

Učiteljska procjena pokazatelja kvalitete inkluzije

Teachers assessment of indicators for inclusion

Ana Wagner Jakab¹, Natalija Lisak¹, Daniela Cvitković¹

¹ Odsjek za inkluzivnu edukaciju i rehabilitaciju, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilišni kampus Borongaj, Borongajska cesta 83f, 10 000 Zagreb, Hrvatska

Sažetak

CILJ: Cilj ovog rada bio je provjeriti kako faktori radnog okruženja, stručne podrške za rad s djecom s teškoćama te mogućnosti dodatnih edukacija, kao nezavisne varijable, utječu na procjenu učitelja o inkluzivnosti u razredu, školi te procjeni inkluzivnih pokazatelja općenito, na tri podljestvice *Ljestvice procjene kvalitete inkluzije u školi : Inkluzivna organizacija škole, Inkluzivni pristup u razredu i Objektivni indikatori kvalitete inkluzije*. Ljestvice su temeljene na konceptu inkluzije autora Booth i Ainscow (2011).

METODE: Prikazano istraživanje dio je međunarodnog projekta Evidence Based Education European Strategic Model for School Inclusion (EBE-ESEMOSI). U istraživanju je sudjelovalo 114 učiteljica i 6 učitelja iz drugih razreda 69 osnovnih škola grada Zagreba i Zagrebačke županije. Kriterij odabira učitelja bio je prisustvo učenika s teškoćama u razredu. Kako bi se odgovorilo na cilj i hipoteze provedeni su t-testovi i ANOVA za nezavisne uzorke.

REZULTATI: Nalazi istraživanja potvrđuju postavljene hipoteze, te je dobiveno kako učitelji koji potječu iz pozitivnog radnog okružja, imaju stručnu podršku te su bili uključeni u dodatne edukacije statistički značajno povoljnije procjenjuju kvalitetu inkluzije u školi na pojedinim podljestvicama *Ljestvici procjene kvalitete inkluzije u školi*.

ZAKLJUČAK: Dobiveni rezultati upućuju na daljnju potrebu sustavnog vrednovanja procesa inkluzije u obrazovanju, kako bi dobio uvid u njezine odrednice te kako bi se dale jasne smjernice za ostvarivanje poželjne kvalitete i planirao daljnji razvoj u smislu razvoja inkluzivne kulture i politike te implementacije inkluzivne prakse.

Gljučne riječi: učitelji, pokazatelji, kvaliteta, inkluzija, sustav obrazovanja

Summary

AIM: Aim of this paper was to determine how stimulating working place, professional support and additional training for inclusion of children with disabilities, influence teachers assessment of indicators for inclusion in school, classroom and in general. Inclusion indicators were assessed through *Rating scale for the quality of inclusive processes promoted by the schools* on questionnaires Inclusive school organization, Inclusive Approach in Classroom, Objective indicators of inclusion. This scale is based on the concept of inclusion developed by authors Booth and Ainscow (2011).

METHOD: This research is part of International project Evidence Based Education European Strategic Model for School Inclusion (EBE-ESEMOSI). Research was conducted on 114 female teachers and 6 male teachers from second grades of 69 elementary schools in Zagreb and Zagreb County. Criteria for selection of teachers was presence of students with disabilities in their classrooms. To answer on aim and hypothesis t-tests and ANOVA for independent variables were conducted.

RESULTS: Results confirm hypothesis in some questionnaires of the Scale, Teachers who find their working place stimulating, receive professional support and have additional training rate quality of inclusion more positive on *Rating scale for the quality of inclusive processes promoted by the schools*. CONCLUSION: The results of this study show the need for further systematic evaluation of inclusion in schools with aim to create the guidelines for development of inclusive culture, policy and implementation of high quality inclusive practice.

Key words: teachers, indicators, quality, inclusion, schools

1. UVOD

1.1. Koncept Indeksa za inkluziju autora Booth i Ainscow (2011)

Istraživanje prikazano u ovom radu temelji se na konceptu inkluzivnosti autora Booth-a i Ainscow-a (2011). Prema tim autorima provedba inkluzivnih vrijednosti u praksi pretpostavlja aktivnu uključenost svakog djeteta u proces odlučivanja i poučavanja, razvoj različitih načina usvajanja znanja, razvoj odnosa koji uvažavaju različitosti te povezivanje obrazovanja s razvojem zajednice i šireg okruženja, kako onog lokalnog tako i globalnoga (Booth, Ainscow, 2011). Autori su razvili teorijski koncept čiju je smisao procijeniti trenutačnu kvalitetu inkluzije te ju iskazati kroz indeks. Procjena trenutačnog stanja procesa inkluzije u obrazovnom sustavu, koji je preduvjet da bi se dobio uvid u postojeće okvire i vrijednosti podijeljen je u okviru Indeksa za inkluziju u tri dimenzije procjene: kulturu, politiku i praksu (Booth, Ainscow, 2011). *Dimenzija kulture* je usmjerena na odnose i duboko usvojene vrijednosti te uvjerenja. *Dimenzija politike* se odnosi na propitivanje načina na koji škola funkcionira te kako se mogu planirati promjene. *Dimenzija prakse* se odnosi na ono što se odvija na terenu u smislu onoga što se i kako uči te kakva je primjenjivost stečenih znanja. Autori Booth i Ainscow (2011) smatraju kako su temeljne upravo promjene u dimenziji kulture, kako bi se ostvarila održivost i razvoj, ali i dogodile važne promjene u drugim dimenzijama.

Indeks za inkluziju (Booth, Ainscow, 2011) je usmjeren na razvoj učenja i ostvarivanje sudjelovanja u školama (*The Index for inclusion: developing learning and participation in schools*) te je prvi puta objavljen 2000. godine u Engleskoj i nekoliko puta nadograđivan. Radi se o materijalu koji se sastoji od dimenzija i indikatora koji potiču ostvarivanje inkluzije i služi stručnjacima, djeci, roditeljima, političkim akterima i svim drugim važnim dionicima odgojno-obrazovnog procesa za provedbu inkluzivnih vrijednosti u praksi. Također, Indeks za inkluziju kao set materijala služi i za samoevaluaciju svih važnih aspekata u školi i njezinom okružju, od aktivnosti koje se odvijaju na školskom igralištu, preko prostornih uvjeta, kvalitete školskog osoblja do odrednica kvalitete inkluzije u lokalnoj zajednici kao i aktivnosti brige o okolišu (Booth, Ainscow, 2011). Indeks za inkluziju sadrži okvire za planiranje razvoja novih vrijednosti za obrazovanje kroz propitivanje mogućnosti za promjene temeljem uvažavanja ideja i potreba školskog osoblja, učenika, njihovih roditelja te predstavnika lokalne.

Okviri za planiranje temelje se na procjeni trenutačnog stanja u svakoj dimenziji. Dimenzija *Stvaranja inkluzivne kulture* u sebi uključuje dvije pod dimenzije: izgradnja zajednice i uspostavljanje inkluzivnih vrijednosti. Druga dimenzija *Stvaranje inkluzivnih politika* sastoji se od dvije pod dimenzije: razvijanje škole za sve i organiziranje podrške za različitosti. Dimenzija *Razvijanje inkluzivne prakse*, sastoji se od dvije pod dimenzije: stvaranje kurikulumu za sve i planiranje učenja (Booth, Ainscow, 2011, str.13).

Svaka dimenzija služi kako bi se napravila struktura i izradio plan razvoja, indikatori u svakoj dimenziji pomažu u stavljanju fokusa na specifična područja u kojima su potrebne promjene, a pitanja u svakoj dimenziji su podrška da se provede detaljan pregled svih izazova, kako bi se oni prepoznali i naglasili (Booth, Ainscow, 2011).

1.2 Pokazatelji kvalitete provedbe inkluzije

Vrednovanja procesa provedbe inkluzije prije svega su usmjerena na isticanje dobrobiti procesa inkluzije za učenike s teškoćama i njihove vršnjake. Učenici s teškoćama, kao i njihovi vršnjaci, imaju veliki dobrobit od procesa inkluzije kako u akademskom tako i u socijalnom aspektu (Ivančić, Stančić, 2013). Zagovornici tvrde da su akademska postignuća viša kada se od djece s teškoćama očekuje da postignu više standarde koji su uglavnom prisutni u redovnim razredima (Daniel, King, 1997, prema Ivančić, Stančić, 2013). Također, navodi se kako uključivanje djece s teškoćama u razrede redovnih škola ne utječe negativno na akademska postignuća ostalih učenika u razredu (Dessemontet, Bless, 2013., prema Ivančić, Stančić, 2013), te da se kroz takva iskustva vršnjaci usvajaju znanja i vještine o prihvatanju, razumijevanju i toleranciji individualnih razlika te razvijaju svjesnost i osjećaj za potrebe drugih i različitih (Ivančić, Stančić, 2013).

Pokazatelji kvalitete inkluzije ogledaju se u profesionalnom razvoju učitelja i stručnjaka važnih za rad s djecom s teškoćama, u osiguravanju materijalnih i financijskih preduvjeta za njezinu provedbu, osnaženih vršnjaka i njihovih roditelja te podršci ravnatelja i lokalne zajednice za održavanje obrazovanja djece s teškoćama u lokalnoj sredini (Ivančić, Stančić, 2013). Uz navedeno za kvalitetnu inkluziju u obrazovanju neophodna je i kvalitetna suradnja, povjerenje i poštovanje među učenicima, roditeljima, učiteljima, školama i lokalnim vlastima temeljem uvažavanja perspektiva svih sudionika i razvoj podržavajućih odnosa (Jennings i Greenberg, 2009., Hodkinson, 2010., prema Ivančić, Stančić, 2013). Način poučavanja i organizacija nastave u razredu ima važan značaj za kvalitetu provedbe inkluzije što pretpostavlja odmicanje od tradicionalnih načina poučavanja ka modernim strategijama, metodama i tehnikama poučavanja i učenja, poštujući individualne značajke učenika (Conroy i sur., 2008., prema Ivančić, Stančić, 2013). Također, ističe se važnost aktivnog uključivanja učenika u učenje, razvoj i održavanje motivacije, povratne informacije od strane učitelja, mogućnost izbora kod učenika, ocjenjivanje napretka učenika te ozračje koje vlada u razredu i školi (Meyer, 2005., Van Petegem i sur., 2008., Tot, Bojić, 2011, prema Ivančić, Stančić, 2013).

U svijetu su razvijeni različiti pristupi vrednovanju obrazovnog procesa koji nude kategorije ili dimenzije za procjenu kvalitete. Prema škotskom modelu vrednovanja kvalitete obrazovanja (HMIE, 2002, prema Ivančić, Stančić, 2013) procjena se temelji na kategorijama kvalitete, koje zajedno daju cjelovitu sliku funkcioniranja škole. Kategorije obuhvaćaju obrazovna postignuća, procese unutar škole i organizaciju rada škola (Ivančić, Stančić, 2013). Svaka kategorija u sebi uključuje indikatore procjene. Indikator za obrazovna postignuća je vanjsko vrednovanje obrazovanja. Indikatori za procese unutar škole su samovrednovanja osobnih odnosa u školi, planiranja nastavnog plana, poučavanja i učenja, učenikovog napretka i radnog ozračja i to iz perspektive učenika učitelja i roditelja. Indikatori za organizaciju rada škole uključuju organizaciju nastave i rada, materijalne uvjete i opremljenost škole, izvannastavne aktivnosti, dodatnu, dopunsku i izbornu nastavu, pedagoške mjere, projektne aktivnosti, stručna služba, suradnja s lokalnom zajednicom i stručno usavršavanje djelatnika škole (Ivančić, Stančić, 2013).

U suvremenom kontekstu, kultura kvalitete obrazovanja trebala bi ujedno podrazumijevati kvalitetu inkluzivnog obrazovanja (Booth, Ainscow, 2011., 2002). Prethodno opisan škotski model vrednovanja obrazovnog sustava ima svoju nadogradnju sa modelom vrednovanja procesa inkluzivnog obrazovanja, koji je u prethodnim poglavljima opisan kao Indeks za inkluziju (Booth, Ainscow, 2011). Kao što je u prvom poglavlju navedeno, prema ovim autorima proces inkluzije se vrednuje kroz tri dimenzije koje sadrže indikatore, a to su: stvaranje inkluzivne kulture, kreiranje inkluzivne politike i razvijanje inkluzivne prakse. Kriteriji za vrednovanje kulture škole uključuju međusobno uvažavanje, suradništvo, sigurnu i poticajnu okolinu te uključivanje svih dionika u odlučivanje. Neki od kriterija vrednovanja inkluzivne politike predstavljaju školsku politiku usmjerenu na uključivanje svih učenika, suradnju s lokalnom zajednicom, pružanje različitih oblika podrške u lokalnoj zajednici i u školi. Dok kriteriji vrednovanja inkluzivne prakse uključuju provedbu nastave prema načelima individualizacije za svakog učenika, prepoznavanju materijalnih i stručnih resursa škole i lokalne zajednice kao preduvjet provedbe inkluzije (Booth, Ainscow, 2011).

S namjerom provođenja vrednovanja inkluzivnog obrazovanja u Hrvatskoj odnosno u Zagrebu, odabran je model vrednovanja prema Indeksu za inkluziju (Booth, Ainscow, 2011). Procjenom kvalitete inkluzije preko različitih dimenzija i indikatora želi se doprinijeti samovrednovanju škola, izradi razvojnih planova obrazovanja, razvoju sustavne podrške, suradnji škola i lokalne zajednice te razvoju novih vrijednosti koje poštuju i uvažavaju različitost.

Obzirom da se obrazovna inkluzija u Hrvatskoj razvija već zadnjih trideset i šest godina te se poimanje ovog koncepta, tijekom tog perioda, proširivanjem znanja i iskustva mijenjalo i postajalo sve kompleksnije i sveobuhvatnije ovdje prikazano istraživanje temelji se upravo na konceptu Indeksa inkluzije te za procjenu kvalitete inkluzije koristi materijale koje su Booth i Ainscow (2011) za tu svrhu razvili. Iako se radi o dugom periodu vremena može se vidjeti da su istraživanja bila usmjerena na pronalaženje adekvatnih načina podrške ovom procesu. Stoga će slijedeće poglavlje opisati u kratko kontekst u kojem se inkluzivno obrazovanje razvijalo u Hrvatskoj.

1. 3. Kontekst inkluzivnog obrazovanja u Hrvatskoj

U Hrvatskoj je proces inkluzije u obrazovanju započeo devedesetih godina prošlog stoljeća, a počeci integracije sežu i u 80-e godine (Fulgosi-Manjak, Pintarić-Mlinar, Sekušak- Galešev, 2014). Tridesetak godina od prvih zakonskih rješenja koja potiču edukacijsko uključivanje djece s teškoćama u redovan sustav odgoja i obrazovanja, još uvijek proces edukacijskog uključivanja nije dovoljno evaluiran, pa nedostaju ključne informacije o doprinosu inkluzije i potrebnim daljnjim smjernicama za osiguravanje kvalitete procesa obrazovne inkluzije. Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 152/14) i Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/15) definirano je tko su učenici s teškoćama, koja prava u sustavu obrazovanja ostvaruju te kroz koje određene programe obrazovanja i oblike podrške a sa smislom ostvarivanja njihovog najvećeg potencijala i osiguravanja kvalitete obrazovanja. Na taj način je opisan i model podrške edukacijskom uključivanju, kojeg predstavlja pomoćnik u nastavi i mobilni stručni tim za škole. S namjerom pronalaženja novih oblika podrške uključivanju u redovne škole, počeo se primjenjivati prethodno navedeni model podrške, koji predstavlja tim stručnjaka raznih profila. Mobilni stručni tim koji dolazi u škole ujedno doprinosi i obrazovanju djece s teškoćama u lokalnoj zajednici. Pomoćnik u nastavi pruža podršku učeniku s teškoćama u razredu, ali i pomaže učitelju u planiranju i provedbi nastavnih ciljeva prema načelu individualizacije. Kroz evaluaciju ovog modela podrške edukacijskom uključivanju pokazalo se kako je neophodna dobra suradnja pomoćnika u nastavi i učitelja, jasnije definiranje uloge pomoćnika te osiguravanje kontinuiranog i sustavnog financiranja pomoćnika u nastavi i mobilnog stručnog tima (Igić i sur., 2008).

Dosadašnja istraživanja u Hrvatskoj vezana uz inkluziju prvenstveno su ispitivala stavove učitelja (Kiš-Glavaš i sur., 1997., Kiš-Glavaš, Igrić, 1998., Igrić i sur., 2001., Igrić i sur., 2009), vršnjaka (Stančić, 1982., Nazor, Nikolić, 1991., Žic, 2000., Žic, Igrić, 2001, Žic, 2002.) i roditelja djece s teškoćama (Levandovski, 1980., Mavrin-Cavor, 1984., Igrić, 1999., Igrić, Cvitković, 2007., Igrić, Cvitković, Wagner, 2007). Također, nastojali su se poticati povoljni uvjeti u okruženju kako bi se postigla dobra kvaliteta inkluzije kroz unapređenje vršnjačkih odnosa (Žic, 2000., Žic-Ralić, 2004., Šifner, 2013., Šlogar, Žic-Ralić, 2013), programe rada s učenicima i poticanja tolerancije (Cvitković, Wagner Jakab, Rakić, 2014., Rakić, 2014., Žic Ralić, Cvitković, Žmegač, 2014), senzibilizaciju roditelja djece bez teškoća (Fulgosi-Masnjak, Igrić, Lisak, 2013., Igrić, Fulgosi-Masnjak, Lisak 2014), osnaživanje roditelja djece s teškoćama (Igrić i sur., 1994., Kraljević, 2011., Fulgosi-Masnjak, Igrić Lisak, 2013) te osnaživanje učitelja kroz edukacije za rad s djecom s teškoćama i osnaživanja za ulogu učitelja (Kiš-Glavaš, 1999., Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2002., Stančić, Pantić, Kušter, Vidalina, 2014). S obzirom na fokus ovog rada biti će detaljnije opisani nalazi istraživanja vezanih uz učitelje. Propitivanjem stavova učitelja dobio se uvid u većinom nepovoljne stavove učitelja prema inkluziji, zbog nedovoljne spremnosti za njezinu provedbu u smislu nedostatka

formalnog obrazovanja za rad s djecom teškoćama, potrebe za dodatnim edukacijama zbog percepcije vlastite nekompetentnosti i sustavnom stručnom podrškom te su procjenjivali kako škole nisu spremne provoditi filozofiju inkluzije (Kiš-Glavaš i sur. 1997., Kiš-Glavaš, Igrić, 1998., Igrić i sur., 2001., Igrić i sur., 2009). Temeljem dobivenih uvida usmjerilo se na organiziranje edukacijskih programa za učitelje, nakon čije provedbe je došlo do značajnog povećanja pozitivnih stavova i osnaživanja učitelja (Kiš-Glavaš, 1999., Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2002). Provedbom dodatnih programa edukacija za učitelje željelo se doprinijeti kompetentnim i motiviranim učiteljima, koji su glavni nositelji uspješne provedbe obrazovnih promjena te osvijestiti važnost uloge suvremenog učitelja koji treba imati puno veću razinu profesionalne kompetencije i sposobnost prilagodbe i odgovora na potrebe učenika (Kiš-Glavaš, Cvitković, 2014). Uloge učitelja u kvalitetnoj suvremenoj inkluzivnoj školi utječe ne samo na akademski uspjeh učenika s teškoćama, nego i na njihov socijalni i emocionalni razvoj (Fulgosi-Masnjak, 1989., Kiš-Glavaš, Cvitković, 2014), te se na taj način doprinosi i kvalitetnoj uključenosti ovih učenika u društvo u cjelini.

Ovim istraživanjem želi se procjenom zagrebačkih učitelja dobiti uvid u čimbenike kvalitete provedbe inkluzije u njihovoj školi i razredu. Svakako je za očekivati da će neki faktori kao što su educiranost, dostupnost podrške i poticajna okolina utjecati na stav učitelja prema inkluziji pa samim time i na njihove procjene kvalitete inkluzije u njihovoj školi odnosno razredu no isto tako će stavovi učitelja obojati procjenu svih ovih faktora. S obzirom na činjenicu da je određen broj učitelja u Zagrebu prošao kroz dodatne edukacije za rad s djecom s teškoćama, ostvaruje stručnu podršku te radi u školama koje su osviještene o filozofiji inkluzije i u kojima su stvoreni uvjeti za njezinu provedbu kroz dobru školsku klimu, moguće je očekivati da navedene odrednice mogu biti faktori koji utječu na njihovu pozitivnu procjenu provedbe procesa inkluzije. Navedeno se nadovezuje da nalaze prethodno navedenih domaćih istraživanja, koja smatraju „osnaženog“ učitelja ključnim faktorom kvalitete provedbe procesa inkluzije, što je u skladu s nalazim inozemnih istraživanja koja ispituju kvalitetu provedbe inkluzije. Za pretpostaviti je da, učitelji koji imaju potrebna znanja i konkretna iskustva u radu s djecom s teškoćama, kvalitetnu stručnu podršku i dobru klimu na radnom mjestu, mogu bolje prepoznati kriterije za procjenu kvalitete inkluzije i o tome izvijestiti.

2. CILJ

Cilj ovog rada je provjeriti kako faktori radnog okruženja kod učitelja, stručne podrške za rad s djecom s teškoćama te mogućnosti dodatnih edukacija, kao nezavisne varijable, utječu na procjenu učitelja o inkluzivnosti u razredu, školi te procjeni inkluzivnih pokazatelja općenito, na tri podljestvice Ljestvice procjene kvalitete inkluzije u školi (Booth, Ainscow, 2011): Inkluzivna organizacija škole, Inkluzivni pristup u razredu i Objektivni indikatori kvalitete inkluzije.

2.1. Hipoteze

Temeljem postavljenog cilja istraživanja proizlaze sljedeće pretpostavke:

H1: Učitelji koji potječu iz pozitivnog radnog okružja statistički značajno pozitivnije procjenjuju kvalitetu inkluzije u školi na *Ljestvici procjene kvalitete inkluzije u školi*.

H2: Učitelji koji imaju stručnu podršku statistički značajno pozitivnije procjenjuju kvalitetu inkluzije u školi razredu na *Ljestvici procjene kvalitete inkluzije u školi*.

H3: Učitelji koji su uključeni u dodatne edukacije statistički značajno pozitivnije procjenjuju kvalitetu inkluzije u školi na *Ljestvici procjene kvalitete inkluzije u školi*.

3. METODE

3.1. Sudionici istraživanja

Prikazano istraživanje dio je međunarodnog projekta Evidence Based Education European Strategic Model for School Inclusion(EBE-ESEMOSI) financiranog u sklopu Erasmus + programa. Nositelji projekta su suradnici sa Sveučilišta u Udinama, Italija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet iz Zagreba jedan je od partnera a ostali partneri su istraživači sa Sveučilišta iz Italije (Perrugia), Njemačke, Španjolske, i Slovenije. U ovom radu prikazan je dio rezultata istraživanja koje je još uvijek u tijeku u Hrvatskoj.

U istraživanju je sudjelovalo 114 učiteljica i 6 učitelja iz drugih razreda 69 osnovnih škola grada Zagreba i Zagrebačke županije. Kriterij odabira učitelja bio je prisustvo učenika s teškoćama u razredu. U uzorku je 109 učitelja do sada imalo iskustvo u radu s djecom s teškoćama, dok njih 9 prvi puta imaju u razredu učenika s teškoćama u razvoju. Njih 10 ima ugovor o radu na određeno vrijeme a ostali na neodređeno. U tablici su prikazane ostale karakteristike učitelja.

Tablica 1. Opći podaci o učiteljima (N=120)

Nezavisne varijable	Minimum	Maximum	Mean	1. Std. Deviation
dob	25	60	45,15	7,602
ukupni radni staž	1,20	40,00	21,06	8,493
dužina rada	,30	40,00	19,83	8,907
dužina rada u razrednoj nastavi	,00	40,00	19,93	20,677
dužina rada u boravku	,00	15,00	1,91	3,043
broj škola u kojima je dosad radio učitelj	1	12		

3.2 Mjerni instrumenti

Za procjenu kvalitete inkluzije upotrijebljena je po prvi puta u Hrvatskoj *Ljestvica procjene kvalitete inkluzije u školi*. Riječ je o adaptaciji ljestvice *Rating scale for the quality of inclusive processes promoted by the schools* koju su konstruirali partneri projekta EBE-EUSMOSI Sveučilišta iz Udina i Peruggie (Cottini, L.; Fedeli, D.; Zoletto;D.; Zanon, F.; Pascoletti, S.;Morganti; Signorellia, A.) Ljestvica je nastala temeljem teorije autora Booth i Ainscow (2011) koji su kreirali mjerni instrument kvalitete procesa inkluzije, koji sadrži tri ključne dimenzije: kultura, politika i praksa. Ljestvica *Rating scale for the quality of inclusive processes promoted by the schools* je nadopunjena česticama proizašlim iz nekoliko fokus grupa koje su provedene s ključnim ispitanicima i procjenom metrijskih karakteristika ljestvica temeljem pilot studija. Rezultat navedenoga je ljestvica usmjerena na dimenzije kvalitete inkluzije, gdje se prva dimenzija odnosi na organizacijske aspekte škole, druga se odnosi na tipične metodološke i obrazovne aspekte, a treća na objektivne indikatore kvalitete inkluzije.

Hrvatska adaptacija ljestvice sastoji se od 3 podljestvice: *Inkluzivna organizacija škole, Inkluzivni pristup u razredu i Objektivni indikatori kvalitete inkluzije*. Podljestvica *Inkluzivna organizacija škole* ima 20 čestica koje se odnose na kvalitetu inkluzije škole u cijelosti (prim. *Škola je upoznata s izvanškolskim planovima i projektima koji promiču inkluziju; Sredstva i podrška ponuđena iz okoline (obitelj, udruga i dr.) koriste se za unapređivanje metoda poučavanja i inkluzivnosti škole*), a podljestvica *Inkluzivni pristup u razredu* sadrži 20 čestica koje se odnose na procjenu kvalitete inkluzije određenog razreda (prim. *Potiču se oblici suradničke procjene grupnog rada; Razni oblici vršnjačke potpore organizirani su za ne učenike koji imaju različite vrste teškoća*). Mogući odgovori su na Likertovoj skali od 4 stupnja Podljestvica *Objektivni indikatori kvalitete inkluzije* sadrži 6 pitanja koja se odnose na planirane aktivnosti u školi koje potiču inkluziju djece s teškoćama (Prim. *Koliko se inkluzivnih projekata provodi u sklopu školskog kurikulumu?; Koliko se sastanaka tijekom godine održalo na teme vezane uz inkluziju s posebnim naglaskom na obitelji?*). Na pitanja se odgovara zaokruživanjem

jednog od ponuđenih odgovora.

Učitelji su također ispunili opći upitnik koji je sadržavao opća pitanja o učiteljima (npr. dob, spol, duljina staža), pitanja o njihovom radnom iskustvu, podršci koju dobivaju i osobna pitanja poput bračnog statusa, djece, slobodnih aktivnosti.

Ljestvica procjene kvalitete inkluzije u školi ima zadovoljavajuću pouzdanost (Cronbach alpha) što je prikazano u tablici.

Tablica 2. Indikatori unutrašnje pouzdanosti podljestvica *Ljestvice procjene kvalitete inkluzije u školi*

	Cronbach α
Inkluzivna organizacija škole	.919
Inkluzivni pristup u razredu	.767
Objektivni indikatori kvalitete inkluzije	.664

Podljestvice *Inkluzivna organizacija škole*, *Inkluzivni pristup u razredu* i *Objektivni indikatori kvalitete inkluzije* koreliraju međusobno što je vidljivo iz tablice 3.

Tablica 3. Korelacije između podljestvica *Ljestvice procjene kvalitete inkluzije u školi*

Pearson	Inkluzivna organizacija škole	Inkluzivni razredni pristup	Objektivni indikatori kvalitete inkluzije
Inkluzivna organizacija škole	1	,491**	,294*
Inkluzivni pristup u razredu		1	,250
Objektivni indikatori kvalitete inkluzije			1

3.3. Postupak

Poziv za istraživanje poslan je svim školama grada Zagreba i Zagrebačke županije. U istraživanju je pristalo sudjelovati 69 škola iz područja Grada Zagreba i Zagrebačke županije. U tim školama odabrani su učitelji iz onih drugih razreda u kojima su djece s teškoćama. Učitelji su ispunili upitnike u svojoj školi, a ispunjeni upitnici vraćeni su poštom.

4. REZULTATI I RASPRAVA

Prvo je provedeno testiranje normalnosti distribucija podljestvica. Kolmogorov-Smirnov testom utvrđeno je kako postoji statistički značajno odstupanje od normalne distribucije na podljestvicama (*Inkluzivni razredni pristup*, $z=0,11$, $p<0,01$, i *Objektivni indikatori kvalitete inkluzije*, $z=0,10$, $p<0,01$). Budući da je važan pokazatelj normalnosti, simetričnost, u dopuštenim granicama, odlučeno je koristiti parametrijske postupke u analizama koje slijede.

Kako bi se odgovorilo na prvu hipotezu provedeni su t-testovi i ANOVA za nezavisne uzorke.

Tablica 4 Deskriptivni podaci za *Ljestvicu procjene kvalitete inkluzije u školi*

Statistics

	Inkluzivna organizacija škole	Inkluzivni razredni pristup	Objektivni indikatori kvalitete inkluzije
Mean	48,84	69,356	11,42
Median	49,00	71,000	11,38
Std. Deviation	6,531	8,773	3,130
Minimum	36,53	37,00	6,00
Maximum	67,00	117,00	22,00

Tablica 5 Razlike u procjenama na *Ljestvici procjene kvalitete inkluzije u školi* s obzirom na poticajnost radnog mjesta (N =120) - rezultati t testa

	poticajnost radnog mjesta	N	M	Std. Dev	Std. Error M	t	df	Sig
Inkluzivna organizacija škole	da	102	49,71	6,210	,614	3,716	116	,000
	ne	16	43,47	6,504	1,626			
Inkluzivni razredni pristup	da	102	69,870	8,831	,874	1,694	116	,093
	ne	16	65,87	8,357	2,089			
Objektivni indikatori kvalitete inkluzije	da	102	11,75	3,058	,302	2,809	116	,006
	ne	16	9,44	3,095	,773			

Rezultati t-testa ukazuju na postojanje statistički značajne razlike u procjeni kvalitete inkluzije na podljestvicama *Inkluzivna organizacija škole* i *Objektivni indikatori kvalitete inkluzije* (tablica 5). Oni učitelji kojima je radno mjesto poticajno procijenili su veću kvalitetu inkluzije na subskalama *Inkluzivna organizacija škole* i *Objektivni indikatori kvalitete inkluzije*.

Moguće je da je poticajno radno mjesto proizašlo iz poticajne inkluzivne okoline. Isto tako, moguće je da na inkluzivnu okolinu djeluju poticajna radna mjesta. Poticajna radna mjesta mogu djelovati motivirajuće na učitelje, na spremnost da njeguju inkluzivnu školsku okolinu što obuhvaća i objektivne čimbenike inkluzivnosti (npr. broj sastanaka, broj individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za djecu s teškoćama u jednom razredu).

Prethodna istraživanja ukazala su kako stavovi učitelja prema inkluziji imaju ključan doprinos za kvalitetu njezine provedbe (de Boer, Pijl, Minnaert, 2011., Ross-Hill, 2009, Burke, Sutherland, 2004., Avramidis, Norwich, 2002., Scruggs, Mastropieri, 1996), te da u oblikovanju stavova učitelja sudjeluju različiti i brojni faktori. Faktori koji oblikuju stav učitelja prema inkluziji još uvijek su slabo prepoznati i nisu dovoljno opisani (Vaz i sur., 2015). Neki faktori koji oblikuju stavove učitelja prema inkluziji su: poticajno radno okruženje koje je usmjereno na kvalitetu provedbe inkluzije kroz educiranje učitelja i pružanje stručne podrške te osiguranje timskog rada kao i potrebnih didaktičkih materijala te opreme, u protivnom kvaliteta inkluzivnog rada učitelja opada, kao i njihova motivacija za rad (Bender, Vail, Scott, 1995).

Rezultati ANOVE potvrdili su statistički značajni učinak podrške stručnih suradnika škole na procjenu kvalitete inkluzije (Tablica 6.). Post –hoc analizama (LSD test) utvrđeno je da učitelji koji izjavljuju da imaju podršku stručnih suradnika škole daju značajno više procjene na svim podljestvicama *Ljestvice procjene kvalitete inkluzije u školi* od onih učitelja koji izjavljuju da uglavnom nemaju podršku stručnih suradnika ($p < 0.05$).

U hrvatskom kontekstu učiteljima je izuzetno važna podrška stručnih suradnika iz razloga što učitelji tijekom svojeg formalnog obrazovanja ne dobivaju dovoljno znanja i iskustva u radu s djecom s teškoćama. Temeljem iskustva u radu s učiteljima možemo istaknuti da učitelji izvještavaju da se bez podrške stručnih službi osjećaju nedovoljno kompetentnima i nesigurnim u svoju ulogu u radu sa djecom s teškoćama. Stoga ovaj rezultat potvrđuje značaj podrške stručnjaka učiteljima što u svakom slučaju utječe na učiteljsku percepciju kvalitete inkluzije.

Inozemna istraživanja potvrđuju da je važan aspekt koji utječe na strukturu stavova učitelja prema inkluziji procjena učitelja o dostupnosti resursa odnosno podrške. Studija na

uzorku od 1430 učitelja sa iskustvom u inkluzivnom kontekstu pokazala je da tri tipa podrške koje su učitelji istaknuli neophodnima ; edukacije, mobilni stručni tim i podrška u razredu u samom nastavnom procesu. Izuzetno važnim su istaknuli postizanje uspješne suradnje s mobilnim stručnim timom kao i ostalim stručnjacima. (Vill i sur.,1996., prema Rodriguez, Saldana, Moreno, 2012). U slučaju uspješno postignute suradnje stručnjaka učitelji se osjećaju spremnima i pripremljenima za nastavni proces s učenicima s teškoćama. Slijedom toga važno je naglasiti kako je suradnja relevantan faktor koji svakako treba uzeti u razmatranje kroz istraživanja i praksu (Simpson i sur., 2003., prema Rodriguez, Saldana, Moreno, 2012).

Tablica 6 Razlike u procjeni na *Ljestvici procjene kvalitete inkluzije u školi* s obzirom na podršku stručnih suradnika škole (N=120) –rezultati ANOVE

		N	Mean	Std. Deviation	F	Sig
Inkluzivna organizacija škole	da	56	50,15	5,717	3,335	,039
	uglavnom da	47	47,91	7,278		
	uglavnom ne	11	45,17	6,979		
	Total	114	48,75	6,655		
Inkluzivan razredni pristup	da	56	71,27	8,834	4,457	,014
	uglavnom da	47	67,94	7,190		
	uglavnom ne	11	63,54	12,801		
	Total	114	69,15	8,913		
Objektivni indikatori kvalitete inkluzije	da	56	12,03	2,832	3,162	046
	uglavnom da	47	10,91	3,451		
	uglavnom ne	11	9,783	3,054		
	Total	114	11,35	3,182		

Kako bi se odgovorilo na treću hipotezu proveden je t-test za nezavisne uzorke. Utvrđeno je da oni učitelji koji su se dodatno educirali procjenjuju statistički značajno veću kvalitetu inkluzije na podljestvici *Inkluzivni pristup u razredu*. Nema statistički značajne razlike s obzirom na dodatne edukacije na podljestvicama *Inkluzivna organizacija škole* i *Objektivni indikatori kvalitete inkluzije* (tablica 7).

Ovaj rezultat ponovno je u skladu s hrvatskom realnošću u smislu nedostatka edukacije o inkluziji na učiteljskim studijima. Obzirom na to, učitelji koji su dodatno educirani koriste svoja dodatna znanja u direktnom radu sa učenicima svojeg razreda. Osnaženi dodatnom edukacijom učitelji očito i inkluzivnost svojeg razreda doživljavaju većom ,a vrlo vjerojatno da ju i objektivno takvom postižu. S obzirom da nisu dobivene statistički značajne razlike na podljestvicama *Inkluzivna organizacija škole* i *Objektivni indikatori kvalitete inkluzije* moguće je da učitelji znanje koje su stekli dodatnim edukacijama ne povezuju sa kvalitetom inkluzije u širem kontekstu odnosno na nivou svoje škole.

Tablica 7 Razlike na *Ljestvici procjene kvalitete inkluzije u školi* s obzirom na dodatne edukacije-rezultati t testa (N=120)

	dodatne edukacije	N	M	Std. Dev.	t	df	Sig.
Inkluzivna organizacija škole	da	55	49,71	6,692	1,643	108	,103
	ne	55	47,63	6,587			
Inkluzivni razredni pristup	da	55	70,88	6,004	2,063	108	,042
	ne	55	67,40	10,981			
Objektivni indikatori kvalitete inkluzije	da	55	11,92	3,087	1,798	108	,075
	ne	55	10,82	3,317			

U skladu s nalazima ovog istraživanja, kojim je utvrđeno da učitelji koji su se dodatno

educirali procjenjuju statistički značajno inkluzivnijim svoj razred, su i nalazi drugih istraživanja koja navode kako su u formiranju stavova prema inkluziji važne nezavisne varijable spol, dob, učiteljska procjena samo-učinkovitosti te specifične edukacije za učitelje o podršci djeci s teškoćama (Vaz i sur., 2015). Posebice je istaknuto kako je važno uključivanje učitelja u edukacije. Preporuča se da se dodatne edukacije učitelja za rad s djecom s teškoćama uključe u dio formalne edukacije učitelja za vrijeme studija, jer se i u stranim istraživanjima prepoznaje problem nedostatka tih kompetencija i znanja za rad s djecom s teškoćama (Vaz i sur., 2015, de Boer, Pijl, Minnaert, 2011). Također, dosadašnjim istraživanjima je potvrđeno kako znanje o specifičnim teškoćama, načinu funkcioniranja i potrebnoj podršci kod djece s kojima učitelji ima konkretno iskustvo u radu, predstavlja preduvjet za pozitivne stavove prema inkluziji kod učitelja (de Boer, Pijl, Minnaert, 2011). Dodatne edukacije za učitelje imaju posebno značajan doprinos stavovima prema inkluziji, ako uključuju mogućnost razvoja specifičnih profesionalnih znanja i vještina koje učitelji prepoznaju korisnima za svoj rad (Avramidis, Bayliss, Burden, 2000). Zaključno u ovom poglavlju može se istaknuti da je doprinos ovog istraživanja primjena nove skale kojom se ispituje kvaliteta inkluzije. Nadalje rezultati ukazuju na povezanost poticajnog radnog mjesta, dodatnih edukacija, stručne podrške i kvalitete inkluzije u školi i time potvrđuju prethodno utvrđene čimbenike inkluzije. Ograničenje istraživanja očituje se u smanjenoj mogućnosti generalizacije rezultata s obzirom da su sudionici istraživanja bili samo učitelji drugih razreda zagrebačkih osnovnih škola.

Buduća istraživanja trebala bi obuhvatiti učitelje ali isto tako i ostale dionike inkluzije diljem Hrvatske, kako bi dobili cjeloviti uvid u kvalitetu inkluzije u hrvatskim školama.

5. ZAKLJUČAK

Nakon više od tri desetljeća iskustva implementiranja obrazovne inkluzije u hrvatske škole još uvijek se istražuju faktori koju utječu na bolju kvalitetu ovog procesa.

Cilj ovdje prikazanog istraživanja bio je je provjeriti kako faktori radnog okruženja kod učitelja, stručne podrške za rad s djecom s teškoćama te mogućnosti dodatnih edukacija, kao nezavisne varijable, utječu na procjenu učitelja o inkluzivnosti u razredu, školi te procjeni inkluzivnih pokazatelja općenito. Iz postavljenog cilja proizašle su tri hipoteze. Za procjenu kvalitete inkluzije upotrijebljena je po prvi puta u Hrvatskoj *Ljestvica procjene kvalitete inkluzije u školi* koja je adaptacija ljestvice Rating scale for the quality of inclusive processes promoted by the schools Cottini, L.; Fedeli, D.; Zoletto, D.; Zanon, F.; Pascoletti, S.; Morganti; Signorellia, A.) a nastala je temeljem teorije autora Booth i Ainscow (2011).

U istraživanju je sudjelovalo 114 učiteljica i 6 učitelja iz drugih razreda 69 osnovnih škola grada Zagreba i Zagrebačke županije. Nalazi istraživanja potvrđuju postavljene hipoteze, te je dobiveno kako učitelji koji potječu iz pozitivnog radnog okružja, imaju stručnu podršku te su bili uključeni u dodatne edukacije statistički značajno pozitivnije procjenjuju kvalitetu inkluzije u školi na pojedinim pod ljestvicama *Ljestvice procjene kvalitete inkluzije u školi*.

LITERATURA

1. Avramidis E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–47. doi: 10.1080/08856250210129056.
2. Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2),191–211.
3. Bender, W.N, Vail, C.O., Scott, K. (1995). Teachers Attitudes Toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2), 87–94. doi: 10.1177/002221949502800203.
4. Booth i Ainscow (2011). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools: Third Edition. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education (CSIE).
5. Booth, T., Ainscow, M (2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education (CSIE).
6. Burke K., Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*. 125(2), 32-40.
7. Cvitković, D., Wagner Jakab, A., Rakić, V. (2014). Teoretsko uporište programa rada s učenicima. U Igrić, Lj., Fulgosi-Masnjak, R., Wagner Jakab, A. (ur.), *Učenik s teškoćama između škole i obitelji* (str.116-119). Zagreb: Centar inkluzivne potpore IDEM.
8. De Boer A., Pijl, S.J., Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–53. doi: 10.1080/13603110903030089.
9. Ellins, J., Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188–95.
10. Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195–209.
11. Fulgosi-Masnjak, R. (1989). *Efekti različitih modela integracije djece usporenog kognitivnog razvoja: stavovi učenika i roditelja* [Magistarski rad]. Zagreb: Fakultet za defektologiju.
12. Fulgosi-Masnjak, R., Pintarić-Mlinar, Lj., Sekušak- Galešev, S. (2014). Razvojne teškoće u odgoju i obrazovanju. U Igrić, Lj., Fulgosi-Masnjak, R., Wagner Jakab, A. (ur.), *Učenik s teškoćama između škole i obitelji* (str. 8-27). Zagreb: Centar inkluzivne potpore IDEM.
13. Fulgosi-Masnjak, R., Igrić, Lj., Lisak, N. (2013). Roditeljsko poimanje tolerancije i primjena tolerancije u odgoju djeteta i suradnji s učiteljima. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48 Supplement, 23-36.
14. Giangreco, M.F. (1993). Using creative problem solving methods to include students with severe disabilities in general education classroom activities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4 (2), 113–135.
15. Igrić, Lj. (1999). Uloga obitelji u skrbi za djecu i mladež s teškoćama u razvoju. U *Obitelj u suvremenom društvu* (str. 155-165). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
16. Igrić, Lj., Fulgosi-Masnjak, R., Lisak, N. (2014). Program rada s roditeljima. U Igrić, Lj., Fulgosi-masnjak, R., Wagner Jakab, A. (ur.), *Učenik s teškoćama između škole i obitelji* (str.156-168). Zagreb: Centar inkluzivne potpore IDEM.
17. Igrić, Lj., Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45 (1), 31-38.
18. Igrić, Lj., Kobetić, D., Lisak, N. (2008). Evaluacija nekih oblika podrške edukacijskom uključivanju učenika s posebnim potrebama. *Dijete i društvo. Časopis za promicanje prava djeteta*, 10 (1/2), 179-197.
19. Igrić, Lj., Cvitković,D. (2007). Stavovi roditelja prema djeci s teškoćama učenja kao faktor socijalnog uključivanja U Ferić Šlehan, M., Kranželić,V., Stošić, J. (ur.), *Plava knjiga sažetaka, 7.međunarodni znanstveni skup* (str.185-186). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilište u Zagrebu.
20. Igrić, Lj., Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2007). Competence of parent role and test anxiety of children with learning disabilities. U Škrinjar, J., Fulgosi-Masnjak, R., Wagner Jakab, A., Jelić, E. (ur.), *Mental Health: A human right for people with intellectual disability, 6th. European Congress of mental health in ID* (str. 65-66). Zagreb: University of Zagreb Faculty of Education and Rehabilitation and EAMHID.
21. Igrić, L., Kiš-Glavaš, L., Sekušak-Galešev, S., Wagner Jakab, A. (2001). Perceived Professional Competence and Attitudes of Teachers Toward the Integration of Students with Learning Difficulties. In Aloyzy Zera, D., Bleszynska, K. (ur.), *Making a World of Difference* (str.65-78). Varšava :

International association of Special Education.

22. Igrić, Lj., Bezuk, J., Morović, J. (1994). Neki učinci rada s obitelji na razvoj djece s posebnim potrebama. U *Naša obitelj danas, Zbornik radova* (str.43-50). Zagreb: Ministarstvo rada i socijalne skrbi.
23. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 139-157.
24. Kiš-Glavaš, L. (1999). *Promjena stavova učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja* [Doktorska disertacija]. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
25. Kiš-Glavaš, L., Cvitković, D. (2014). Učitelji i edukacijsko uključivanje. U Igrić, Lj., Fulgosi-masnjak, R., Wagner Jakab, A. (ur.), *Učenik s teškoćama između škole i obitelji* (str.127-133). Zagreb: Centar inkluzivne potpore IDEM.
26. Kiš-Glavaš, L., Fulgosi-Masnjak, R. (ur.) (2002). *Do prihvatanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama. Priručnik za učitelje*. Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama – IDEM, Zagreb.
27. Kiš-Glavaš, L., Igrić, Lj. (1998). Stavovi prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja i kako ih mijenjati. *Zbornik radova međunarodnog znanstvenog kolokvija: Kvaliteta u odgoju i obrazovanju* (str. 374-384.). Rijeka: Filozofski fakultet.
28. Kiš-Glavaš, L., Nikolić, B., Igrić, Lj. (1997). Teachers' Attitudes toward the Integration of Pupils with Intellectual Disabilities [Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja]. *Revija za rehabilitacijska istraživanja*, 33(1), 63-89.
29. Kraljević, R. (2011). Neki indikatori promjena nakon podrške roditeljima djece s posebnim potrebama primjenom integrativnog gestalt pristupa. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47, 41-48.
30. Levandovski, D. (1980). *Neke determinante stavova roditelja prema mentalno retardiranoj djeci*. [Doktorska disertacija]. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
31. Mavrin-Cavor, Lj. (1985). Struktura stavova roditelja prema mentalno retardiranoj djeci u odnosu na strukturu stavova roditelja prema djeci bez somatopsihičkih. *Primijenjena psihologija*, 6, 116-122.
32. Nazor, M., Nikolić, M. (1991). Djeca s teškoćama u razvoju u redovnim školama. *Primijenjena psihologija*, 12 (3-4), 123-27.
33. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Narodne Novine, br.24/15.
34. Rakić, V. (2014). Program poticanja asertivnosti učenika u osnovnoj školi. U Igrić, Lj., Fulgosi-masnjak, R., Wagner Jakab, A. (ur.), *Učenik s teškoćama između škole i obitelji* (str.134-142). Zagreb: Centar inkluzivne potpore IDEM.
35. Rodriguez, I.R., Saldana, D., Moreno, F.J. (2012). Support, Inclusion, and Special Education Teachers' Attitudes toward the Education of Students with Autism Spectrum Disorders. *Autism Research and Treatment Volume*, Article ID 259468, 8 pages. doi: 10.1155/2012/259468.
36. Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188–98. doi: 10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x.
37. Stančić, V. (1982). *Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju. Ispitivanje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za uključivanje djece s razvojnim smetnjama u redovne škole zagrebačke regije*. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
38. Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59–74.
39. Stančić, Z., Pantić, Z., Kušter, B., Vidalina, V. (2014). Program rada s učiteljima. U Igrić, Lj., Fulgosi-masnjak, R., Wagner Jakab, A. (ur.), *Učenik s teškoćama između škole i obitelji* (str.127-133). Zagreb: Centar inkluzivne potpore IDEM.
40. Šifner, E. (2013). *Učestalost i percepcija vršnjačkog nasilja kod učenika s ADHD-om* [Diplomski rad]. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
41. Šlogar, S., Žic Ralić, A. (2013). Opinions and experiences of children with disabilities on friendship, empathy, assertiveness and bullying. *The Fourth International ENSC Conference, Social and Emotional Competence in a Changing World* (str. 71). Zagreb: Faculty of Teacher Education, University of Zagreb.
42. Vaz S., Wilson N., Falkmer M., Sim A., Scott M., Cordier, R., Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. *PLoS ONE* 10 (8), e0137002. doi: 10.1371/journal.pone.0137002.
43. Zakon od odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne Novine, br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 152/14.

44. Žic Ralić, A. (2004). Evaluation of the inclusive workshops in the regular classes. U Felce, D. (ed.), *12th World Congress of the International Association for the Scientific Study of Intellectual Disability (IASSID) : Towards Mutual Understanding, Person, Environment, Community* (str.390). Oxford: Blackwell Publishing.
45. Žic, A. (2002). Odnosi s vršnjacima i ponašanje u školi učenika s posebnim potrebama nakon edukacije učitelja. *Zbornik radova 4. međunarodnog seminara: Kvaliteta života osoba s posebnim potrebama* (str.81-94). Varaždin: Savez edukacijskih-rehabilitatora.
46. Žic, A. (2000). *Osobna i socijalna adaptacija učenika usporenog kognitivnog razvoja u ekološkim sustavima: obitelj, škola, vršnjaci* [Doktorska disertacija]. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
47. Žic Ralić, A., Cvitković, D., Žmegač, A. (2014). Program poticanja tolerancije učenika u osnovnoj školi. U Igrić, Lj., Fulgosi-masnjak, R., Wagner Jakab, A. (ur.), *Učenik s teškoćama između škole i obitelji* (str.127-133). Zagreb: Centar inkluzivne potpore IDEM.
48. Žic, A., Igrić, Lj. (2001). Self-assessment of relationships with peers in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45 (3), 202-211; doi: 10.1046/j.1365-2788.2001.00311.x.
49. Werts, M.G., Wolery, M., Snyder, E.D., Caldwell, N.K. (1996). Teachers' perceptions of the supports critical to the success of inclusion programs. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21(1), 9-21.