djelatnica u usporedbi s djelatnicima u uzorku statistički značajno veći od onog na nacionalnoj razini. Sljedeća ispitana varijabla pokazuje da ispitanici u najvećem postotku pripadaju dobnoj skupini između 35 i 55 godina (258 ispitanika), a jednak broj ispitanika pripada najmlađoj (105 ispitanika) i najstarijoj (105 ispitanika) dobnoj skupini. Prema godinama radnoga iskustva najmanje ispitanika pripada kategoriji od pet do deset godina radnoga staža u osnovnoj školi (63 ispitanika). Najveći broj ispitanika posjeduje radno iskustvo veće od 20 godina radnoga staža (174 ispitanika). Prema stupanju obrazovanja, najviše ispitanika ima visoku stručnu spremu (393 ispitanika), dok 73 ima višu stručnu spremu. Pod kategorijom *drugo*, svrstana su 2 ispitanika sa znanstvenim magisterijem kao najvećim

stupnjem obrazovanja te jedan ispitanik koji ima završen stručni magisterij. Napredovanje u položajno zvanje mentora ima 65, a u zvanje savjetnika 32 ispitanika. Dosadašnje iskustvo rada s učenicima s teškoćama ipak ima većina ispitanika (399 ispitanika) dok je bez takvog iskustva u istraživanju sudjelovalo manji broj ispitanika (49 ispitanika). Također većina ispitanika, njih 257 posjeduje iskustvo rada s pomoćnicima u nastavi, dok njih 194 nema takvo iskustvo u svojem dosadašnjem radu. Ispitanici su gotovo jednako podijeljeni s obzirom na procjenu vlastitih kompetencija za rad učenicima s teškoćama u razvoju. Tako 224 ispitanika smatra da posjeduje odgovarajuće kompetencije, a 225 procjenjuje nedostatak istih. U obrazloženju ovoga pitanja razvidno je da ispitanici koji procjenjuju posjedovanje kompetencije za rad s učenicima s teškoćama u razvoju najveći doprinos pridaju edukaciji, stečenom iskustvu u radu s takvim učenicima, vlastitim naporima koje ulažu u svoj rad te poticajno i podražavajuće radno okruženje. S druge strane, nesigurnost u vlastite kompetencije povezuje se s nestjecanjem znanja o inkluziji tijekom formalnog obrazovanja, nedostatnim dodatnim stručnim usavršavanjem, nedostatkom vlastitog iskustva u radu s učenicima s teškoćama u razvoju i zahtjevnom administracijom. Na posljednje pitanje otvorenog tipa prvog dijela upitnika ispitanici su u slobodnoj formi iznosili svoje prijedloge za uspješniju implementaciju inkluzije. Samo jedan ispitanik smatra da se djeca s teškoćama trebaju obrazovati u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama što zapravo ne odgovara temeljnim postulatima inkluzije i pokazuje nepoznavanje inkluzije u obrazovanju. Prijedlozi ispitanika mogu se svrstati u sljedeće kategorije: edukacija i stručno usavršavanje, prisutnost i podrška stručnih suradnika, intenzivnija suradnja s roditeljima, prisutnost educiranih pomoćnika u nastavi, timski rad odgojno-obrazovnih djelatnika, manji broj učenika u razrednim odjelima, bolji prostorni i materijalni uvjeti rada te osnaživanje inkluzivnog okruženja u školi. Navedeni prijedlozi odgovaraju dosadašnjim stručnim i znanstvenim spoznajama. Njihova ostvarivost u zahtjevnoj školskoj praksi predstavlja bitnu okosnicu i snažne temelje u implementaciji uspješne i učinkovite inkluzije učenika s teškoćama u razvoju u sustavu redovitog odgoja i obrazovanja.

Tablica 6. Podatci o sociodemografskim karakteristikama i odrednicama posla u uzorku¹²

N=469	Frekvencija	Udio
Spol^a		
Muškarci	62	13.2%
Žene	401	85.5%
Dobna skupina^a		
<35 godina	105	22.4%
35-55 godina	258	55.0%
>55 godina	105	22.4%
Radni staž^a		
0-5 godina	88	18.8%
5-10 godina	63	13.4%
10-15 godina	73	15.6%
15-20 godina	69	14.7%
20+ godina	174	37.1%
Stupanj obrazovanja		
VŠS	73	15.6%
VSS	393	83.8%
drugo	3	0.6%
Napredovanje		
Mentor	65	13.9%
Savjetnik	32	6.8%
Vrsta posla		
Učitelji razredne nastave	180	38.4%
Učitelji predmetne nastave	253	53.9%
Jezično područje ^c	83	32.8%
Prirodoslovno-tehničko područje ^c	90	35.6%
Društveno-humanističko područje ^c	79	31.2%
Stručni suradnici ^a	33	7.0%
Pedagozi ^c	13	39.4%
Knjižničari ^c	8	24.2%
Socijalni pedagozi ^c	6	18.2%
Psiholozi ^c	4	12.1%
Logopedi ^c	2	6.1%
Iskustvo rada s učenicima s TUR^a		
Da	399	87.9%
Ne	49	10.8%
Iskustvo s pomoćnikom u nastavi^a		
Da	257	56.6%
Ne	194	42.7%
Osjećaj kompetentnosti za rad s djecom s TUR^a		
Da	224	49.3%
Ne	225	49.6%

¹² ^a nisu navedeni sudionici koji nisu označili niti jedan odgovor

9. Analiza i interpretacija

Iako je sudjelovanje u istraživanju bilo dobrovoljno i u potpunosti anonimno, filtriranjem podataka ukupni uzorak reduciran je za ukupno 15 sudionika. Tako su izostavljeni sudionici koji nisu odgovorili na više od 10% postavljenih upita ili tvrdnji, zatim ispitanici koji su zaokruživali većinu istih odgovora na upitniku, sudionici koji su izostavili svoje podatke o spolu i dobi te jedan ispitanik koji je zaposlen kao pomoćnik u nastavi.

Likertova skala u navedenom upitniku omogućuje polarizaciju odgovora ispitanika, od kojih su po dva na pozitivnom polu, po dva na negativnom dok srednji odgovor izražava neutralan ili indiferentan stav (Požega i sur. 2013:96). Tako prikazani rezultati značajno iznad 3.0 smatraju se *generalno pozitivnima*, a ispod 3.0 *generalno negativnima*.

9.1. Stavovi učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovnim osnovnoškolskim ustanovama čiji je osnivač Grad Rijeka

Verifikacija prve hipoteze ovoga istraživanja koja pretpostavlja da su *stavovi učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovitim osnovnoškolskim ustanovama čiji je osnivač Grad Rijeka pozitivni* može se smatrati potvrđenom.

Naime, iako dobiveni rezultati ukazuju na većinom pozitivne stavove učitelja o implementaciji inkluzije učenika s teškoćama u razvoju uključenim u redovite osnovne škole valja akcentirati negativne stavove evidentne na prvoj polaznoj subskali koja propituje uključivanje djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Tu svakako valja napomenuti da prva tvrdnja ipak pokazuje pozitivne stavove učitelja razredne i učitelja predmetne nastave prema pohađanju nastave učenika s teškoćama zajedno sa svojim vršnjacima u redovitom razrednom odjelu. Preostalih šest tvrdnji zapravo pokazuju podudarnost s najčešćim predrasudama prema učenicima s teškoćama u razvoju koje tako predstavljaju veliku barijeru njezine uspješne i učinkovite implementacije. Slijedom navedenoga potrebno je sustavno osnažiti kvalitetno educiranje i stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika koncipiranog na platformi cjeloživotnoga učenja.

Navedena subskala koja se sastoji od ukupno sedam čestica pokazuje na pozitivnije stavove učitelja razredne nastave u odnosu na učitelje predmetne nastave. Valja napomenuti da

učitelji razredne i predmetne nastave smatraju da učenici s teškoćama trebaju pohađati redovite razredne odjele zajedno sa svojim vršnjacima bez teškoća. Međutim, isto tako prednost daju posebnim odgojno-obrazovnim skupinama i posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama i to poglavito za obrazovanje učenika s određenim teškoćama u razvoju. Rezultati subskala koje se odnose na metodičko-didaktičke aspekte rada, prihvaćanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja, kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima te stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove ukazuju na značajno pozitivne stavove. Dok su stavovi o primjeni individualiziranih odgojno-obrazovnih programa neutralni.

Iz navedenog, redoslijed subskala od najpozitivnijih prema najnegativnijim stavovima bio bi sljedeći:

1. 2. subskala Upitnika,
2. 6. subskala Upitnika,
3. 3. subskala Upitnika,
4. 4. subskala Upitnika,
5. 5. subskala Upitnika,
6. 1. subskala Upitnika.

Dobiveni rezultati zapravo ne pokazuju odstupanja u odnosu na nacionalan istraživanja koja su ispitivala stavove učitelja i odgojitelja prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju. Tako je primjerice prema J. Kudek Mirošević i A. Jurčević Lozančić (2014) kod odgojitelja i učitelja evidentno je općenito prihvaćanje paradigme inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Prema Kranjčec Mlinarić i sur. (2016) također je konstatiran afirmativni odnos prema uključujućem obrazovanju među učiteljima razredne i predmetne nastave Varaždinske županije. Istraživanjem koje su provele A. Nikčević-Milković i D. Jurković (2017) tijekom školske 2016./2017. godine utvrđeni su pozitivni stavovi o inkluziji u osnovnim i srednjim školama Ličko senjske županije.

Međutim, pored utvrđenih pozitivnih stavova u navedenim istraživanjima snažno se akcentira značaj kvalitetnoga obrazovanja budućih učitelja, kvalitetne edukacije i stručnoga usavršavanja, kompetencije učitelja za rad s djecom s teškoćama te primjerenu i učinkovitu podršku učiteljima. Navedene odrednice predstavljaju prioritetne preduvjete u kontekstu inkluzivnog obrazovanja koje treba unaprijediti i poboljšati. Njihova kvaliteta i učinkovitost u uskom je suodnosu s pozitivnim stavovima učitelja koji su temeljna komponenta uspješne implementacije inkluzije.

Tablica 7. Deskriptivni podatci, te testiranje normalnosti i pouzdanosti za šest subskala

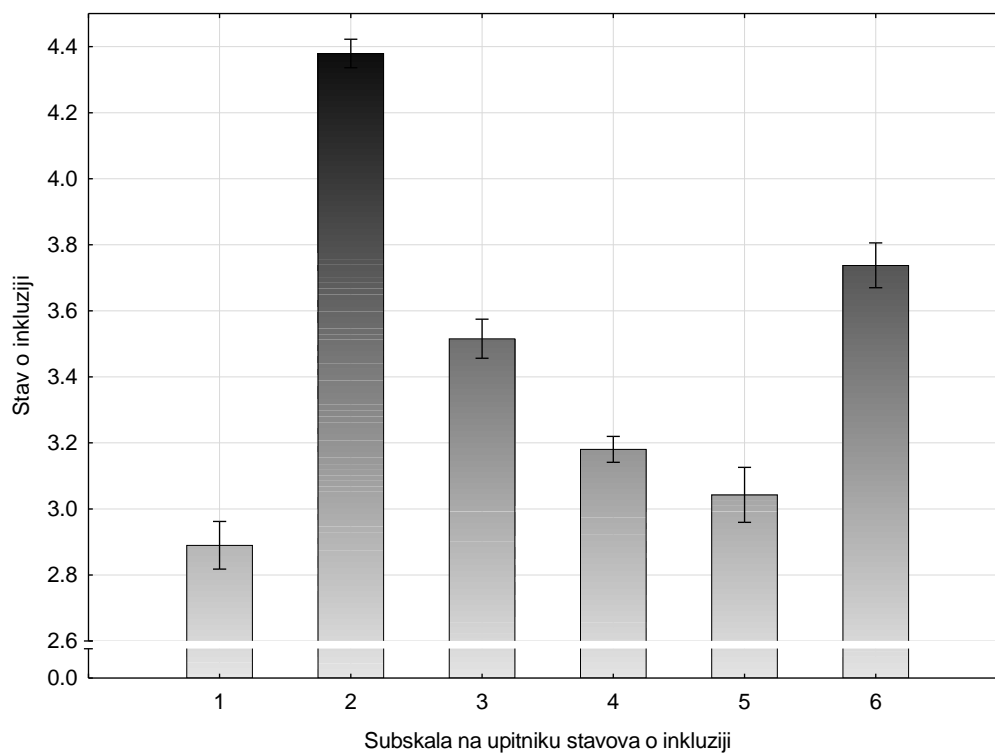
	Deskriptivni podatci			Oblik distribucije		K-S test		α
	<i>M</i>	<i>C</i>	<i>SD</i>	Asimetrija (err=0.11)	Kurtičnost (err=0.23)	<i>d</i>	<i>p</i>	
Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja	2.84	2.86	0.77	0.03	0.02	.06	<.15	0.84
Metodičko-didaktički aspekti rada	4.37	4.33	0.47	-0.33	-0.51	.12	<.01*	0.86
Prihvaćanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja	3.51	3.40	0.64	0.13	-0.15	.09	<.01*	0.69
Kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima	3.18	3.25	0.42	-0.07	-0.16	.09	<.01*	0.51
Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa	3.00	3.00	0.88	-0.08	-0.48	.07	<.05*	0.91
Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove	3.71	3.83	0.74	-0.33	-0.51	.09	<.01*	0.82

* $p < .05$

Tablica 8. Rezultati t-testova između neutralne konstante (rezultat: 3) i dobivenih rezultata na pojedinim subskalama upitnika stavova o inkluziji.

	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja	4.26**	419	0.000
Metodičko-didaktički aspekti rada	60.04**	415	0.000
Prihvaćanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja	16.31**	419	0.000
Kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima	8.49**	419	0.000
Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa	0.10	419	0.920
Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove	19.66**	419	0.000

$p < .05^*$; $p < .01^{**}$



1. Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja
2. Metodičko-didaktički aspekti rada
3. Prihvatanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja
4. Kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima
5. Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa
6. Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove

Slika 9. Prikaz usporedbe stavova o inkluziji na različitim subskalama

Tablica 9. Stavovi učitelja razredne nastave, predmetne nastave i stručnih suradnika na prvoj subskali *Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja*

STAVOVI UČITELJA RAZREDNE NASTAVE (RN) i PREDMETNE NASTAVE (PN)		1 uopće se ne slažem	2 uglavno m se ne slažem	3 niti se slažem niti se ne slažem	4 uglavno m se slažem	5 u potpuno sti se slažem	M
1. Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja		1 f (%)	2 f (%)	3 f (%)	4 f (%)	5 f (%)	M
1. Smatram da djeca s teškoćama trebaju polaziti redovite odgojno-obrazovne ustanove s vršnjacima bez teškoća.	RN	8 (4.7%)	17 (9.9%)	68 (39.5%)	66 (38.4%)	12 (7.0%)	3.33
	PN	18 (7.3%)	40 (16.1%)	89 (35.9%)	81 (32.7%)	19 (7.7%)	3.17
2. Smatram da djeca s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama u okviru redovitih vrtića i škola nego kad su potpuno uključena s vršnjacima bez teškoća.	RN	27 (15.7%)	67 (39.0%)	58 (33.7%)	16 (9.3%)	4 (2.3%)	2.44
	PN	31 (12.5%)	81 (32.7%)	99 (39.9%)	28 (11.3%)	5 (2.0%)	2.57
3. Smatram da bi djeca s određenim teškoćama (primjerice, sa sniženim senzomotoričkim poremećajem poput gluhoće, sljepoće, motoričkih poremećaja) trebala pohađati posebne vrtiće i škole.	RN	31 (18.0%)	40 (23.3%)	53 (30.8%)	34 (19.8%)	13 (7.6%)	2.75
	PN	49 (19.8%)	74 (29.8%)	61 (24.6%)	50 (20.2%)	13 (5.2%)	2.61
4. Djeca s teškoćom koja ne mogu savladavati aktivnosti kao druga djeca bez teškoća ne bi trebala biti uključena u redovite odgojno-obrazovne ustanove.	RN	12 (7.0%)	29 (16.9%)	66 (38.4%)	45 (26.2%)	18 (10.5%)	3.16
	PN	26 (10.5%)	52 (21.0%)	82 (33.1%)	66 (26.6%)	21 (8.5%)	3.02
5. Konvencionalni odgoj i obrazovanje u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama ima više prednosti nego inkluzivni odgoj i obrazovanje.	RN	18 (10.5%)	35 (20.3%)	78 (45.3%)	29 (16.9%)	12 (7.0%)	2.90
	PN	20 (8.1%)	51 (20.6%)	117 (47.2%)	49 (19.8%)	9 (3.6%)	2.90
6. Samo u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama djeca s teškoćama mogu dobiti punu pažnju i individualizirane postupke	RN	30 (17.4%)	58 (33.7%)	40 (23.3%)	34 (19.8%)	10 (5.8%)	2.63
	PN	57 (23.0%)	82 (33.1%)	57 (23.0%)	37 (14.9%)	12 (4.8%)	2.45
7. Neodgovorno je prema drugoj djeci toliko vremena u radu odvajati na dijete s teškoćom	RN	18 (10.5%)	47 (27.3%)	51 (29.7%)	36 (20.9%)	16 (9.3%)	2.91
	PN	18 (7.3%)	54 (21.8%)	104 (41.9%)	52 (21.0%)	18 (7.3%)	2.99

9.2. Stavovi učitelja razredne i učitelja predmetne nastave o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovitim osnovnoškolskim ustanovama čiji je osnivač Grad Rijeka

Druga hipoteza koja je postavljena u niječnom obliku te glasi da *ne postoje razlike u stavovima između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave o inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovitim osnovnoškolskim ustanovama čiji je osnivač Grad Rijeka* prvotno je zahtijevala diobu uzorka na poduzorke učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave.

Razlike u stavovima između učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave utvrđene su na tri od ukupno šest subskala upitnika. Tako su razlike vidljive na drugoj subskali koja se odnosi na metodičko-didaktičke aspekte rada, četvrtoj subskali koja procjenjuje kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima te na petoj koja propituje primjenu individualiziranih odgojno-obrazovnih programa. Tu ipak valja napomenuti da je utvrđen pozitivniji stav učitelja razredne nastave u odnosu na učitelje predmetne nastave. Isto tako rezultati pokazuju da su razlike srednje visoke na drugoj subskali (metodičko-didaktički aspekti rada), a niske na četvrtoj i petoj (kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima, primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa).

Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja, prihvaćanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja, stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove tri su subskale na kojima razlike nisu utvrđene.

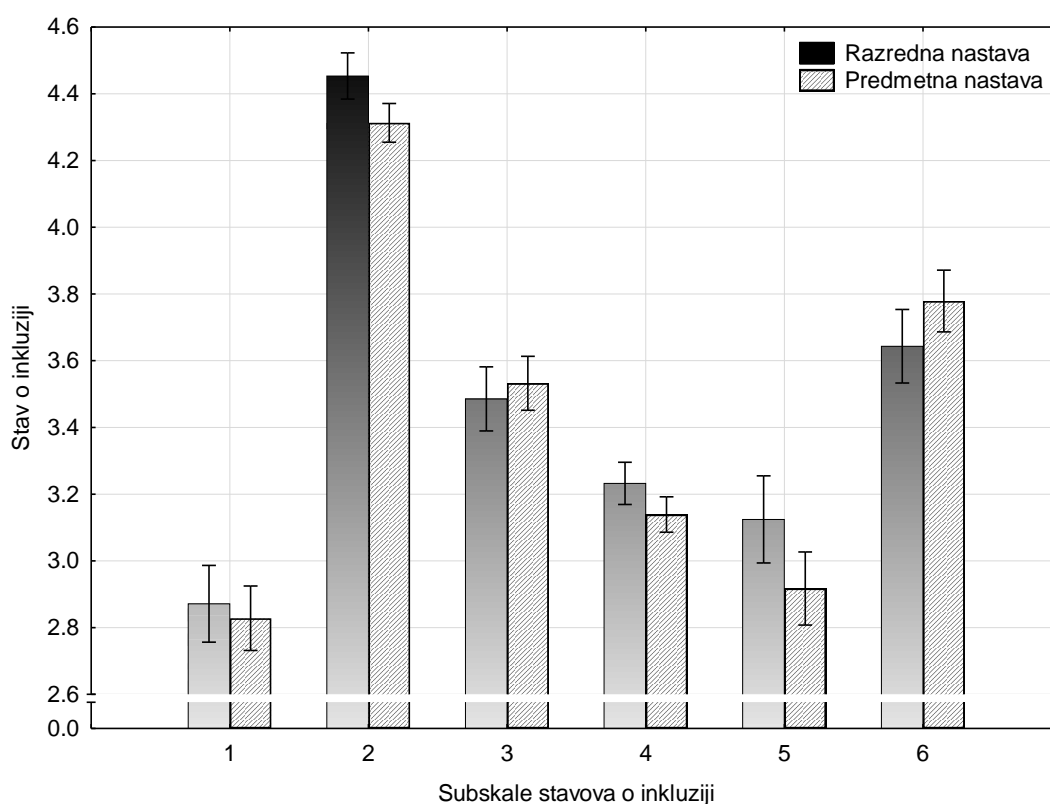
Naslanjajući se na iznesene rezultate druga hipoteza istraživanja djelomično je potvrđena, odnosno djelomično odbačena. Razlog tomu utvrđene su i neutvrđene tri subskalne razlike.

Rezultati s obzirom na šest subskala Upitnika sumirano su prikazani u tablici (*Tablica 10.*) i slici (*Slika 10.*) koja slijedi.

Tablica 10. Rezultati šest t-testova i Levenovih testova između učitelja razredne nastave i predmetne nastave s obzirom na šest subskala upitnika stavova o inkluziji učenika

	t-test				Levenov test	
	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Cohenov <i>d</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja	-0.69	418	0.493		0.12	0.73
Metodičko-didaktički aspekti rada	-3.06**	414	0.002	0.31	0.01	0.93
Prihvatanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja	0.64	418	0.522		0.07	0.79
Kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima	-2.30*	418	0.022	0.23	0.13	0.71
Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa	-2.52*	418	0.012	0.25	3.40	0.07
Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove	1.59	418	0.113		0.06	0.80

p<.05*; p<.01**



Slika 10. Prikaz razlika u stavovima na šest subskala upitnika o inkluziji između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave

9.3. Stavovi učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u odnosu na odabrane sociodemografske odrednice i druga obilježja

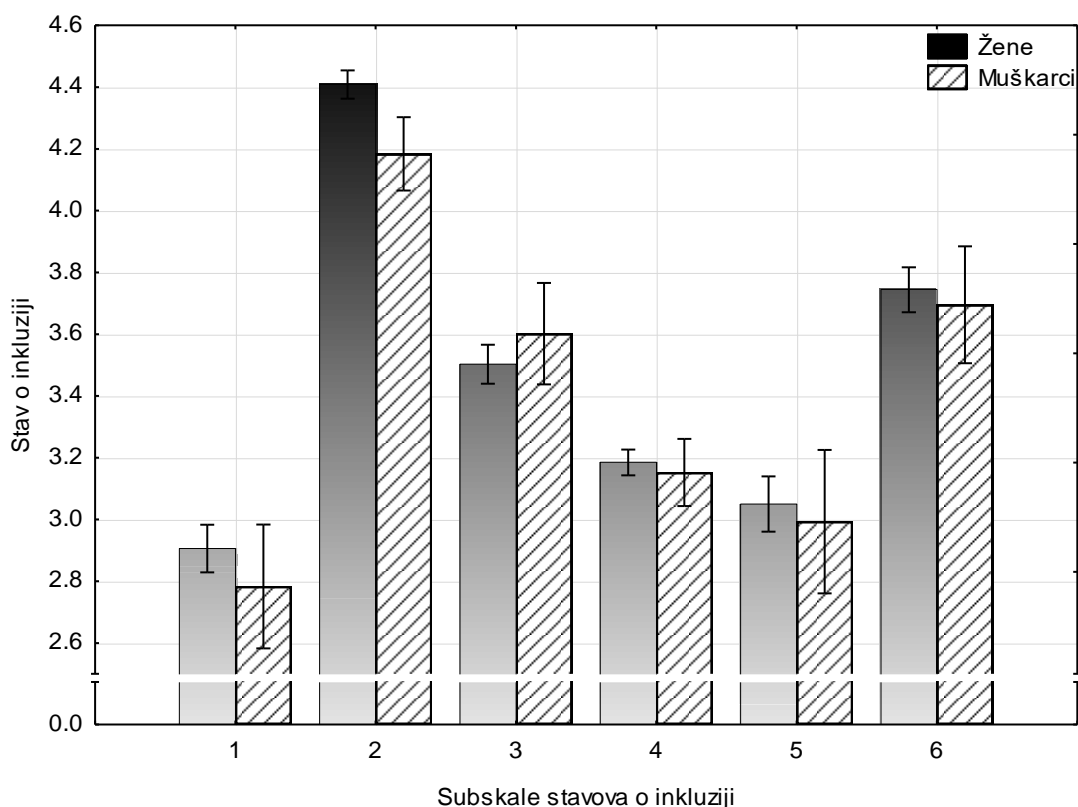
Za utvrđivanje razlike između stavova učitelja razredne i učitelja predmetne nastave prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovnim osnovnoškolskim ustanovama čiji je osnivač Grad Rijeka u odnosu na odabrane sociodemografske odrednice i druga obilježja uzorak je podijeljen s obzirom na relevantne odrednice kako bi se dobile nezavisne varijable: spol, dob, radni staž u osnovnoj školi, stupanj obrazovanja, napredovanje u struci, predmetno područje¹³ (jezično, prirodoslovno-tehničko, društveno-humanističko); prethodno iskustvo rada s učenicima s teškoćama u razvoju (da/ne); prethodno iskustvo s pomoćnikom u nastavi (da/ne) te osjećaj kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju (da/ne).

Tablica 11. Razlike između stavova učitelja razredne i učitelja predmetne nastave prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovnim osnovnoškolskim ustanovama čiji je osnivač Grad Rijeka u odnosu na odabrane sociodemografske odrednice i druga obilježja

“+” = značajna razlika “-“ = nije utvrđena razlika (+/-) = provedena neparametrijska procedura		Subskale na upitniku stavova o inkluziji					
		1	2	3	4	5	6
Nezavisne varijable	Spol	-	+	-	(-)	-	-
	Dob	-	-	-	+	+	-
	Radni staž	(-)	+	-	(+)	+	+
	Stupanj obrazovanja	-	-	+	-	-	-
	Predmetno područje	-	-	-	-	-	-
	Napredovanje u struci	-	(-)	-	-	+	-
	Prethodno iskustvo rada s učenicima s TUR	+	+	+	(+)	+	+
	Prethodno iskustvo s pomoćnikom u nastavi	+	-	+	+	+	+
	Osjećaj kompetentnosti za rad s djecom s TUR	+	+	+	+	+	+

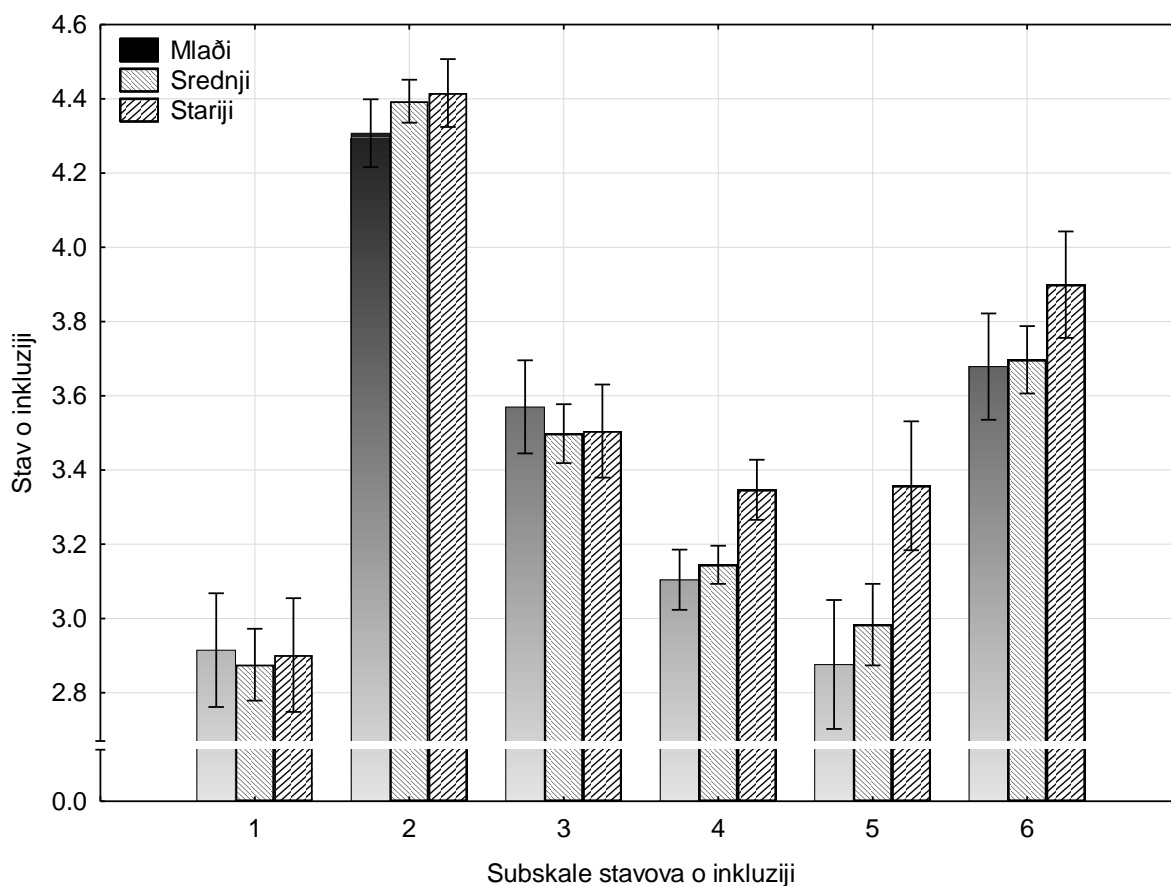
¹³ Na poduzorku učitelja predmetne nastave

Iz priložene tablice (*Tablica 11.*) razvidno je da prema spolu nisu utvrđene razlike između stavova učitelja razredne i učitelja predmetne nastave prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovitim osnovnoškolskim ustanovama. Jedina značajna razlika može se primijetiti na drugoj subskali. Navedeno navodi na zaključak da ispitanice imaju pozitivnije stavove prema planiranju, primjeni i prilagodbi metoda i oblika rada u skladu s individualnim sposobnostima učenika s teškoćama u razvoju u nastavnoj praksi.



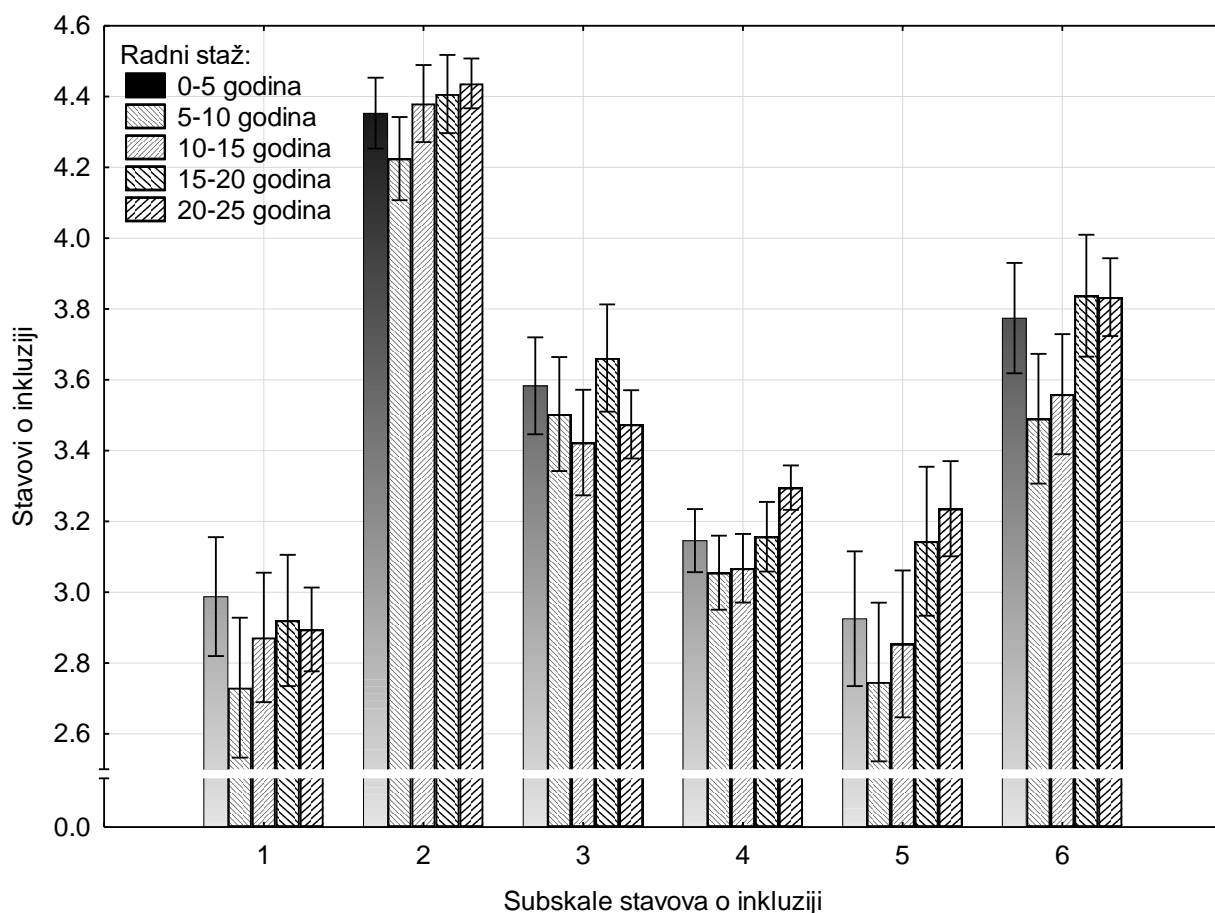
Slika 11. Prikaz razlika prema spolu ispitanika

S obzirom na dob ispitanika koji su kronološki podijeljeni u tri skupine (mlađi, srednji, stariji) razlike su prisutne na subskalama koje procjenjuju kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima te primjenu individualiziranih odgojno-obrazovnih programa. U usporedbi s mlađim i srednjim sudionicima, stariji djelatnici imaju pozitivnije stavove.



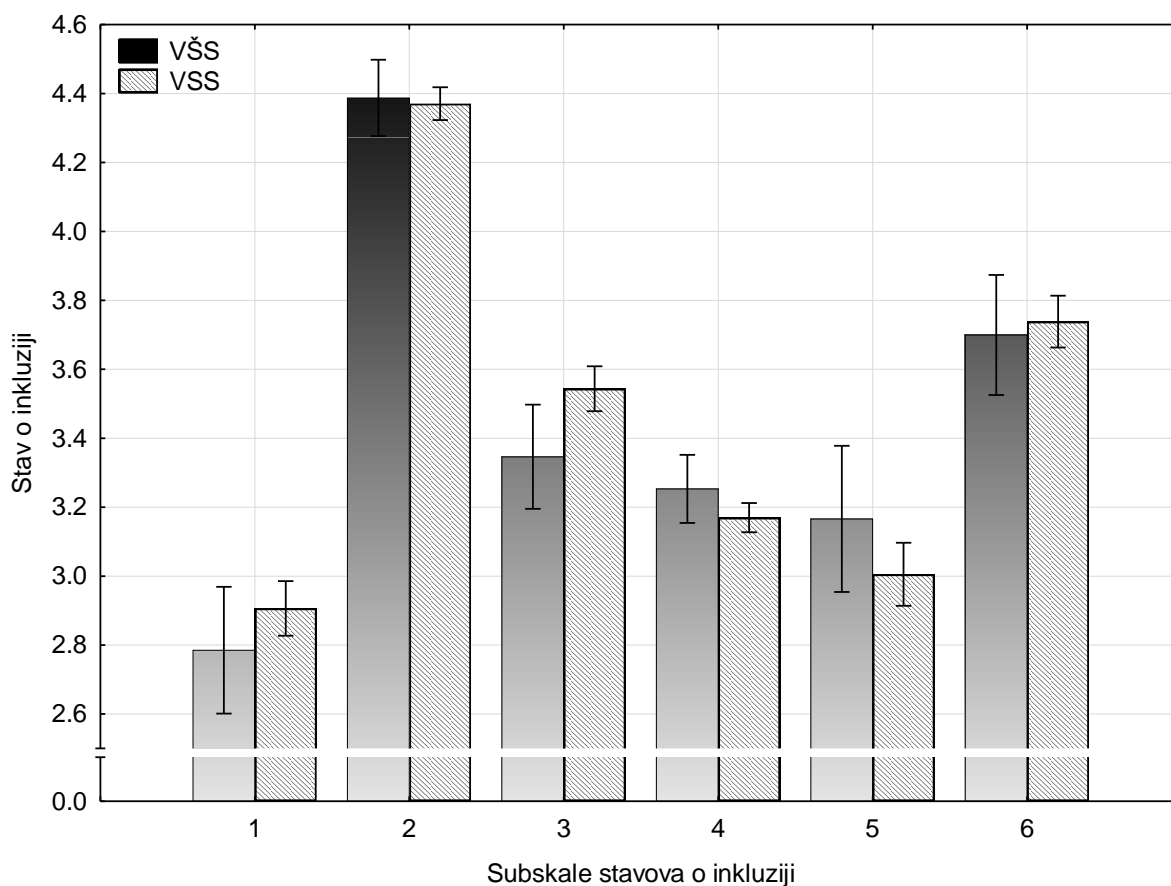
Slika 12. Prikaz razlika prema dobi ispitanika

Dobiveni rezultati mogu se povezati s radnim iskustvom. Naime, upravo djelatnici kategorizirani u skupinu s najduljim radnim stažem (više od 20 godina) imaju značajno pozitivnije stavove u odnosu prema djelatnicima s pet do deset godina radnoga iskustva. Pad u stavovima ispitanika s radnim stažem od 5 do 10 godina u usporedbi s ispitanicima s najduljim radnim stažem, zamjetan je u dvije subskale. Procjena stručnog usavršavanja i suradnje u okviru odgojno-obrazovne ustanove bilježi značajni porast stava skupine s 15 do 20 godina naspram ispitanika s 5 do 10 godina radnoga staža. Dakle, rezultati pokazuju da porast duljine radnoga staža prati porast pozitivne percepcije prema inkluziji. Isto tako u porastu pozitivnih stavova evidentna je povezanost između radnoga iskustva i kronološke dobi ispitanika.



Slika 13. Prikaz razlika prema radnom stažu ispitanika

Prema stupnju obrazovanja od ukupno šest subskala razlika je utvrđena samo na jednoj i to trećoj subskali. Tako ispitanici koji imaju manji stupanj obrazovanja, odnosno višu stručnu spremu u odnosu prema ispitanicima s visokom stručnom spremom pokazuju pozitivnije stavove prema prihvaćanju djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja. Tu valja napomenuti da su u toj kategoriji zapravo najzastupljeniji odgojno-obrazovni djelatnici starije životne dobi s najduljim radnim stažem u sustavu osnovnoškolskog obrazovanja.



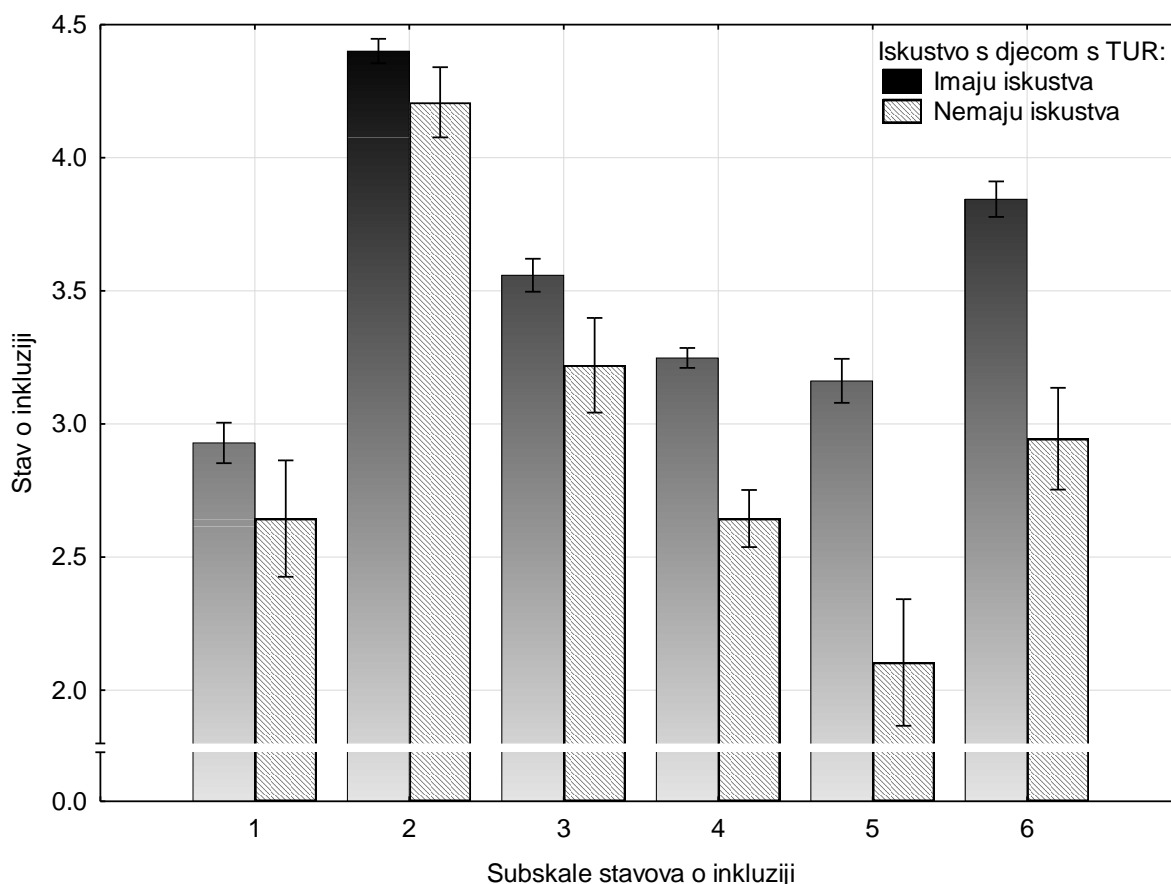
Slika 14. Prikaz razlika prema stupnju obrazovanja ispitanika

S obzirom na predmetno područje poduzorak učitelja predmetne nastave podijeljen je u tri skupine i to jezično, prirodoslovno-tehničko te društveno-humanističko područje. Rezultati pokazuju da razlike nisu utvrđene te da su predmetni učitelji prilično homogeni u svojim stavovima prema inkluziji u sustavu redovitog odgoja i obrazovanja.

Razlike u stavovima osim na jednoj subskali nisu evidentne prema napredovanju u položajna zvanja. Tako ispitanici koji su napredovali u položajno zvanje mentora i savjetnika imaju pozitivniji stav prema primjeni individualiziranih odgojno-obrazovnih programa koja pretpostavlja edukaciju i stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama u razvoju te planiranje, izradu i primjenu individualiziranih odgojno-obrazovnih programa.

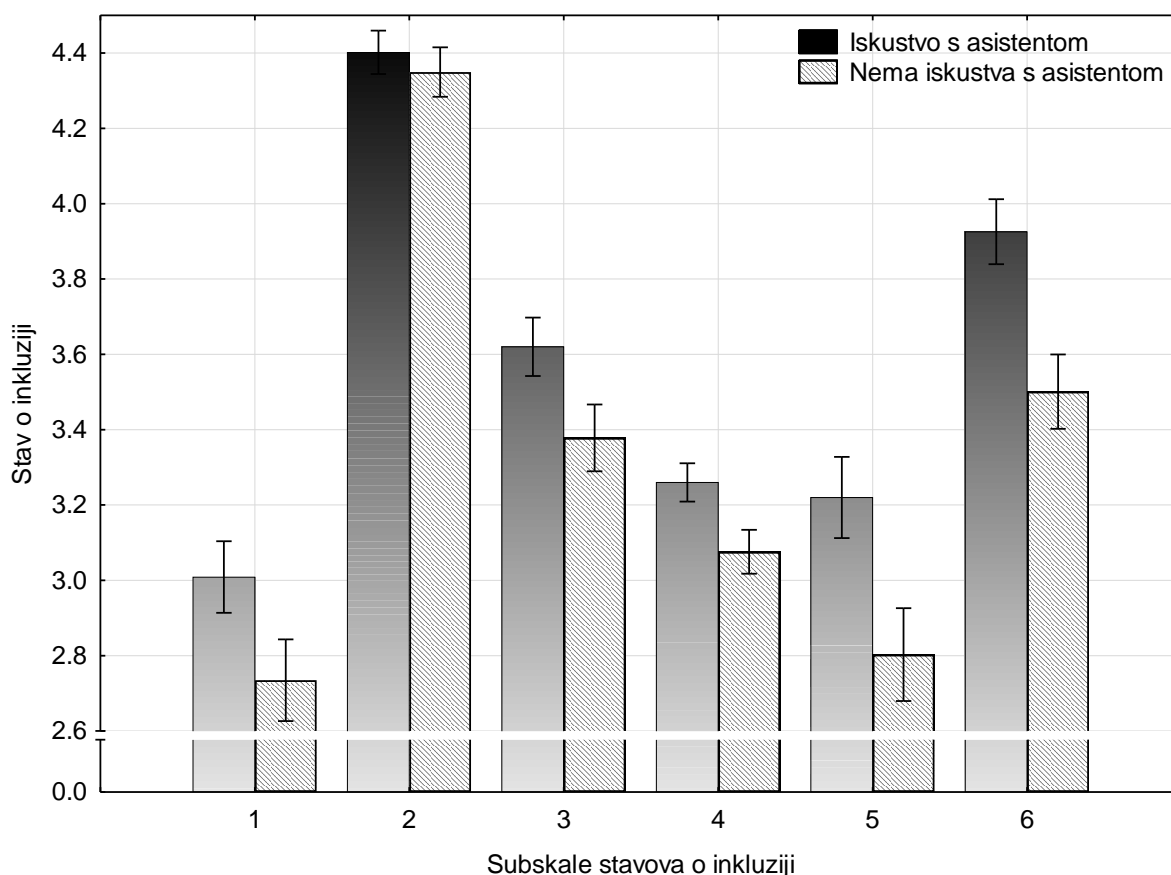
Na formiranje pozitivnih stavova o inkluziji bitan utjecaj pokazuje stečeno iskustvo u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Tako su na svih šest subskala razvidne razlike u stavovima između ispitanika s iskustvom i bez iskustva. Pozitivniji stavovi ispitanika s prethodnim iskustvom u radu s djecom s teškoćama poglavito su izraženi prema procjeni kompetentnosti u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima, primjeni individualiziranih odgojno-

obrazovnih programa te stručnom usavršavanju i suradnji u okviru odgojno-obrazovne ustanove.



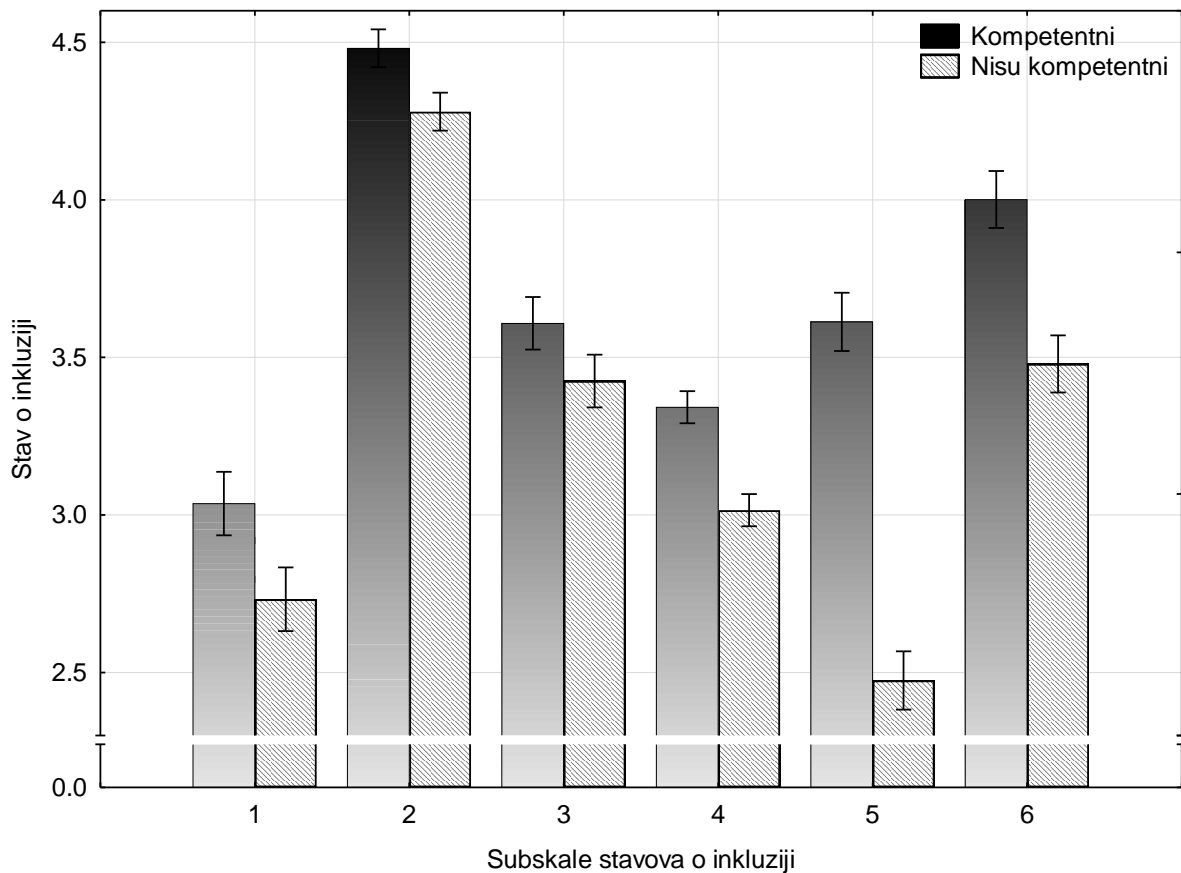
Slika 15. Prikaz stavova prema iskustvu rada s djecom s teškoćama

Poput stečenog iskustva u radu s učenicima s teškoćama snaženju pozitivnih stavova prema inkluziji doprinosi i prethodno iskustvo rada s pomoćnicima u nastavi. Tako je pozitivniji stav prisutan kod ispitanika koji su naveli prethodno iskustvo u radu s pomoćnicima u nastavi u odnosu na ispitanike koji takvoga iskustva nemaju. Razlika u stavovima nije utvrđena jedino na subskali o metodičko-didaktičkim aspektima rada koja je usmjerena na primjenu i prilagodbu metoda i oblika rada. Tu valja napomenuti da je uloga pomoćnika u nastavi primarno usmjerena na pružanju podrške učenicima s teškoćama prema smjernicama učitelja. Navedeno potvrđuje neposredno prisustvo pomoćnika u nastavi kao značajnu sastavnicu kvalitetne i učinkovite inkluzije u sustavu redovitog obrazovanja.



Slika 16. Prikaz stavova u odnosu na iskustvo s pomoćnikom u nastavi

Pozitivni stavovi ispitanika povezani su s percepcijom vlastite kompetentnosti u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. U prilog tomu govori rezultat koji pokazuje razliku između ispitanika koji je smatraju kompetentnima te imaju pozitivnije stavove na svih šest subskala u odnosu na one koji se ne osjećaju kompetentnima u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Značajna razlika u stavovima poglavito je prisutna u samoprocjeni primjene individualiziranih odgojno-obrazovnih programa te stručnom usavršavanju i suradnji u okviru odgojno-obrazovne ustanove. Potvrđena povezanost kompetentnosti i pozitivnih stavova prema inkluziji jasno upućuje na nužnost kvalitetne edukacije i stručnog usavršavanja kao bitne okosnice uspješnog implementacije inkluzije.



Slika 17. Prikaz stavova prema percepciji vlastite kompetentnosti u radu s učenicima s teškoćama u razvoju

Posljednja treća hipoteza pokazala je da prema spolu, stupnju obrazovanja i predmetnom području za učitelje predmetne nastave te napredovanju u položajna zvanja nije utvrđena povezanost stavova prema inkluziji. S druge strane, prema kronološkoj dobi, duljini radnoga staža, prethodnom iskustvu u radu s djecom s teškoćama, iskustvu rada s pomoćnicima u nastavi te samoprocjeni vlastite kompetentnosti u radu s učenicima s teškoćama u razvoju istraživanjem je potvrđena značajna razlika u iskazivanju pozitivnih stavova prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovitim osnovnoškolskim ustanovama čiji je osnivač Grad Rijeka.

10. Zaključak

U suvremenom društvu koje afirmira i promiče temeljne vrijednosti i ljudska prava koja impliciraju jednakost i društvenu pravdu u obrazovanju razvidna je odgovornost i doprinos kompleksnog sustava odgoja i obrazovanja u izgradnji i osnaživanju humanijeg, tolerantnijeg i pravednijeg društva za sve. Bitnu okosnicu u kontekstu uspješnog odgovora na potrebe i zahtjeve suvremenog društva te njemu primjerenog obrazovanja predstavlja upravo inkluzija. Uvažavanje načela jednakosti i ravnopravnosti u obrazovanju osnovna su polazišta inkluzije razmatrane s aspekta obrazovanja. Stoga škola kao odgojno-obrazovna ustanova u primjerenj prilagodbi različitim obrazovnim potrebama svojih učenika treba kontinuirano unaprjeđivati povoljno okruženje za sve učenike i time omogućiti svim učenicima cjeloviti razvoj. Suvremena škola dvadesetprvoga stoljeća kao nositelj i diseminator pozitivnih promjena treba biti otvorena i uključujuća za sve učenike. Samo inkluzivna škola može doprinijeti unapređenju i razvoju kvalitetnog obrazovanja, a u širem značenju ukupnom društvenom napretku. Učitelji kao neposredni nositelji odgojno-obrazovne djelatnosti imaju ključnu i nezamjenjivu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu. Na tom tragu učitelji, odnosno njihovi stavovi bitno doprinose osvješćivanju značenja i vrijednosti inkluzije te tako predstavljaju značajnu komponentu njezine uspješne implementacije u svakodnevnoj nastavnoj praksi.

Prije više od 20 godina u Hrvatskoj je provedeno prvo istraživanje o stavovima učitelja prema integraciji učenika s teškoćama (prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja) u kojemu se kao bazične pretpostavke uspješnosti izdvajaju kompetencije i stavovi učitelja. Navedeno istraživanje navodi na zaključak da su učitelji spremni prihvatiti takve učenike u razredu, ali izražavaju potrebu dodatne edukacije dok pozitivne stavove iskazuju samo prema parcijalnim oblicima integracije (prema Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić, 1997). Novija istraživanja pokazuju tendenciju pomaka u smjeru većeg prihvaćanja, potpore i pozitivnih stavova osnovnoškolskih učitelja prema inkluzivnom obrazovanju. Tako rezultati dosadašnjih hrvatskih istraživanja koja su ispitivala stavove učitelja te suvremene relevantne spoznaje o temi inkluzivnog odgoja i obrazovanja ukazuju na općenito pozitivne stavove učitelja o inkluzivnom obrazovanju u Republici Hrvatskoj. Stavovi učitelja predstavljaju jednu od temeljnih okosnica uspješne inkluzije u obrazovanju.

U okviru naslovljenoga rada istraživanjem se nastojao dobiti uvid u stavove učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovitim osnovnoškolskim ustanovama čiji je osnivač Grad Rijeka. Provedenim istraživanjem utvrđeni su pozitivni stavovi prema metodičko-didaktičkim aspektima rada, prihvaćanju djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih

roditelja, kompetentnosti u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima te stručnom usavršavanju i suradnji u okviru odgojno-obrazovne ustanove. Međutim, iako rezultati istraživanja pokazuju da su stavovi učitelja uglavnom pozitivni, valja akcentirati negativne stavove. Rezultati su pokazali da se stavovi učitelja predmetne nastave značajno ne razlikuju od učitelja razredne nastave. Razlike u stavovima nisu potvrđene prema spolu, stupnju obrazovanja i predmetnom području za učitelje predmetne nastave te napredovanju u položajna zvanja. Pozitivniji stavovi evidentni su kod učitelja s većom životnom dobi, duljim radnim stažem, prethodno stečenim iskustvom u radu s djecom s teškoćama, prethodno stečenim iskustvom u radu s pomoćnicima u nastavi te kod učitelja s većom samoprocjenom vlastite kompetentnosti u radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Istraživanjem utvrđeni pozitivni stavovi učitelja također pokazuju nužnost ostvarenja svih potrebitih preduvjeta uspješne i učinkovite implementacije inkluzije. U prilog tomu govore i prijedlozi ispitanika koji ne samo da predstavljaju odraz sadašnjega obrazovnog konteksta, nego odgovaraju rezultatima drugih istraživanja koja su u fokusu imala razmatranu tematiku te suvremenim znanstvenim i stručnim spoznajama o obrazovnoj inkluziji.

Unatoč činjenici da je još davne 1980. godine u hrvatskoj obrazovnoj politici učinjen značajni preokret u kontekstu odgojno-obrazovne integracije, a suvremena zakonska legislativa u području nacionalnog obrazovanja prožeta je načelima i promocijom inkluzivnog obrazovanja, svjedoci smo vremena u kojem postoji još puno prostora za osnaživanje inkluzivnih procesa te unapređenje kvalitete inkluzivnog obrazovanja u hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu. U prilog tomu govore rezultati ovoga istraživanja koji također ukazuju na potrebu osiguravanja nužnih preduvjeta inkluzije u okvirima redovitog školskog sustava. Navedeno se primarno odnosi na poboljšanje kadrovskih, materijalnih i organizacijskih uvjeta. Pri tome misli se na veću prisutnost i podršku stručnih suradnika, intenzivniju suradnju s roditeljima, prisutnost educiranih pomoćnika u nastavi, timski rad odgojno-obrazovnih djelatnika, manji broj učenika u razrednim odjelima, bolje prostorne i materijalne uvjete rada te osnaživanje inkluzivnog okruženja u školi. Rezultati istraživanja također apostrofiraju važnost specifične edukacije, stručnog usavršavanja i cjeloživotnog učenja. Educirani i kompetentni učitelji predstavlja jednu od temeljnih okosnica kvalitetnoga odgojno-obrazovnog sustava, a time i uspješne implementacije inkluzije.

U procesu implementacije inkluzivnog odgoja i obrazovanja učitelji nikako ne mogu i nesmiju biti prepušteni sami sebi, već trebaju imati odgovarajući sustav podrške svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, ali i ostalih dionika koji su posredno ili neposredno povezani s

obrazovanjem. Neizostavna je i moralna odgovornost društva, a poglavito osviještenost i senzibilitet prosvjetnih djelatnika za ranjive i marginalizirane skupine.

11. Popis literature

1. Alfiev, M. (2000), Socijalni model u rehabilitaciji osoba s mentalnom retardacijom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 36(1): 9-16. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=148462 (prosinac, 2018.)
2. Aristotel. (1988), *Politika*. Zagreb: Globus
3. Bat, J.O. (2010), Osobe s intelektualnim teškoćama u tranziciji društvenog modela skrbi: društvo i Crkva pred izazovom vremena. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, VIII(2): 260-267. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/59472> (prosinac, 2018.)
4. Bezinović, P., Ristić Dedić, Z. (2004), Škola iz perspektive učenika: Smjernice za promjene. Dostupno na: https://www.idi.hr/drzavnamatura/dokumenti/skola_iz_perspektive_ucenika.pdf (veljača, 2019)
5. Booth, T., Ainscow, M. (2008), *Indeks inkluzivnosti: Razvoj učenja i učešća u školama*. Dostupno na: <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexBosnian.pdf> (veljača, 2019.)
6. Bratković, D., Teodorović, B. (2001), Osobe s teškoćama u razvoju u sustavu socijalne skrbi. *Revija za socijalnu politiku*, 8(3): 279-290. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/search/?show=results&stype=1&c%5B0%5D=article_search&t%5B0%5D=Osobe+s+te%C5%A1ko%C4%87ama+u+razvoju+u+sustavu+socijalne+skrbi (prosinac, 2018.)
6. Bullock, S. i sur. (2015), *Inkluzija, različitost i jednakost u radu s mladima - Načela i pristupi*. Dostupno na: <http://rideproject.eu/media/ride-the-principles-approaches-hr.pdf> (siječanj, 2019.)
7. Cerić, H. (2004), Definiranje inkluzivnog obrazovanja. *Naša škola*, 1(29): 87 – 95. Dostupno na: <https://dejanakovacevic.files.wordpress.com/2013/04/def-io-nskola.pdf> (veljača 2019.)
8. Državni arhiv u Zagrebu. (2010), *Vodič kroz fondove i zbirke Državnog arhiva u Zagrebu: HR-DAZG-959 Centar za odgoj i obrazovanje Vinko Bek*. Dostupno na: <http://www.daz.hr/vodic/site/article/hr-dazg-959-centar-za-odgoj-i-obrazovanje-vinko-bek> (studeni, 2018.)
9. Državni arhiv u Zagrebu. (2010), *Vodič kroz fondove i zbirke Državnog arhiva u Zagrebu: HR-DAZG-214 Specijalna osnovna škola Krajiška ulica*. Dostupno na: <http://www.daz.hr/vodic/site/article/hr-dazg-214-specijalna-osnovna-skola-krajiska-ulica> (studeni 2018.)
10. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008), *Narodne novine* 2129, Zagreb

11. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008), *Narodne novine* 2128, Zagreb.
12. Fuchs, R. i sur. (2011), *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Dostupno na: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (siječanj, 2019.)
13. Golubović, A. i sur. (2016), Suvremenost pedagogije djelotvorne ljubavi sv. Ivana don Bosca. *Riječki teološki časopis*, 47(1): 135-154. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/170112> (studeni, 2018.)
14. Grad Rijeka, Odjel gradske uprave za odgoj i školstvo. (2010), *Prijedlog zaključka o financiranju pilot projekta "Mobilni stručni timovi - podrška integraciji učenika s teškoćama u lokalnu zajednicu"*. Dostupno na: <https://www.rijeka.hr/wp-content/uploads/2017/01/Prijedlog-zaklju%C4%8Dka-o-financiranju-Pilot-projekta-Mobilni-stru%C4%8Dni-timovi-podr%C5%A1ka-integraciji-u%C4%8Denika-s-te%C5%A1ko%C4%87ama-u-lokalnu-zajednicu.pdf> (travanj, 2019.)
15. Grad Rijeka, Odjel gradske uprave za odgoj i školstvo. (2017), „*RInkluzija – Riječki model podrške učenicima s teškoćama*“, *prijedlog zaključka o provedbi projekta sufinanciranog sredstvima Europskog socijalnog fonda*. Dostupno na: <https://www.rijeka.hr/wp-content/uploads/2017/09/Prijedlog-zaklju%C4%8Dka-o-provedbi-projekta-sufinanciranog-sredstvima-Europskog-socijalnog-fonda-RInkluzija-Rije%C4%8Dki-model-podr%C5%A1ke-u%C4%8Denicima-s-te%C5%A1ko%C4%87ama.pdf> (travanj 2019.)
16. Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu za 2017. godinu (2018), Zagreb. Dostupno na: [file:///C:/Users/Ravnateljica/Downloads/Izvjescje%20o%20radu%20pravobraniteljice%20za%20djecu%202017.%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Ravnateljica/Downloads/Izvjescje%20o%20radu%20pravobraniteljice%20za%20djecu%202017.%20(6).pdf) (ožujak, 2019.)
17. Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu za 2018. godinu (2019), Zagreb. Dostupno na: [file:///C:/Users/Ravnateljica/Downloads/IZVJESCE_o_rad_u_pravobraniteljice_za_djecu_2018_web%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ravnateljica/Downloads/IZVJESCE_o_rad_u_pravobraniteljice_za_djecu_2018_web%20(1).pdf) (travanj, 2019.)
18. Japundža Broznić, M., Golob, L. (2015), *Rinkluzija*. Rijeka: Grad Rijeka. Dostupno na: https://www.rijeka.hr/wp-content/uploads/2016/12/Rinkluzija_HR_TAL-2.pdf (travanj, 2019.)
19. Karamatić Brčić, M. (2011), Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1): 39-47. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=280119 (veljača, 2019.)

20. Karamatić Brčić, M. (2012), Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. *Magistra iadertina*, 7(7): 101-109. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/99895> (veljača, 2019.)
21. Karamatić Brčić, M. (2013), Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LIX (30): 67-77. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/131844> (veljača 2019.)
22. Kiš-Glavaš, L. i sur. (1997), Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 33(1): 62-76. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/101134> (veljača 2019.)
23. Komensky, J.A. (1954), *Velika didaktika*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
24. Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (2007), *Narodne novine* 80, Zagreb
25. Kranjčec Mlinarić, J. i sur. (2016), Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65 (tematski broj): 233-247. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/160178> (veljača, 2019.)
26. Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014), Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2): 17-29. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/130957> (veljača 2019.)
27. Lansdown, G. (2011), *Vidi me, čuj me Vodič za uporabu konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom i promicanje prava djece*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku. Dostupno na: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Vidi_me_cuj_me.pdf (prosinac, 2018.)
28. Maleš, D. i sur. (2017), Uvodnik. U: Maleš, D. i sur., *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse*, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu Zavod za pedagogiju - Odsjek za pedagogiju, 1-5. Dostupno na: http://pedagogija.ffzg.hr/web-new/wp-content/uploads/2017/07/Pravo-djeteta-na-odgoj-i-obrazovanje_2017_Zbornik-radova.pdf (prosinac, 2018.)
29. Matković, T. (2000), Tri grijeha eugenike: neprihvatljive konstante prihvaćenog eugeničkog djelovanja. *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociološka istraživanja okoline*, 9(4): 307-319. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/141744> (prosinac, 2018.)
30. Milović, S. (2010), Razvoj koncepta stručnog usavršavanja prema profesionalnom razvoju. *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*, Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 27-34.
31. Miljenović, A. (2015), *Socijalne usluge u zajednici za osobe s invaliditetom - Priručnik za početnike*. Zagreb: Rehabilitacijski centar za stres i traumu

32. Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2003. do 2006.godine (2003), *Narodne novine* 159, Zagreb.
33. *Nastavni plan i program za osnovnu školu.*(2006), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Dostupno na:
https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelji/RM/Nastavni_plan_i_program_za_osnovnu_s_kolu_-_MZOS_2006_.pdf (ožujak, 2019)
34. Nikčević-Milković, A., Jurković, D. (2017), Stavovi učitelja i nastavnika Ličko-senjske županije o provedbi odgojno-obrazovne inkluzije. *Školski vjesnik : časopis za pedagoški teorijsku i praksu*, 66(4): 527-555. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/193668> (siječanj, 2019.)
35. Odluka o objavi Opće deklaracije o ljudskim pravima (2009), *Narodne novine* 143, Zagreb
36. Odluka o objavljivanju mnogostranih međunarodnih ugovora kojih je Republika Hrvatska stranka na temelju notifikacija o sukcesiji (1993), *Narodne novine* 27, Zagreb
37. *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama.* Nacionalni dokument. (2016), Cjelovita kurikularna reforma: Prijedlog. Dostupno na:https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/nacionalni_dokumentokvir_za_poticanje_i_prilagodbu_iskustava_ucenja-vrednovanje_postignuca_djece-i-ucenika_s_teskocama.pdf (ožujak, 2019.)
38. Petani, R., Mijić, J. (2017), Percepcija poštivanja prava djeteta u obitelji kod mladih – prikaz empirijskog istraživanja. *Acta Iadertina*, 6(11): 35-54. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=280080 (prosinac, 2018.)
39. Požega, Ž. i sur. (2013), Analiza vrijednosnih dimenzija korporativne kulture zaposlenika poduzeća u državnom vlasništvu. *Ekonomski vjesnik*, XXVI (2): 391-400. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/search/?show=results&stype=1&c%5B0%5D=article_search&t%5B0%5D=Analiza+vrijednosnih+dimenzija+korporativne+kulture+zaposlenika+poduze%C4%87a+u+dr%C5%BEavnom+vlasni%C5%A1tvu (svibanj, 2019.)
40. Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi(2010), *Narodne novine* 2973, Zagreb
41. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015), *Narodne novine* 510, Zagreb
42. Pravilnik o broju učenika u redovitim i kombiniranome razrednom odjelu u osnovnoj školi (2009), *Narodne novine* 3065, Zagreb
43. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (1991), *Narodne novine* 697, Zagreb

44. Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (2008), *Narodne novine* 1992, Zagreb
45. Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (2014), *Narodne novine* 1279, Zagreb
46. Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu (1991), *Narodne novine* 369, Zagreb
47. Romstein, K., Sekulić-Majurec, A. (2015), Obrnuta inkluzija – pedagoške vrijednosti i potencijali, *Pedagoška istraživanja*, 12 (1-2): 41-52. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=263636 (siječanj 2019.)
48. Rudelić, A. i sur. (2013), Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 154 (1-2): 131-148. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/138788> (ožujak 2019.)
49. Salaj i sur. (2013), Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u osnovnoškolski sustav odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. *IV. Međunarodna naučno-stručna konferencija Unapređenje kvalitete života djece i mladih*, 673-685. Dostupno na <https://www.bib.irb.hr/641591> (veljača, 2019.)
50. Sekulić-Majurec, A. (1997), Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 6(4-5): 537-550. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/31662> (siječanj, 2019.)
51. Skočić Mihić, S. (2011), *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, (Doktorska disertacija), Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
52. Skočić Mihić, S. i sur. (2014), Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 154(3): 303-322. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/138849> (siječanj, 2019.)
53. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2019), *Narodne novine* 2364, Zagreb
54. Strategija razvoja Grada Rijeke za razdoblje 2014.–2020. godine (2013), Grad Rijeka, Rijeka
55. Sunko, E. (2016), Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoj. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(4): 601-620. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/178259> (studeni, 2018.)
56. Sunko, E. (2017), Pravni okvir odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u Republici Hrvatskoj. U: Vickov, G., *11. dani osnovnih škola Splitsko-dalmatinske županije Prema*

kvalitetnoj školi -od znanosti do učionice, Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu Odsjek za učiteljski studij, 7 – 26.

57. Suzić, N. (2008), *Uvod u inkluziju* (online), Banja Luka: XBS

58. Šagud, M. (2011), Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj, *Pedagoška istraživanja*, 8 (2): 259-267. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=172482 (ožujak, 2019.)

59. Šušnjara, S. (2017), Inkluzija u školi – inkluzija u društvu. *Svjetlo riječi*, <http://www.svjedorijeci.ba/kolumne/inkluzija-u-%C5%A1koli-%E2%80%93-inkluzija-u-dru%C5%A1tvu>, (veljača, 2019.)

60. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994), UNESCO ED-94/WS/18. Dostupno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (siječanj, 2019.)

61. URL 1: Udruga za Down sindrom Zadarske županije, <http://zadar-21.hr/inkluzija-djece-s-teskocama-u-razvoju-u-redovan-sustav-odgoja-i-obrazovanja/> (siječanj, 2019.)

62. URL 2: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2018/08-01-02_01_2018.htm (lipanj, 2019.)

63. Ustav Republike Hrvatske (1990), *Narodne novine* 1092, Zagreb

64. Vican, D. (2013), Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 30(2): 17-37. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/131845> (veljača, 2019.)

65. Vican, D., Karamatić Brčić, M. (2013), Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LIX (30): 48-65. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/131847> (prosinac, 2018.)

66. Vlah, N. (2016), Inkluzija (uključivanje) djece s teškoćama u razvoju u školu - Nevidljive barijere. *Narodni zdravstveni list*, LVIII(676-677/2016): 8-11. Dostupno na: http://www.zzjzpgz.hr/nzl/99/nzl_5_6_2016.pdf (ožujak 2019.)

67. Vrčelj, S., Čubra, J. (2012), Inkluzivno obrazovanje - mogućnosti i ograničenja, *Kalokagathia*, 1(1): 25-29. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/83460> (siječanj, 2019.)

68. Vuković, D. i sur. (2014), *Vodič za roditelje i stručnjake*. Zagreb: Hrvatska zajednica za Down sindrom

69. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), *Narodne novine* 2789, Zagreb

70. Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (2007), Narodne novine, Zagreb
71. Zakon o suzbijanju diskriminacije (2008), *Narodne novine* 2728, Zagreb
72. Zovko, G. (1999), Invalidi i društvo. *Revija za socijalnu politiku*, 6(2): 105-117. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/29975> (studeni, 2018.)
73. Zrilić, S. (2013), *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole - priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru
74. Zrilić, S., Brzoja, K. (2013), Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8(1): 141-153. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=181285 (studeni, 2018.)
75. Žiljak, O. (2013), Ishodi učenja i inkluzivna edukacija učenika s intelektualnim teškoćama. *Revija za socijalnu politiku*, 20(3): 275-291. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/114309> (ožujak, 2019.)

12. Popis tablica

- Tablica 1.* Djeca s teškoćama u razvoju u redovitim osnovnim školama čiji je osnivač Grad Rijeka
- Tablica 2.* Udio djece s teškoćama u razvoju i njihova uključenost u redovite razredne odjele riječkih škola
- Tablica 3.* Broj i udio učenika koji se školuje prema rješenju o pomjerenom obliku školovanja (članak 5. i 6.) u redovitim riječkim školama
- Tablica 4.* Broj uključene djece s Down sindromom u redovnu školu po članku 4. *Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*
- Tablica 5.* Pomoćnici u nastavi i učenici s teškoćama u razvoju kojima je osiguran pomoćnik u okviru projekta *RInkluzija – Riječki model podrške učenicima s teškoćama*
- Tablica 6.* Podaci o sociodemografskim odrednicama i odrednicama posla u uzorku
- Tablica 7.* Deskriptivni podaci, te testiranje normalnosti i pouzdanosti za šest subskala
- Tablica 8.* Rezultati t-testova između neutralne konstante (rezultat: 3) i dobivenih rezultata na pojedinim subskalama upitnika stavova o inkluziji.
- Tablica 9.* Stavovi učitelja razredne nastave, predmetne nastave i stručnih suradnika na prvoj subskali *Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja*
- Tablica 10.* Rezultati šest t-testova i Levenovih testova između nastavnika razredne i predmetne nastave s obzirom na šest subskala upitnika stavova o inkluziji učenika
- Tablica 11.* Razlike između stavova učitelja razredne i učitelja predmetne nastave prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoju u redovnim osnovnoškolskim ustanovama čiji je osnivač Grad Rijeka u odnosu na odabrane sociodemografske odrednice i druga obilježja

13. Popis slika

Slika 1. Integrirano obrazovanje

Slika 2. Inkluzivno obrazovanje

Slika 3. Ukupni broj djece u riječkim redovitim školama pri upisu u prvi razred osnovne škole

Slika 4. Udio djece s teškoćama u odnosu na djecu bez teškoća

Slika 5. Uključenost učenika s teškoćama u razvoju u redovite razredne odjele

Slika 6. Učenici s teškoćama u razvoju koji se školuje uz individualizirane postupke

Slika 7. Učenici s teškoćama u razvoju koji se školuju uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke

Slika 8. Ispitanici istraživanja

Slika 9. Prikaz usporedba stavova o inkluziji na različitim subskalama

Slika 10. Prikaz razlika u stavovima na šest subskala upitnika o inkluziji između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave

Slika 11. Prikaz razlika prema spolu ispitanika

Slika 12. Prikaz razlika prema dobi ispitanika

Slika 13. Prikaz razlika prema radnom stažu ispitanika

Slika 14. Prikaz razlika prema stupnju obrazovanja ispitanika

Slika 15. Prikaz stavova prema iskustvu rada s djecom s teškoćama

Slika 16. Prikaz stavova u odnosu na iskustvo s pomoćnikom u nastavi

Slika 17. Prikaz stavova prema percepciji vlastite kompetentnosti u radu s učenicima s teškoćama u razvoju

Popis priloga

Prilog 1. Upitnik

1. dio upitnika

1. Spol M Ž
2. Dob a) od 25 do 35 godina b) od 35 do 55 godina c) od 55 do 65 godina
3. Radni staž u osnovnoj školi
 - a) od 0 do 5 godina b) od 5 do 10 godina c) od 10 do 15 godina
 - d) od 15 do 20 godina e) više od 20 godina
4. Stupanj obrazovanja
 - a) viša stručna sprema b) visoka stručna sprema
 - c) ostalo (znanstveni magisterij, doktorat – navesti) _____
5. Napredovanje u struci
 - a) NE
 - b) DA (mentor, savjetnik - navesti napredovanje u struci) _____
 - 6) Vi ste
 - a) stručni suradnik (navesti)

 - b) učitelj razredne nastave
 - b) učitelj predmetne nastave
7. Za učitelje predmetne nastave zaokružiti predmetno područje i navesti predmet
 - a) jezično područje (*Hrvatski jezik, strani jezici*) _____
 - b) prirodoslovno-tehničko područje (*Matematika, Fizika, Kemija, Priroda, Biologija, Tehnička kultura, Informatika*) _____
 - b) društveno-humanističko područje (*Povijest, Geografija, Likovna kultura, Glazbena kultura, Tjelesna i zdravstvena kultura, Vjeronauk*) _____
8. Iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju
 - a) da b) ne
9. Iskustvo rada s pomoćnikom u nastavi

a) da b) ne

10. Smatrate li se kompetentnim/nom za rad s djecom s teškoćama u razvoju?

a) da b) ne

Molim Vas ukratko obrazložite svoj odgovor

Molim Vas navedete prijedloge za uspješniju implementaciju inkluzije

II. dio upitnika

Molim Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i na skali procijenite u kojoj se mjeri slažete s tim koliko tvrdnja točno opisuje Vaše stavove. Brojevi na skali imaju sljedeća značenja:

1 – uopće se ne slažem 2 – uglavnom se ne slažem 3 – niti se slažem niti se ne slažem

4 – uglavnom se slažem 5 – u potpunosti se slažem

1. Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja					
1. Smatram da djeca s teškoćama trebaju polaziti redovite odgojno-obrazovne ustanove s vršnjacima bez teškoća.	1	2	3	4	5
2. Smatram da djeca s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama u okviru redovitih vrtića i škola nego kad su potpuno uključena s vršnjacima bez teškoća.	1	2	3	4	5
3. Smatram da bi djeca s određenim teškoćama (primjerice, sa sniženim senzo-motoričkim poremećajem poput gluhoće, sljepoće, motoričkih poremećaja) trebala pohađati posebne vrtiće i škole.	1	2	3	4	5
4. Djeca s teškoćom koja ne mogu savladavati aktivnosti kao druga djeca bez teškoća ne bi trebala biti uključena u redovite odgojno-obrazovne ustanove.	1	2	3	4	5
5. Konvencionalni odgoj i obrazovanje u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama ima više prednosti nego inkluzivni odgoj i obrazovanje.	1	2	3	4	5
6. Samo u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama djeca s teškoćama mogu dobiti punu pažnju i individualizirane postupke.	1	2	3	4	5
7. Neodgovorno je prema drugoj djeci toliko vremena u radu odvajati na dijete s teškoćom.	1	2	3	4	5
2. Metodičko-didaktički aspekti rad (odabiranje adekvatnih metoda/načina rada)					
1. Planiram i pripremam svoj rad prema individualnim sposobnostima djece.	1	2	3	4	5
2. Odabirem, primjenjujem i prilagođavam metode rada pojedinačnim potrebama djece.	1	2	3	4	5
3. Odabirem, primjenjujem i prilagođavam oblike rada pojedinačnim potrebama djece.	1	2	3	4	5
4. Uvažavam neposredno iskustvo i od njega krećem pri odabiru načina rada s djetetom.	1	2	3	4	5
5. Ocjenjujem vlastiti rad u postavljanju odgojno-obrazovnih ciljeva, načina mog rada, ishoda i rezultata.	1	2	3	4	5
6. U svakodnevnom radu kreiram ozračje koje se temelji na međusobnom razumijevanju, uzajamnoj pomoći, poštivanju i poticanju zajedničkih aktivnosti djece.	1	2	3	4	5
3. Prihvatanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja					
1. Djeca bez teškoća nisu tolerantna prema djeci s teškoćama.	1	2	3	4	5
2. Roditelji djece bez teškoća se žale na djecu s teškoćama.	1	2	3	4	5
3. Roditelji djece bez teškoća prihvataju dijete s teškoćama.	1	2	3	4	5
4. Djeca s teškoćama koja nisu polazila redovite vrtiće ne mogu biti uspješno uključena u osnovne škole.	1	2	3	4	5
5. Primjećujem da djeca s teškoćama često fizički uznemiravaju drugu djecu.	1	2	3	4	5

4. Kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima					
1. Dijete s teškoćom predstavlja izazov u mojem radu.	1	2	3	4	5
2. Smatram da mi je potrebno još dodatnih edukacija za stjecanje kompetencija u radu s djecom s teškoćama.	1	2	3	4	5
3. Do sada sam imao/la u neposrednom radu dijete s teškoćom.	1	2	3	4	5
4. Djeca bez teškoća prihvataju djecu s teškoćama u igri i druženju.	1	2	3	4	5
5. Uspješno surađujem s roditeljima djece s teškoćama	1	2	3	4	5
6. Podržavam roditelje djeteta s teškoćom da uključe svoje dijete u redovite odgojno-obrazovne ustanove.	1	2	3	4	5
7. Većina roditelja djece s teškoćama ima realan stav prema teškoćama djeteta.	1	2	3	4	5

8. Djeca s teškoćama imaju više znanja i ostvaruju bolju socijalnu kompetenciju u redovnim školama ako su bila uključena u redovite vrtiće.	1	2	3	4	5
5. Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa					
1. Smatram da sam dovoljno educiran/a za rad s djecom s teškoćama.	1	2	3	4	5
2. Smatram se kompetentnim za primjenu metoda rada s djecom s teškoćama.	1	2	3	4	5
3. Dovoljno se stručno usavršavam za rad s djecom s teškoćama.	1	2	3	4	5
4. Smatram se kompetentnom/im za izradu i realizaciju individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za djecu/učenike s teškoćama.	1	2	3	4	5
5. Smatram se kompetentnom/im za praćenje individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za djecu/učenike s teškoćama.	1	2	3	4	5
6. Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove					
1. U mojoj ustanovi organiziramo različite oblike cjeloživotnog obrazovanja (radionice, stručne skupove i ostalo).	1	2	3	4	5
2. Smatram da ustanova u kojoj radim ima dovoljno potrebnih didaktičkih sredstava i pomagala za rad s djecom s teškoćama.	1	2	3	4	5
3. Ustanova u kojoj radim ima stručne suradnike s kojima ostvarujem uspješnu suradnju vezanu uz djecu s teškoćama.	1	2	3	4	5
4. U mojoj odgojno-obrazovnoj ustanovi unapređujemo inkluzivnu praksu.	1	2	3	4	5
5. Zadovoljan/na sam podrškom koju mi pružaju kolege/kolegice u mojoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, kada je inkluzija u pitanju.	1	2	3	4	5
6. Izrađujem individualizirane odgojno-obrazovne programe za djecu/učenike s teškoćama.	1	2	3	4	5

Izvor: Kudek Mirošević J., Jurčević Lozančić A. (2014), *Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama*, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 2014, Vol 50, br. 2, str. 17-29

Životopis

Ana Anić Opašić, rođena je u Rijeci 12. prosinca 1978. godine. Godine 1997. upisuje filozofsko-teološki studij *Sveučilišta u Zagrebu – područni studij Teologije u Rijeci* kojega uspješno završava 2003.godine. Akademске 2003./2004. godine upisuje *Poslijediplomski znanstveni studij hrvatske povijesti pri Filozofski fakultet u Zagrebu, Sveučilište u Zagrebu*. Godine 2011. obranila znanstveni magistarski rad *Sušak pod talijanskom okupacijom od 1941. do 1943. godine* iz znanstvenog područja humanističkih znanosti, znanstvenog polja povijesti, grane hrvatske i svjetske moderne i suvremene povijesti te stekla stručnu spremu sedmog stupnja i stručni naziv magistre znanosti. Slijedeće godine temeljem odluke Vijeća poslijediplomskoga studija upisuje peti semestar Poslijediplomskog doktorskog studija moderne i suvremene hrvatske povijesti pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Godine 2017. pri Sveučilištu u Zadru upisuje *Poslijediplomski specijalistički studij Vođenje i upravljanje odgojno obrazovnom ustanovom*. Od 1. travnja 2013. godine obnašam dužnost ravnateljice Osnovne škole *Eugen Kumičić* u Rijeci.

Sudjelovala je na Četvrtom kongresu hrvatskih povjesničara 2012. godine te održala stručni referat na temu *Sušak – prostor između okupacije i slobode*. Na Simpoziju *Koraci za budućnost bez nasilja - nasilje i mladi 2014.* godine sudjelovala izlaganjem poster-prezentacije *Snaženje kulture tolerancije i nenasilja u osnovnoj školi*. S izlaganjem referata *Rijeka – iscjeljenje rasjeka kao dvojnosti grada* sudjelovala je na *Okruglom stolu u povodu 70. obljetnice oslobođenja Rijeke u Drugome svjetskom ratu*. Na *Jesenskoj školi hrvatskog pedagoško-književnog zbora 2018.* godine izložila je primjer prakse pod nazivom *Implementiranje europskih vrijednosti u školskim volonterskim projektima*. Na *Proljetnoj školi hrvatskog pedagoško-književnog zbora 2018.* godine izložila je primjer prakse pod nazivom *Mali veliki učitelji – doprinos školskih volonterskih projekata međuvršnjačkoj suradnji i suradničko učenje u suvremenom obrazovanju*. Na predavljanju rezultata projekta „*RInkluzija – Riječki model podrške učenicima s teškoćama*“ u školskoj 2018./2019. godini predstavila je primjer dobre prakse predavanjem *Inklzivna škola*.

Sažetak

Ključne riječi: *pravo na obrazovanje, inkluzija, inkluzivno obrazovanje, stavovi učitelja*

U okviru naslovljenog rada istraživanjem se nastojao dobiti uvid u stavove učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama u razvoj u redovitim osnovnoškolskim ustanovama čiji je osnivač Grad Rijeka. U suvremenom društvu koje štiti i promiče temeljna ljudska prava, pravo svakog djeteta na odgoj i obrazovanje, koje afirmira ravnopravne prilike za sve učenike bez obzira na različitost, škola kao odgojno-obrazovna ustanova nužno zagovara i implicira inkluziju te je primjenjuje u svojoj svakodnevnoj praksi. Sukladno postojećoj zakonodavnoj legislativi sve većem broju učenika s teškoćama u razvoju omogućuje se uključivanje u redoviti sustav osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja. Međutim, pored zakonodavnog okvira u kojem uvijek ima prostora za unapređenje neophodno je ostvariti i druge preduvjete za kvalitetnu provedbu inkluzivnog obrazovanja. U tom kontekstu iznimno je značajna uloga učitelja koji imaju ključnu i nezamjenjivu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu. Njihovi stavovi predstavljaju značajnu komponentu uspješne implementacije inkluzije u kompleksnoj školskoj praksi.

Summary

Teachers' attitude towards implementation of inclusive education in primary school system in the city of Rijeka

Key words: *the right to education, inclusion, inclusive education, , teachers' attitude*

With regard to the title of this work, the intention was to get insight into teachers' attitude on inclusion of students with disabilities into regular primary school institutions whose founder is the City of Rijeka. In contemporary society which guards and promotes fundamental human rights i.e. the right of each child to education and which asserts equal opportunities for all students regardless of the differences, school as an educational institution necessarily promotes and implicates inclusion as it is also applied in everyday practice. In accordance with current national legislation even more students with disabilities are given the opportunity to enroll in regular system of primary education. But, aside to legislative frame which can always be improved it is crucial to fulfill other prerequisites for quality implementation of inclusive education. In that regard, it is extremely significant the role of the teacher who takes

a crucial and irreplaceable part in the educational process. Their attitudes represent important component of successful implementation of inclusion in complex school practice.