

Anela Nikčević-Milković

Denis Jurković

Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru

amilkovic@unizd.hr

Datum završavanja: 9.10.2017.

Autor za korespondenciju: doc. dr. sc. Anela Nikčević-Milković, Odjel za nastavničke studije u Gospiću, dr. A. Starčevića 12, 53 000 Gospić, 098/9656497; amilkovic@unizd.hr

POVEZANOST STAVOVA O PROVEDBI OBRAZOVNE INKLUZIJE S NEKIM SOCIODEMOGRAFSKIM OSOBINAMA NASTAVNIKA LIČKO-SENSKE ŽUPANIJE

Sažetak

Istraživanje stavova nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije o provedbi inkluzije provedeno je 2017. godine na 197 nastavnika koristeći se Upitnikom o procjeni inkluzivne prakse i sociodemografskim upitnikom. Istraživanje je pokazalo da su nastavnici u ovoj županiji pretežno ženskog spola, između 25 i 55 godina te između 5 i 25 godina radnog staža, pretežno završenog četverogodišnjeg sveučilišnog studija, da imaju dobru suradnju sa stručno-razvojnom službom škole, ali lošu s drugim ustanovama za dobrobit učenika s teškoćama. Što je potpora škole veća nastavnici imaju pozitivnije stavove prema metodičko-didaktičkim aspektima rada, individualizaciji nastave te stručnom usavršavanju i suradnji. Što je suradnja s roditeljima manja nastavnici OŠ imaju pozitivnije stavove prema metodičko-didaktičkom oblikovanju nastave, kompetentniji su u radu, više primjenjuju individualizaciju programa te se više stručno usavršavaju i surađuju. Suprotno, nastavnici SŠ imaju pozitivne stavove prema suradnji s roditeljima ovih učenika. S dobi i nižim obrazovanjem nastavnika stavovi prema uključivanju ovih učenika u sustav su pozitivniji, što je suprotno očekivanjima. Inkluzivna kultura škole saživjela je u školama u Ličko-senjskoj županiji što se vidi iz pretežno pozitivnih stavova nastavnika prema inkluziji, statistički značajno više u OŠ nego u SŠ, ali ima još prostora za njeno napredovanje.

Ključne riječi: obrazovna inkluzija, učenici s posebnim potrebama, stavovi, učitelji i nastavnici, osnovna i srednja škola.

RELATIONSHIP BETWEEN THE ATTITUDES OF EDUCATIONAL INCLUSIONS WITH SOME SOCIODEMOGRAPHIC FACTORS OF TEACHERS IN LIKA-SENJ COUNTY

Abstract

A survey of the attitudes of elementary and secondary school teachers in Lika-Senj County on the implementation of inclusion was conducted in 2017 by 197 teachers using the Inclusive Practice Assessment Questionnaire and a sociodemographic questionnaire. The research has shown that teachers in this county are predominantly female, between 25 and 55 years old and between 5 and 25 years of work experience, mainly a 4-year university study, having good co-operation with the school's professional development service but poorly with other institutions for the benefit of

disadvantaged students. What is the support of the school higher teachers have more positive attitudes towards the methodic and didactic aspects of work, the individualization of teaching programs and the professional development and co-operation. What is co-operation with parents smaller elementary school teachers have more positive attitudes towards methodic and didactic shaping of teaching, are more competent in work, more individualize the program and are more professionally trained and co-operating. Conversely, secondary school teachers have positive attitudes toward co-operation with parents of these students. With age and lower education of teachers, attitudes toward inclusion of these students into the system are more positive, which is contrary to expectations. The Inclusive Culture of the School has lived in the schools in Lika-Senj County, which is seen from the mostly positive attitudes of teachers towards inclusion, statistically significantly more in the elementary schools than in the secondary schools, but there is still room for its progress.

Key words: educational inclusion, students with special needs, attitudes, teachers, primary and secondary schools.

Uvod

„Inkluzivno obrazovanje mora biti opća politika i praksa, duboko ukorijenjena u redovite odgojno-obrazovne programe, a ne specifična intervencija kojom se rješavaju problemi određene osjetljive skupine. Stoga odgojno-obrazovni djelatnici na svim razinama sustava odgoja i obrazovanja moraju biti sposobni analizirati dosadašnje pristupe, oblike i načine rada te biti spremni mijenjati uvjete rada, posebno one koji bi mogli ometati njihove inkluzivne namjere“ (Liston i Zeichner, 1990). Stoga su stavovi nastavnika prema obrazovnoj inkluziji prvi korak osvještavanja rada s djecom s posebnim potrebama i osnovni preduvjet promjena na bolje. U proteklih nekoliko desetljeća došlo je do porasta uključivanja učenika s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav, kako u svijetu tako i u Hrvatskoj (Žic Ralić i Ljubas, 2013). Prema ovim autorima, rezultati istraživanja u Hrvatskoj o važnosti socijalne integracije kao nužne komponente obrazovnog programa za učenike s teškoćama u razvoju slažu se s onima u svijetu. Obrazovna inkluzija predstavlja koncept koji proširuje i produbljuje odgojno-obrazovni model integracije djece s teškoćama u razvoju u redovito školovanje, uključujući darovitu i talentiranu djecu i učenike, postajući tako koncept integracije djece i učenika s posebnim potrebama. On se s vremenom proširio i na uključenost djece i učenika različitih kulturnih i etničkih identiteta, rasnih i spolnih razlika, prognanike, izbjeglice i migrante, djecu iz depriviranih i obespravljenih zajednica. Diferencijacija različitosti u obrazovnoj praksi pretvara se u još širi spektar jer se djeca i učenici razlikuju ne samo prema mogućnostima pristupa u obrazovanju nego prema sposobnostima te drugim problemima i teškoćama. Tako imamo djecu i učenike sniženih intelektualnih sposobnosti, djecu i učenike s teškoćama u učenju, teškoćama u ponašanju, odgojno zapuštenu djecu, nemotivirane učenike za školski rad, poslušnu djecu koja očekuju vođenje i potporu, učenike koji su skloni isključivanju iz škole i druge.

Cilj obrazovne inkluzije usmjeren je na cjelokupnu praksu odgoja i obrazovanja na svim obrazovnim razinama, a njen je cilj stvaranje inkluzivne kulture. Prioritet je stvaranje partnerskih odnosa s roditeljima i lokalnom zajednicom te suradnja sa svim drugim ustanovama i stručnjacima koji podržavaju potrebe svakog djeteta. Inkluziju karakterizira osjećaj pripadanja, pri čemu se podrazumijeva da su sva djeca aktivno uključena u odgojno-obrazovne aktivnosti škole. Obrazovna inkluzija tako predstavlja proces, a ne stanje. Sadržajni prostor inkluzivnog obrazovanja i stvaranja inkluzivne kulture nalazi se okvirno u međupredmetnim temama (NOK, 2011: 41-47) i svim odgojno-obrazovnim područjima. Inkluzija djece s teškoćama u redovne škole smatra se prvim korakom u njihovom uključivanju u šire društvo te se na takav način smanjuje njihovo etiketiranje i prihvaća ih

se kao „normalne“ članove društva. Jako je važno da se djeca s teškoćama, integracijom u redovne škole, ne moraju odvajati od svojih matičnih obitelji. Kako bi se inkluzija ostvarila potrebno je promijeniti stavove okoline jer ju zakoni ne mogu ostvariti sami po sebi. Inkluzivna potpora proizlazi iz različitosti učenika koja uzima u obzir teškoće u razvoju, kao i one izazvane okolinskim čimbenicima (čl. 65. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama*, Narodne novine, broj 87/2008, 86/2009, 92/2010).“ „Sustav oblika potpore na razini škole podrazumijeva jedan *inkluzivni dizajn* koji se odnosi na materijalno-tehničku, kadrovsko-organizacijsku, psihološko-pedagošku, didaktičko-metodičku i socijalnu pripremljenost škole za školovanje svih učenika“ (Igrić i sur., 2015).

„U odgojno-obrazovnom procesu učenika s teškoćama u razvoju u redovnoj školi, glavnu bi ulogu trebali imati učitelji i nastavnici¹, zato dobro pripremljeni, a glavnu bi suradničku pomoć trebali trajno osigurati u radu s edukacijsko-rehabilitacijskim stručnjakom“ (Mustać i Vicić, 1996: 52). Spoznaje iz domaće literature sugeriraju nam da za rad s učenicima s teškoćama nastavnici nisu dobro pripremljeni, a često nemaju ključno potrebnu suradničku pomoć edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka, naročito u srednjim školama u Republici Hrvatskoj (Karamatić Brčić, 2013; Žic Ralić i Ljubas, 2013). Prema Ljubić i Kiš-Glavaš (2003), najbogatije zemlje svijeta također nisu uspjele osigurati preduvjete za integraciju djece s teškoćama, što ostavlja puno prostora za daljnji rad na ovoj stručnoj problematici, kako u svijetu tako i u Hrvatskoj. „Koncept inkluzivnog obrazovanja u skladu sa socijalnim modelom nije moguć ukoliko odgojno-obrazovni djelatnici nemaju razvijene potrebne stavove, vještine, znanja i motivaciju, jednom riječju kompetencije (Jones, 2004; Acedo, 2008), te podršku odgojno-obrazovne i javne, društvene okoline.“ „Obrazovna paradigma imala je izniman utjecaj na promjene, a to je prijelaz sa sadržajne usmjerenosti na kompetencijsku“ (Vican i Karamatić Brčić, 2013). „Kako je poznato, kao i opće prihvaćeno, osobne značajke nastavnika i njihovi pristupi učenju i poučavanju značajno doprinose ishodima učenja. Taj se utjecaj očituje posredno tijekom djelovanja kognitivnih i afektivnih komponenti: percepcije zahtjeva zadataka i preferiranog osobnog stila učenja, te razine i vrste motivacije (Vizek Vidović, 2005). Stoga je obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja ključno pitanje u svakoj zemlji koja nastoji unaprijediti odgojno-obrazovni sustav i učiniti ga dostupnijim, prohodnijim i fleksibilnijim.“ Obrazovna inkluzija podrazumijeva primjerenu izobrazbu nastavnika na razini inicijalnog obrazovanja, a potom neprestano stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje tijekom radnog vijeka. Problemi s kojima se suočavaju učitelji, nastavnici i stručni suradnici rješavaju se profesionalnim usavršavanjem u području onih kompetencija koje nisu stekli tijekom stjecanja temeljne prakse. Za pojedine poteškoće potrebna je i posebna specijalizacija. Nedovoljno znanje o pojedinoj poteškoći dovodi do nedovoljne stručnosti nastavnika, a time i do stvaranja predrasuda. Također je potrebno fleksibilno prilagođavati nastavni plan i program, te osigurati dodatno vrijeme za provedbu individualizacije.

Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) navode da „prijelaz djeteta iz predškolskog u osnovnoškolski sustav, iz osnovnoškolskog u srednjoškolski sustav i dalje predstavlja problem za odgojno-obrazovnu inkluziju. Odgojno-obrazovni djelatnici iz sustava često su nepovezani te izostaje njihova međusobna suradnja, što za posljedicu ima neadekvatan tijek protoka potrebnih informacija o djetetu. Stoga bi upravo zajedničkom suradnjom mogli utjecati na pravovremeno praćenje djeteta i pružanje odgovarajuće odgojno-obrazovne podrške da se nepotrebno ne bi nizale dodatne poteškoće koje će se odraziti na proces učenja i usvajanja znanja u školi.“ „U našim redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama često su još uvijek prisutni nedostatni organizacijski i objektivni uvjeti, primjerice nedostatak odgovarajućih stručnih suradnika, veliki broj djece u odgojnim skupinama ili razrednim odjeljenjima, loša materijalna opremljenost, opterećenja nastavnim planom i programom, pritisak zbog vanjskog vrednovanja i općenito učestala testiranja učenika u školi. Mogućnosti promjene stavova redovitih učitelja u odnosu na djecu s teškoćama ukazuju na pozitivne stavove učitelja, ali istodobno i njihove zabrinutosti u smislu mogućih negativnih afekata uključivanja djece s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav, poput dodatnog opterećenja i obveza, te mogućnosti pogoršanja razrednih

¹ U daljnjem tekstu koristiti će se termin nastavnici, a podrazumijevati će i učitelje.

rezultata“ (Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003). „Spremnost učitelja da prihvate i poučavaju učenike s teškoćama u inkluzivnoj školi zahtijeva sustavna rješenja usmjerena na koordinirano provođenje i implementaciju modela podrške u hrvatsku školsku praksu. Ivančić (2010) ističe važnost cjeloživotnog učenja kojim učitelji šire i obogaćuju svoja umijeća rada s učenicima, pri čemu se obogaćivanje i nadogradnja umijeća odnosi na planiranje, programiranje, pripremanje nastave, poučavanje i vrednovanje postignuća unutar kurikulumu usmjerenog na učenike s poteškoćama. Da bi učitelji u uvjetima inkluzije ostvarili svoj zadatak u odgojno-obrazovnom procesu, potrebna im je potpora: organizacijska – koja se odnosi na broj učenika u razredu; pomagača, odnosno asistenata u nastavi; materijalna – sredstva i oprema; stručna potpora – izrada, provođenje i evaluacija individualiziranih programa.“

„Nastavnici su mišljenja da djeca s teškoćama trebaju polaziti redovite odgojno-obrazovne ustanove s vršnjacima bez teškoća, smatraju da djeca s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama u okviru redovitih odgojno-obrazovnih ustanova, znatno više nego kada su potpuno uključena s vršnjacima bez teškoća, posebice kada se o radi o senzo-motoričkim poremećajima kod djece. Nastavnici smatraju da djeca s teškoćama u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama mogu dobiti posebnu pažnju i individualizirane postupke, te s toga konvencionalni odgoj i obrazovanje u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama imaju više prednosti nego inkluzivni odgoj i obrazovanje. Ovakvi rezultati upućuju na zaključak da se nastavnici ne smatraju dovoljno kompetentnima u radu s učenicima s teškoćama, što najvjerojatnije proizlazi iz provedbe odgojno-obrazovne politike i nedostatne podrške učiteljima za stjecanje specifičnih kompetencija. Stoga se može zaključiti da je napredak odgojno-obrazovne inkluzivne prakse najuže povezan s kompetencijama nastavnika jer je kvaliteta obrazovanja i daljnjeg stručnog usavršavanja nastavnika jedan od glavnih činitelja koji djeluje na razinu učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća“ (Jurić, 2007). Međutim, potrebe za razvojem kompetencija nastavnika za inkluzivnu nastavu samo su donekle zadovoljene (Acedo, 2008). Nastavnici imaju osnovna znanja i vještine potrebne za personalizirane pristupe nastavi, te u svom svakodnevnom radu prilagođavaju kurikulume određenim učenicima koristeći različite oblike procjene. Međutim, oni su svjesni kako im je potrebno dodatno usmjeravanje u osmišljavanju i provođenju individualizirane nastave. Profesionalni razvoj učitelja treba biti kontinuirani proces koji ne uključuje samo formalne institucionalne oblike već cjeloživotno učenje i stručno usavršavanje, posebice kada je riječ o odgojno-obrazovnoj inkluziji. Rad u uvjetima inkluzije podrazumijeva odgojno-obrazovnu praksu koja ima *pristup usmjeren na dijete*, njegove postojeće interese, sposobnosti, vještine i potencijale. Proces inkluzije svakako pridonosi povećanju socijalnih interakcija, stvara pozitivno socijalno okruženje u kojem su svi učenici prihvaćeni, a njihova se ograničenja poštuju, tada inkluzija potiče socijalni razvoj i usvajanje socijalno kompetentnoga ponašanja.

„Stav je naučena sklonost reagiranju na dosljedno povoljan ili nepovoljan način s obzirom na dani objekti“ (Pennington, 2001: 85). Ova definicija uključuje četiri aspekta stavova: 1) stavove učimo kroz iskustvo, 2) čine nas sklonima reagiranju na određeni način, 3) stavovi i ponašanje proizlaze iz načela dosljednosti i 4) povoljan ili nepovoljan način ponašanja odražavaju evaluativnu komponentu stavova. Jedan od najkorištenijih pristupa mjerenja stavova su izravne mjere (skale procjena) od kojih je najkorištenija Likertova skala koja se sastoji od nekoliko reprezentativnih tvrdnji za stav koji se ispituje, koja je korištena i u ovom istraživanju. Stavovi prema osobama s teškoćama u razvoju, kao i stavovi prema djeci s posebnim potrebama nisu urođeni nego naučeni. Razvijanje svijesti o prihvaćanju različitosti kod djece i mijenjanje stavova prema djeci s posebnim potrebama čini važan preduvjet za uspješnu provedbu inkluzije u školi. S ovim gledištem izlazimo iz okvira obrazovne inkluzije u područje *inkluzivnog obrazovanja* i *inkluzivne pedagogije*. Prema nekim autorima (Sebba, Sachev, 1997), stavovi nastavnika o inkluziji, odnosno uključivanju djece s posebnim obrazovnim potrebama u sustav redovnog školovanja, smatraju se najvažnijom preprekom za njezinu uspješnu provedbu. Prema Mittleru (2006), stavovi nastavnika o inkluziji mijenjaju se ako je nastavnik u svojoj neposrednoj praksi imao iskustvo u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama u svom razrednom okruženju. Nastavnici nekad osjećaju da im je integracija nametnuta pa tada imaju

negativne stavove o njoj. Međutim, negativni stavovi nastavnika prema integraciji posljedica su njihove negativne ili pogrešne spoznaje, nedovoljne kompetentnosti, odnosno znanja, vještina i stavova (Perković, 1988).

U istraživanju Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) „osnovnoškolski nastavnici u odnosu na srednjoškolske nastavnike iskazuju negativnije stavove prema integraciji učenika s posebnim potrebama u redovne škole. Ovi rezultati nisu u skladu s očekivanjima zbog činjenice da je integracija više zaživjela u osnovnim školama u odnosu na srednje. Objektivne i organizacijske pretpostavke integracije više su zadovoljene u osnovnim u odnosu na srednje škole, ali nisu u potpunosti zadovoljene. Stavovi nastavnika rezultat su i njihovih iskustava u radu s učenicima s posebnim potrebama, na način da nastavnici koji nisu imali puno iskustava rada s takvim učenicima imaju pozitivnije stavove prema njihovoj integraciji. Oni su kroz vlastito iskustvo rada s takvim učenicima svjedoci brojnih nedostataka u praktičnoj provedbi integracije. Osnovnoškolski nastavnici smatraju da je škola ta koja se mora pripremiti za prihvata učenika s posebnim potrebama, ne misle da učenik s teškoćama loše djeluje na uspjeh razrednog odjela, te naročito ističu potrebu zapošljavanja edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka u redovne škole“. Kranjčec Mlinarić i sur. (2016) navode da učitelji iskazuju načelnu potporu procesu inkluzije, ali uočljivo je da se različito nose s profesionalnim izazovima. Inkluziju uglavnom smatraju pozitivnom i dobrom za učenike s teškoćama i za njihove vršnjake tipičnog razvoja. Ipak, vidljivo je da na njihovo mišljenje utječe i vrsta poteškoće učenika, te razredi s velikim brojem učenika, što za posljedicu ima nemogućnost posvećivanja učenicima s teškoćama u njihovu radu. Kao najznačajnije barijere izdvajaju nastavnike, odnosno njihovu (ne)spremnost za rad s učenicima s teškoćama, (ne)motiviranost te needuciranost, različite vrste poteškoća učenika, premali broj stručnih suradnika, premali broj asistenata u nastavi, fizičke prepreke te uvjete u nastavnom radu. Istraživanja u Hrvatskoj pokazala su da su stavovi nastavnika relativno pozitivni, kod njih postoji osvjешtenost o prednosti obrazovnog uključivanja za djecu s teškoćama, smatraju da je moguće zadovoljiti objektivne pretpostavke uključivanja u našim školama, ističu potrebu za edukacijsko-rehabilitacijskom potporom i dodatnim edukacijama (Kiš-Glavaš, 1999). Nadalje, „istraživanja pokazuju da nastavnici u našim redovnim školama uglavnom nisu osposobljavani za rad s djecom s teškoćama. Mnogi se osjećaju obeshrabreno i nedostavno kvalificirano u radu s njima. Neka istraživanja su utvrdila da nastavnici imaju različitu koncepciju u odnosu na vrste teškoća u razvoju, imaju manja očekivanja u odnosu na učenike s teškoćama, negativne stereotipe, te se prema učenicima s teškoćama ponašaju negativnije nego prema vršnjacima tipičnog razvoja“ (Leutar i Frantal, 2006). Što se tiče pomoćnika u nastavi, učitelji naglašavaju da prisutnost pomoćnika u nastavi pozitivno djeluje, te ih učitelji procjenjuju kao „veliko olakšanje i pomoć“ (Ivančić, 2012).

Problemi istraživanja

1. Opisati uzorak sudionika istraživanja (učitelji i nastavnici razredne i predmetne nastave osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije) prema nekim sociodemografskim obilježjima.
2. Ispitati stavove nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije prema obrazovnoj inkluziji.
3. Ispitati povezanost stavova nastavnika prema obrazovnoj inkluziji s nekim sociodemografskim obilježjima nastavnika osnovnih škola Ličko-senjske županije.
4. Ispitati povezanost stavova nastavnika prema obrazovnoj inkluziji s nekim sociodemografskim obilježjima nastavnika srednjih škola Ličko-senjske županije.
5. Ispitati postoje li razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije prema obrazovnoj inkluziji?

Metoda

Sudionici istraživanja

Istraživanje je provedeno na uzorku od 197 sudionika istraživanja (prosječne dobi $M=40$, $SD=0.73$). Od ukupnog broja sudionika istraživanja 155 je učitelja razredne i predmetne nastave iz osnovnih škola (78.68%) i 42 nastavnika iz srednjih škola (21.32%) Ličko-senjske županije.

Mjerni instrumenti

Upitnik o procjeni inkluzivne odgojno-obrazovne prakse u predškolskom i osnovnoškolskom sustavu odgoja i obrazovanja preuzet je iz članka „Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama“ uz pismeno dopuštenje autorica Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014). Upitnik ima 37 tvrdnji. Ispitivanje je bilo anonimno i dobrohotno. Autorice su u upitnik uvrstile čestice koje proizlaze iz zakonskih i podzakonskih akata predškolskoga i osnovnoškolskoga obrazovanja koji naglašavaju uključivanje djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Odgovore na tvrdnje u upitniku sudionici istraživanja daju na 5-stupanjskoj ordinalnoj skali Likertovog tipa s vrijednostima: 1 - nikada, 2 - rijetko, 3 - ponekad, 4 - često, 5 - redovito. Pouzdanost upitnika izračunatog u istraživanju Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) procijenjena temeljem izračuna koeficijenta pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije – Cronbah alpha iznosi 0.78, a u našem istraživanju iznosi 0.73, čime je potvrđena zadovoljavajuća pouzdanost upitnika. Upitnik mjeri 6 latentnih dimenzija ili faktora: 1) *Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja* (Primjer čestice: *Smatram da djeca s teškoćama trebaju polaziti redovite odgojno-obrazovne ustanove s vršnjacima bez teškoća*); 2) *Metodičko-didaktički aspekti rada (odabiranje adekvatnih metoda/načina rada)* (Primjer čestice: *Odabirem, primjenjujem i prilagođavam metode rada pojedinačnim potrebama djece*); 3) *Prihvatanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja* (Primjer čestice: *Djeca bez teškoća nisu tolerantna prema djeci s teškoćama*); 4) *Kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima* (Primjer čestice: *Smatram da mi je potrebno još dodatnih edukacija za stjecanje kompetencija u radu s djecom s teškoćama*); 5) *Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa* (Primjer čestice: *Smatram da sam dovoljno educiran/a za rad s djecom s teškoćama*); 6) *Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove* (Primjer čestice: *U mojoj ustanovi organiziramo različite oblike cjeloživotnog obrazovanja*).

Sociodemografski upitnik sastavljen je za potrebe ovog istraživanja. Upitnikom su prikupljeni podatci koji se odnose na: spol, dob, godine staža nastavnika, grad/mjesto rada, broj učenika u razredu, vrstu studijskog programa kojeg su nastavnici završili (3-godišnji stručni studij, 4-godišnji stručni ili sveučilišni studij, 5-godišnji sveučilišni studij, magisterij ili doktorat), obrazovanje za rad s učenicima s posebnim potrebama kroz studij ili iskustvo rada u školi, dosadašnje iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u školi, sadašnje iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u razredu, potporu škole u radu s učenicima s posebnim potrebama s obzirom na dijagnozu učenika, potporu ravnatelja, dobru suradnju s roditeljima učenika s posebnim potrebama i s roditeljima učenika bez teškoća u razredu, suradnju nastavnika sa stručno-razvojnom službom škole i udrugama/organizacijama/ustanovama u lokalnoj zajednici za dobrobit učenika s posebnim potrebama, vođenje dokumentacije, tehničku prilagođenost škole, usmjeravanje darovitih učenika...

Postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno šk. god. 2016./2017. na način da je poslano preko 500 upitnika u 15 osnovnih i 5 srednjih škola Ličko-senjske županije. Popunjeni upitnici, oko 220, vraćeni su iz 11 osnovnih i 3 srednje škole. Ukupan broj ispravno popunjenih upitnika bio je 197. Prije provođenja istraživanja zatražena je suglasnost *Stručnog vijeća Odjela za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru* za provođenje ovog istraživanja. Ravnateljima škola poštom je upućena zamolba za sudjelovanje njihovih nastavnika u ovom istraživanju. Nakon suglasnosti *Nastavničkih vijeća* upitnici su školama poslani poštom. Popunjavanje upitnika trajalo je između 30 i 40 minuta.

Rezultati

Osnovni statistički pokazatelji

Tablica 1. Osnovni statistički pokazatelji *Upitnika o procjeni inkluzivne odgojno-obrazovne prakse* za nastavnike osnovnih škola Ličko-senjske županije (N=155)

Varijable, prosjeci i raspršenja po faktorima	N	M	SD	Min	Max	Skewness	Std.greška Skewness	Kurtosis	Std.greška Kurtosis
M1	155	3.00	0.636	1	5	-0.386	0.195	-0.330	0.387
SD1	155	0.97	0.387	0	2	-0.017	0.195	-0.409	0.387
M2	155	4.26	0.477	3	5	-0.238	0.195	-0.635	0.387
SD2	155	0.49	0.307	0	2	0.382	0.195	1.247	0.387
M3	155	2.66	0.517	2	4	0.373	0.195	-0.026	0.387
SD3	155	1.05	0.468	0	2	-0.022	0.195	-0.592	0.387
M4	155	3.90	0.437	3	5	-0.298	0.195	0.584	0.387
SD4	155	0.85	0.316	0	2	0.743	0.195	1.006	0.387
M5	155	3.30	0.768	1	5	-0.201	0.195	0.296	0.387
SD5	155	0.55	0.367	0	1	0.117	0.195	-0.512	0.387
M6	155	3.55	0.730	2	7	0.300	0.195	1.813	0.387
SD6	155	0.90	0.690	0	8	6.999	0.195	71.217	0.387

Legenda: M- aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

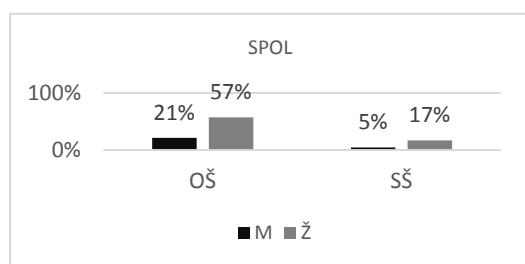
Tablica 2. Osnovni statistički pokazatelji *Upitnika o procjeni inkluzivne odgojno-obrazovne prakse* za nastavnike srednjih škola Ličko-senjske županije (N=42)

Prosjeci i raspršenja po faktorima	N	M	SD	Min	Max	Skewness	Std.greška Skewness	Kurtosis	Std.greška Kurtosis
M1a	42	3.00	0.599	2	4	0.032	0.365	-0.617	0.717
SD1a	42	1.04	0.324	0	2	-0.633	0.365	1.214	0.717
M2a	42	3.98	0.639	2	5	-1.376	0.365	2.991	0.717
SD2a	42	0.60	0.365	0	2	0.568	0.365	0.856	0.717
M3a	42	2.72	0.468	2	4	0.397	0.365	-0.381	0.717
SD3a	42	1.20	0.454	0	2	0.010	0.365	-1.061	0.717
M4a	42	3.77	0.489	3	5	0.141	0.365	0.324	0.717
SD4a	42	0.96	0.421	0	2	-0.107	0.365	-0.096	0.717
M5a	42	2.72	0.844	1	4	-0.343	0.365	-0.368	0.717
SD5a	42	0.62	0.405	0	2	0.092	0.365	-0.104	0.717
M6a	42	2.93	0.721	1	4	-0.294	0.365	-0.582	0.717
SD6a	42	1.00	0.338	0	2	-0.066	0.365	-0.818	0.717

Raspon vrijednosti gotovo na svim česticama je maksimalan (1-5) (zbog ograničenog prostora pisanja članka nisu prikazani rezultati na svim česticama, već samo njihovi prosjeci i raspršenja), što implicira da čestice dobro pokrivaju spektar odgovora: od krajnje negativne do krajnje pozitivne

percepcije sudionika istraživanja o inkluzivnom odgojno-obrazovnom radu u osnovnim i srednjim školama kao predmetu mjerenja. S obzirom na specifičnosti distribucije, većina varijabli su blago negativno asimetrične što implicira na skali *preferenciju prema pozitivnim vrijednostima percepcije ispitanika*. Kada je riječ o spljoštenosti distribucije (kurtosis), većina je čestica blago platikurtična (kurtosis s negativnim vrijednostima), što implicira veću disperziju rezultata oko aritmetičke sredine, odnosno spljoštenu distribuciju. Vrijednosti mjera centralne tendencije ukazuju da *većina ispitanika ima uglavnom pozitivnu percepciju prema predmetu mjerenja*.

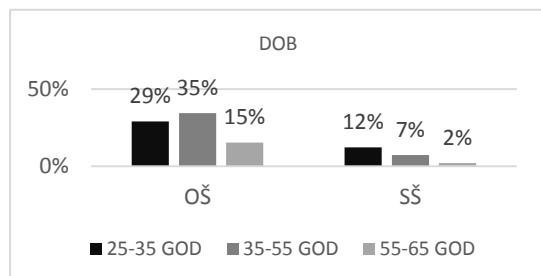
Rezultati sociodemografskih obilježja nastavnika



Iz *Slike 1* vidi se da je u uzorku nastavnika po spolu u OŠ više nastavnika ženskog spola (57%), dok je nastavnika muškog spola za polovinu manje (21%). U uzorku nastavnika iz SŠ također je više nastavnika ženskog spola (17%), dok je nastavnika muškog spola samo 5%. Prema rezultatima OECD-ova istraživanja TALIS 2013. provedenog u Republici Hrvatskoj (RH) 74% nastavnika su žene

Slika 1. Obilježja uzorka nastavnika s obzirom na spol

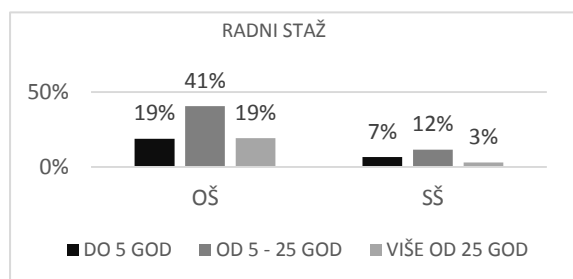
(http://www.nszssh.hr/pdf/TALIS_2013.pdf), što znači da se rezultati za Ličko-senjsku županiju podudaraju sa onima koji vrijede za cijelu RH.



Iz *Slike 2* vidi se da je u uzorku nastavnika prema dobi u OŠ najviše nastavnika srednje odrasle dobi (35%), potom nastavnika mlađe odrasle dobi (29%), a najmanje nastavnika starije dobi (15%). U uzorku nastavnika iz SŠ najviše je onih mlađe odrasle dobi (12%), potom srednje (7%), te najmanje onih starije dobi (2%). Slična dob nastavnika je i u RH. Prema rezultatima OECD-ova istraživanja TALIS 2013.

Slika 2. Obilježja uzorka nastavnika s obzirom na dob

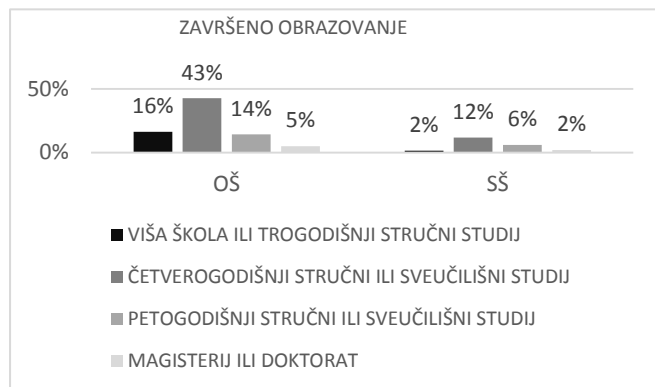
prosječna dob nastavnika u RH je 43 godine, najveći broj nastavnika je u dobi između 30 i 39 godina, mladih učitelja (od 25 do 29 godina) je tek 14%, dok ih je 13% starije od 60 godina. (http://www.nszssh.hr/pdf/TALIS_2013.pdf)



Iz *Slike 3* vidi se da je u uzorku nastavnika iz OŠ najviše onih između 5 i 25 godina radnog staža (41%), potom onih do 5 godina (19%) i više od 25 godina radnog staža (19%). U uzorku nastavnika iz SŠ najviše je onih od 5 do 25 godina radnog staža (12%), potom do 5 godina (7%), a najmanje je onih preko 25 godina radnog staža (3%). Prema rezultatima OECD-ova istraživanja TALIS 2013.

Slika 3. Obilježja uzorka nastavnika s obzirom na radni staž

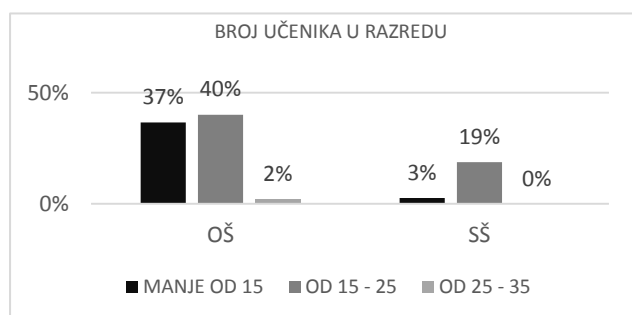
„Hrvatski učitelji rade na mjestu učitelja u prosjeku 16 godina (TALIS prosjek također iznosi 16 godina), a u istoj školi rade u prosjeku 13 godina. Na drugim poslovima u obrazovanju radili su prosječno nešto manje od 2 godine, a na drugim poslovima izvan obrazovanja u prosjeku 4 godine.“ (http://www.nszssh.hr/pdf/TALIS_2013.pdf)



Iz *Slike 4* vidi se da je u uzorku nastavnika iz OŠ najviše onih sa završenim 4-godišnjim stručnim ili sveučilišnim studijem (43%), potom višom školom ili 3-godišnjim stručnim studijem (16%), zatim 5-godišnjim sveučilišnim studijem (14%), a najmanje onih s magisterijem ili doktoratom (5%). U uzorku nastavnika iz SŠ najviše je onih koji su završili 4-godišnji stručni ili sveučilišni studij (12%), zatim 5-godišnji sveučilišni studij (6%), potom višu školu ili 3-godišnji

Slika 4. Obilježja uzorka nastavnika s obzirom na vrstu studijskog programa kojeg su završili

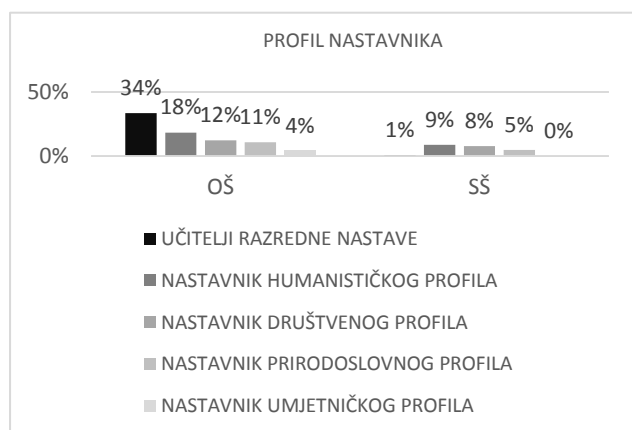
stručni studij (2%), a najmanje onih s magisterijem ili doktoratom (2%). Prema rezultatima OECD-ova istraživanja TALIS 2013. „82% hrvatskih učitelja završilo je 4-godišnji ili 5-godišnji fakultet (ISCED razina 5A uključuje i magisterij), dok ih je 18% završilo 2-godišnji ili 3-godišnji fakultet (ISCED razina 5B). Svega 0,4% ispitanih učitelja završilo je doktorski studij (ISCED razina 6). Stariji učitelji češće imaju završen 2-godišnji ili 3-godišnji fakultet – 35% učitelja u dobi od 50 do 59 godina i 23,7% učitelja starijih od 60 godina.“ (http://www.nszssh.hr/pdf/TALIS_2013.pdf)



Iz *Slike 5* vidi se da nastavnici iz OŠ najviše navode da je u razredu između 15 i 25 učenika (40%), potom manje od 15 (37%), a najmanje između 25 i 35 učenika (2%). U uzorku nastavnika iz SŠ najviše je onih koji imaju od 15 do 25 učenika u razredu (19%), a potom s manje od 15 učenika (3%). Prema rezultatima OECD-ova istraživanja TALIS 2013. „U prosječnom hrvatskom razredu nalazi se

Slika 5. Obilježja uzorka nastavnika s obzirom na broj učenika u razredu

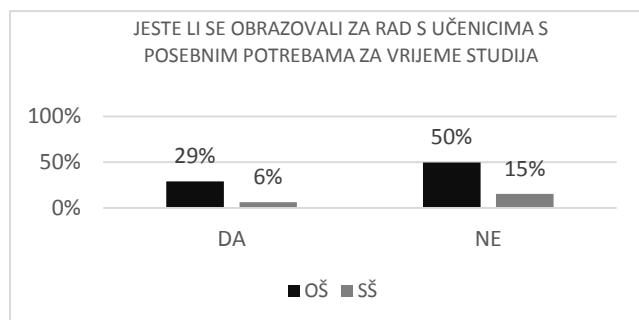
20 učenika, što je također manje u odnosu na TALIS prosjek (24 učenika).“ (http://www.nszssh.hr/pdf/TALIS_2013.pdf)



Iz *Slike 6* vidi se da u uzorku nastavnika iz OŠ ima najviše učitelja razredne nastave (34%), potom nastavnika humanističkog profila (18%), te društvenog profila (12%), prirodoslovnog profila (11%), a najmanje nastavnika umjetničkog profila (4%), što je vezano uz školske predmete i njihovu satnicu.

Slika 6. Obilježja uzorka nastavnika s obzirom na profil nastavnika

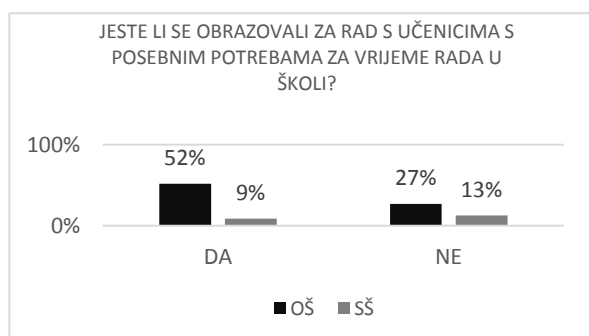
U uzorku nastavnika iz SŠ najviše je nastavnika humanističkog profila (9%), društvenog profila (8%), prirodoslovnog profila (5%), te učitelja razredne nastave (1%).



Iz *Slike 7* vidi se da je u uzorku nastavnika iz OŠ najviše nastavnika koji se nisu obrazovali za rad s učenicima s posebnim potrebama za vrijeme studija (50%), potom onih koji su se obrazovali za vrijeme studija (29%). U uzorku nastavnika iz SŠ više je nastavnika koji se nisu obrazovali za rad s učenicima s posebnim potrebama za vrijeme studija (15%), a manje nastavnika koji su se obrazovali (6%). Već iz ovog rezultata da se isčitati potreba za

Slika 7. Obilježja uzorka nastavnika s obzirom na obrazovanje za rad s učenicima s posebnim potrebama kroz studij, tj. formalno obrazovanje

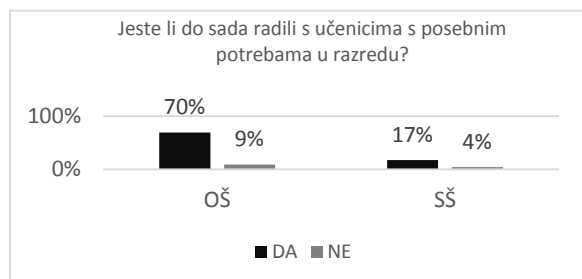
cjeloživotnim obrazovanjem nastavnika u kojem odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama treba zauzimati ključno mjesto. Očekujemo adekvatnu obrazovnu inkluziju, a nastavnici u školama su nam nedovoljno obrazovani za ovu temu. Isto je i za rad s darovitim i talentiranim učenicima.



Iz *Slike 8* vidi se da je u uzorku nastavnika iz OŠ više onih koji su se obrazovali za rad s učenicima s posebnim potrebama za vrijeme rada u školi (kroz seminare, stručne skupove, radionice i individualno) (52%), a manje onih koji se nisu obrazovali (27%). U uzorku nastavnika iz SŠ više je nastavnika koji se nisu obrazovali za rad s ovim učenicima u školi (13%), a manje onih koji jesu (9%). Ponovno se iz rezultata da isčitati da cjeloživotno obrazovanje nastavnika u RH nije na

Slika 8. Obilježja uzorka nastavnika s obzirom na obrazovanje za rad s učenicima s posebnim potrebama kroz iskustvo rada u školi

zadovoljavajućoj razini, kada je ovako veliki broj nastavnika ostao uskraćen za temu obrazovanja učenika s posebnim potrebama.



Iz *Slike 9* vidi se da je u uzorku nastavnika iz OŠ najviše onih koji su dosada radili s učenicima s posebnim potrebama u razredu (70%), a mnogo manje onih koji nisu (9%). U uzorku nastavnika iz SŠ također je više nastavnika koji su kroz dosadašnje iskustvo radili s ovim učenicima (17%), a mnogo manje onih koji nisu (4%). Znači, postoje nastavnici u ovoj županiji koji su u svojoj obrazo-

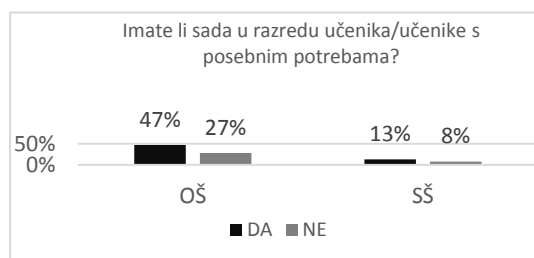
Slika 9. Obilježja uzorka nastavnika s obzirom na dosadašnje iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama u školi

vnoj praksi radili s ovim učenicima, a da nisu prošli nikakvo obrazovanje o tome.

Tablica 3. Odgovori nastavnika Ličko-senjske županije na pitanje *Jeste li do sada kroz svoje iskustvo imali učenike s posebnim potrebama u razredu?*

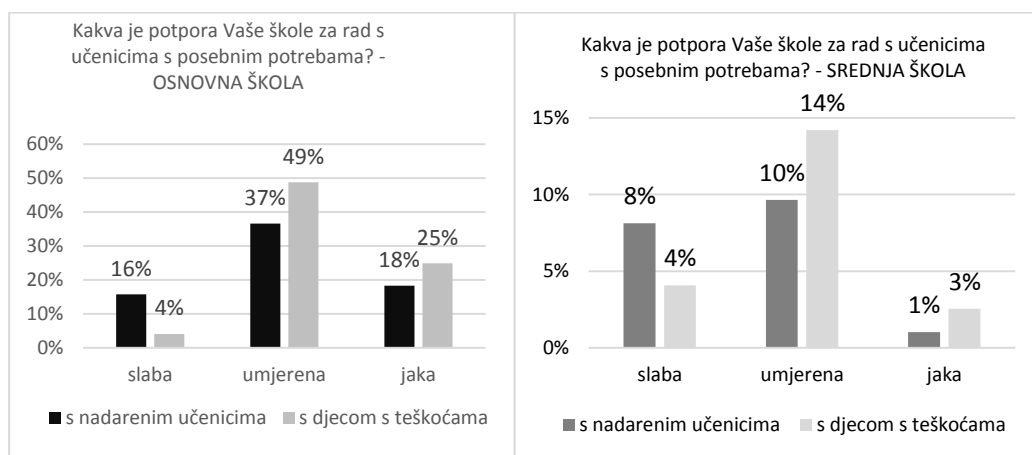
OŠ			SŠ		
Vrste posebnih potreba	f	%	Vrste posebnih potreba	f	%
Mentalna retardacija	49	25%	Oštećenje sluha	34	17%
Poremećaji u ponašanju uvjetovani organskim faktorima ili progredirajućim psihopatološkim stanjem	47	24%	Tjelesni invaliditet i kronične bolesti	15	8%
Poremećaji glasovno – govorne komunikacije i specifične teškoće u učenju	34	17%	Mentalna retardacija	8	4%
Tjelesni invaliditet i kronične bolesti	29	15%	Poremećaji u ponašanju uvjetovani organskim faktorima ili progredirajućim psihopatološkim stanjem	8	4%
Postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju	6	3%	Poremećaji glasovno – govorne komunikacije i specifične teškoće u učenju	8	4%
Autizam	5	3%	Oštećenje vida	4	2%
Oštećenje vida	4	2%	Postojanje više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju	2	1%
Oštećenje sluha	4	2%	Autizam	1	1%
Iznadprosječne sposobnosti za pojedina umjetnička područja	16	8%	Iznadprosječne psihomotorne sposobnosti	2	1%
Iznadprosječne sposobnosti za pojedina nastavna i znanstvena područja	15	8%	Iznadprosječne sposobnosti za pojedina nastavna i znanstvena područja	1	1%
Iznadprosječne opće intelektualne sposobnosti	14	7%	Iznadprosječne sposobnosti za pojedina umjetnička područja	1	1%
Iznadprosječne psihomot. sposobn.	5	3%	N=197		

Prema odgovorima na otvoreno pitanje iz *Tablice 3.* vidi se da postoji razlika između nastavnika iz OŠ i SŠ ove županije. Nastavnici iz OŠ najviše su se u svom iskustvu rada susretali s mentalnom retardacijom ($f=49$; 25%), potom s poremećajima u ponašanju uvjetovanim organskim faktorima ili progredirajućim psihopatološkim stanjem ($f=47$; 24%), zatim poremećajima glasovno–govorne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju ($f=34$; 17%), pa tjelesnim invaliditetom i kroničnim bolestima ($f=29$; 15%), a manje s postojanjem više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju ($f=6$; 3%), autizmom ($f=5$; 3%), oštećenjem vida ($f=4$; 2%) i oštećenjem sluha ($f=4$; 2%). Od iznadprosječnih sposobnosti, nastavnici iz OŠ navode da su se najviše susretali s onima za pojedina umjetnička područja ($f=16$; 8%), potom za pojedina nastavna i znanstvena područja ($f=15$, 8%), pa s iznadprosječnim općim intelektualnim sposobnostima ($f=14$; 7%), a najmanje s iznadprosječnim psihomotornim sposobnostima ($f=5$; 3%). Nastavnici iz SŠ navode da su se najviše susretali s oštećenjem sluha ($f=34$; 17%), tjelesnim invaliditetom i kroničnim bolestima ($f=15$; 8%), mentalnom retardacijom ($f=8$; 4%), poremećajima u ponašanju koji su uvjetovani organskim faktorima ili progredirajućim psihopatološkim stanjem ($f=8$; 4%), poremećajima glasovno–govorne komunikacije i specifičnim teškoćama u učenju ($f=8$; 4%), oštećenjem vida ($f=4$; 2%), postojanjem više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju ($f=2$; 1%), te autizmom ($f=1$; 1%). Od iznadprosječnih sposobnosti najviše su se susretali s iznadprosječnim psihomotornim sposobnostima ($f=2$; 1%), potom za pojedina nastavna i znanstvena područja ($f=1$; 1%), te za pojedina umjetnička područja ($f=1$; 1%).



Iz *Slike 10* vidi se da je više nastavnika iz OŠ koji u razredu sada imaju učenika(e) s posebnim potrebama (47%), a manje nastavnika koji ga nemaju (27%). U uzorku nastavnika iz SŠ također je više nastavnika koji sada u razredu imaju učenike s posebnim potrebama (13%), a manje nastavnika koji ga nemaju (8%). Ponovno se nameće potreba za dodatnim obrazovanjem nastavnika ove županije o obrazovnoj inkluziji kada oni sustavno u razredima imaju učenike s posebnim potrebama.

Slika 10. Odgovori nastavnika o njihovom sadašnjem iskustvu rada s učenicima s posebnim potrebama u školi



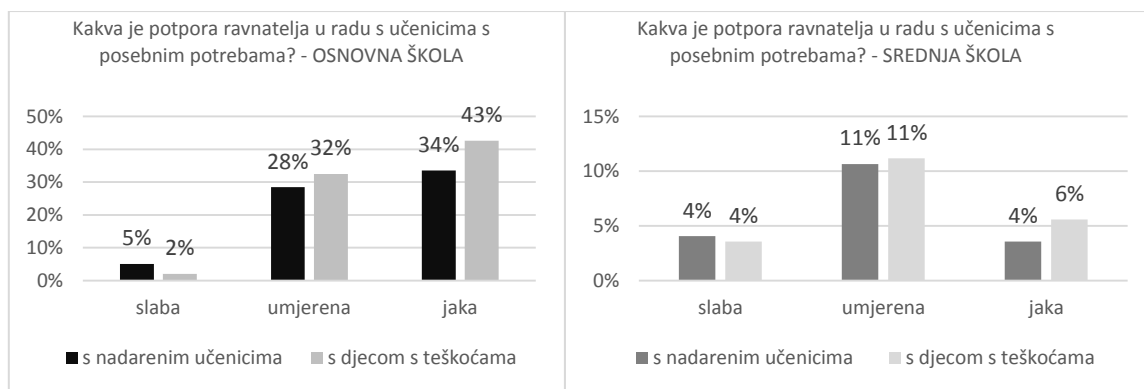
Slika 11. Odgovori nastavnika o potpori škole u radu s učenicima s posebnim potrebama s obzirom na dijagnozu tih učenika

Iz *Slike 11* vidi se da nastavnici iz OŠ navode da je potpora škole u radu s učenicima s posebnim potrebama s obzirom na dijagnozu učenika umjerena (49% za učenike s teškoćama i 37% za darovite učenike), potom jaka (25% za učenike s teškoćama i 18% za darovite učenike), te ponajmanje slaba (4% za učenike s teškoćama i 16% za darovite učenike). U uzorku nastavnika iz SŠ najviše je nastavnika koji misle da je ova potpora umjerena (14% za učenike s teškoćama i 10% za darovite učenike), potom slaba (4% za učenike s teškoćama i 8% za darovite učenike), te najmanje jaka (3% za učenike s teškoćama i 1% za darovite učenike).

Tablica 4. Odgovori nastavnika na pitanje *Postoje li razlike u potpori Vaše škole s obzirom na dijagnozu posebne potrebe učenika? Ako da, kakve?*

OŠ			SŠ		
Odgovori nastavnika na razlike u potpori škole	f	%	Odgovori nastavnika na razlike u potpori škole	f	%
Više razgovora i rada s učenicima s posebnim potrebama	10	5%	Neprikladna škola (pristupnost, gradnja...)	2	1%
Pomoć stručnih suradnika	4	2%	Prilagodba programa za učenike s posebnim potrebama	1	1%
Neprikladna škola (pristupnost, gradnja...)	3	2%	Individualizacija nastave	1	1%
Malo rada s darovitim učenicima	2	1%			
Posebni odjel	1	1%			

Prema *Tablici 4.* vidi se da nastavnici iz OŠ navode da je potrebno više razgovora i rada s učenicima s posebnim potrebama (f=10; 5 %), zatim pomoći stručnih suradnika (f=4; 2%), prilagodbe škole (f=3; 2%), više rada s darovitim i talentiranim učenicima (f=2; 1%), te pomoći u obliku posebnog odjela (f=1; 1%). Nastavnici iz SŠ navode da je potrebna veća i bolja prilagodba škole (f=2; 1%), prilagodba programa za učenike s posebnim potrebama (f=1; 1%), te individualizacija nastave (f=1; 1%).



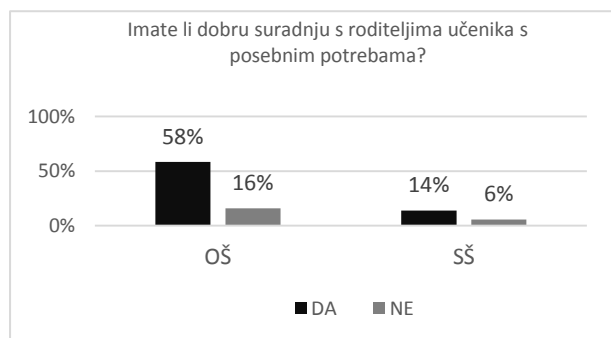
Slika 12. Rezultati odgovora nastavnika o potpori ravnatelja škole u radu s učenicima s posebnim potrebama

Iz *Slike 12* vidi se da u uzorku nastavnika iz OŠ o potpori ravnatelja škole u radu s učenicima s posebnim potrebama navode da je ta potpora uglavnom jaka (34% s nadarenim učenicima i 43% s djecom s teškoćama) ili umjerena (28% s nadarenim učenicima i 32% s djecom s teškoćama), dok nastavnici iz SŠ smatraju da je ona uglavnom umjerena (s nadarenim učenicima 11% i s djecom s teškoćama 11%), jaka (s nadarenim učenicima 4% i s djecom s teškoćama 6%) ili slaba (s nadarenim učenicima 4% i s djecom s teškoćama 4%).

Tablica 5. Odgovori nastavnika na otvoreno pitanje *U čemu se očituje potpora ravnatelja?*

OŠ			SŠ		
Oblici potpore	f	%	Oblici potpore	f	%
Podrška/razgovor/suradnja	30	15%	Podrška/razgovor/suradnja	17	9%
Stručna usavršavanja	27	14%	Stručna usavršavanja	6	3%
Omogućavanje osnovnih uvjeta rada i dodatnih didaktičkih materijala	27	14%	Omogućavanje osnovnih uvjeta rada i dodatnih didaktičkih materijala	2	1%
Zapošljavanje asistenata u nastavi	3	2%	Izostaje direktna aktivnost ravnatelja	1	1%

Iz *Tablice 5* vidi se da u OŠ ove županije ravnatelji najviše potpore daju kroz podršku, razgovor ili suradnju ($f=30$; 15%), potom kroz stručna usavršavanja ($f=27$; 14 %), zatim kroz omogućavanje osnovnih uvjeta rada i dodatnih didaktičkih materijala ($f=27$; 14%), a najmanje kroz zapošljavanje asistenata u nastavi ($f=3$; 2%). Nastavnici iz SŠ navode da tu potporu ostvaruju najviše kroz podršku, razgovor ili suradnju ($f=17$; 9%), zatim kroz stručna usavršavanja ($f=6$; 3%), a manje kroz omogućavanje osnovnih uvjeta rada i dodatnih didaktičkih materijala ($f=2$; 1%), te i izostaju direktne aktivnosti ravnatelja ($f=1$; 1%).



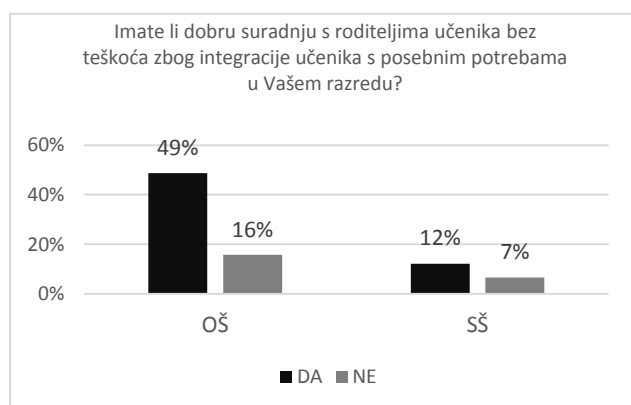
Iz *Slike 13* vidi se nastavnici iz OŠ ove županije navode da je suradnja s roditeljima učenika s posebnim potrebama dobra (58%), te je znatno manje onih koji misle da ta suradnja nije dobra (16%). U uzorku nastavnika iz SŠ više je nastavnika koji misle da imaju dobru suradnju s roditeljima učenika s posebnim potrebama (14%), a manje onih koji misle da ta suradnja nije dobra (6%). Ovaj je rezultat poželjan jer je suradnja nastavnika i roditelja uvijek potrebna, a naročito kada se radi o učenicima s posebnim potrebama.

Slika 13. Rezultati odgovora nastavnika o suradnji s roditeljima učenika s posebnim potrebama

Tablica 6. Odgovori nastavnika na pitanje *Kojim oblicima i načinima ostvarujete dobru suradnju s roditeljima učenika s posebnim potrebama?*

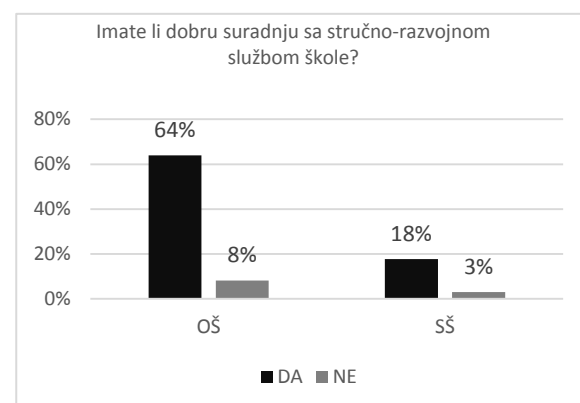
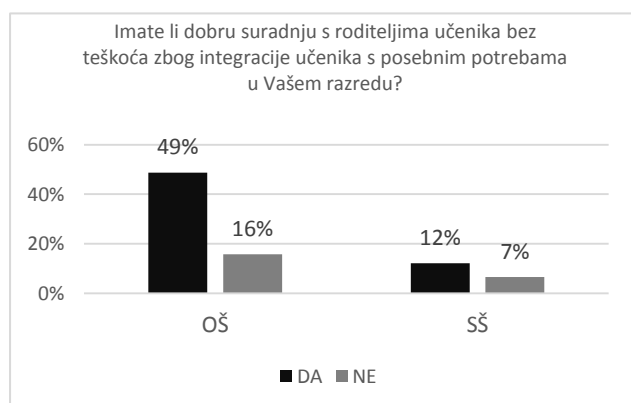
OŠ			SŠ		
Oblici suradnje	f	%	Oblici suradnje	f	%
Razgovor	61	31%	Razgovor	14	7%
Konzultacije	16	8%	Konzultacije	7	4%
Savjetovanje	8	4%	Podrška	3	2%
Roditeljski sastanci	7	4%	Savjetovanje	3	2%
Podrška	3	2%	Informacije	1	1%
Informacije	3	2%	Roditeljski sastanci	1	1%

Nastavnici iz OŠ odgovaraju da suradnju s roditeljima učenika s posebnim potrebama najviše ostvaruju: kroz razgovor (f=61; 31%), potom znatno manje kroz dogovor (f=8; 4%), konzultacije (f=8; 4%), savjete (f=8; 4%), roditeljske sastanke (f=7; 4%), podršku (f=3; 2%), a najmanje kroz informacije (f=3; 2%). Nastavnici iz SŠ odgovaraju da suradnju najviše ostvaruju kroz: razgovor (f=14; 7%), znatno manje kroz konzultacije (f=4; 2%), dogovor (f=3; 2%), podršku (f=3; 2%), savjete (f=3; 2%), a najmanje kroz informacije (f=1; 1%) i roditeljske sastanke (f=1; 1%).



Iz *Slike 14* vidi se da nastavnici iz OŠ o suradnji s roditeljima učenika bez teškoća u razredu navode da imaju dobru suradnju (49%), a manje je onih koji misle da nemaju dobru suradnju (16%). U uzorku nastavnika iz SŠ više je nastavnika koji misle da imaju dobru suradnju s roditeljima učenika bez teškoća u razredu (12%), a manje je onih koji misle da je nemaju (7%). Također je vrlo važno da učenici s posebnim potrebama budu dobro prihvaćeni kako od vršnjaka tako i od njihovih roditelja.

Slika 14. Rezultati odgovora nastavnika o suradnji s roditeljima učenika bez teškoća u razredu



Iz *Slike 15* vidi se da nastavnici iz OŠ navode da sa stručno-razvojnom službom škole imaju dobru suradnju (64%), a znatno je manje onih koji nemaju dobru suradnju (8%). Nastavnici iz SŠ navode da imaju dobru suradnju sa stručno-razvojnom službom škole (18%), a manje je onih koji misle da

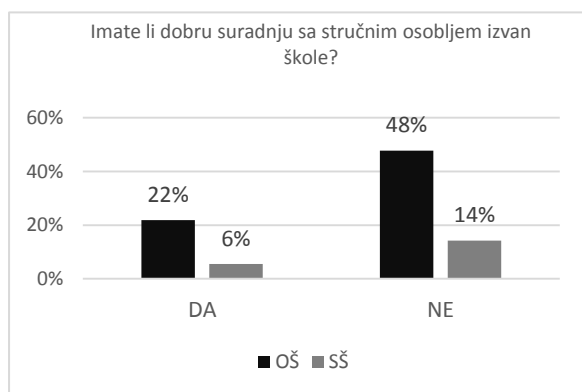
nemaju dobru suradnju (3%). Ovaj je segment suradnje vrlo važan, naročito suradnja s edukacijsko-rehabilitacijskim stručnjakom u radu s učenicima s teškoćama, ali ovih je stručnjaka malo u školama ove županije, naročito u SŠ.

Slika 15. Rezultati odgovora nastavnika o suradnji sa stručno-razvojnomo službom škole

Tablica 7. Odgovori nastavnika o oblicima suradnje sa stručno-razvojnomo službom škole?

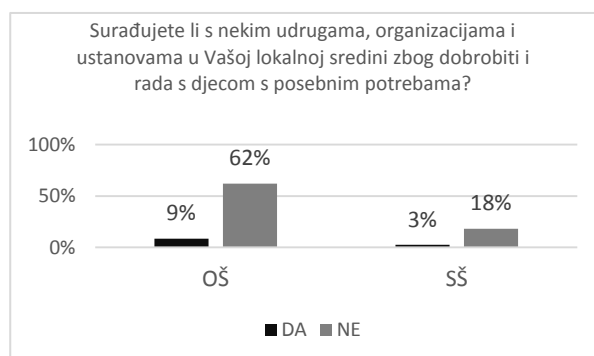
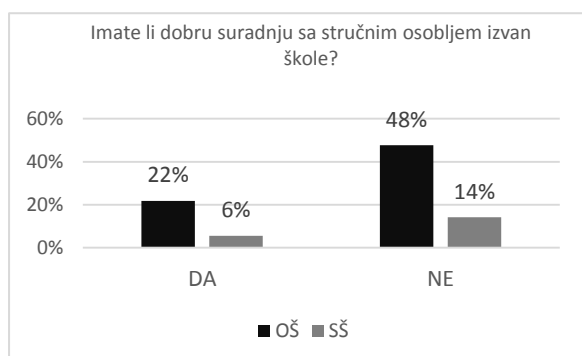
OŠ			SŠ		
Oblici suradnje	f	%	Oblici suradnje	f	%
Razgovor	42	21%	Razgovor	13	7%
Savjetovanje	16	8%	Roditeljski sastanci	3	2%
Konzultacije	10	5%	Savjetovanje	3	2%
Roditeljski sastanci	6	3%	Konzultacije	1	1%
Podrška	5	3%	Sudjelovanje roditelja	1	1%
Sudjelovanje roditelja	3	2%	Dokumentacija	1	1%
Informacije	3	2%	Informacije	1	1%
Dokumentacija	2	1%			

Iz *Tablice 7* vidi se da nastavnici iz OŠ navode da suradnju sa stručno-razvojnomo službom škole ponajviše ostvaruju kroz razgovor (f=42; 21%), potom savjetovanje (f=16; 8%), a manje kroz roditeljske sastanke (f=6; 3%), dogovore (f=5; 3%), konzultacije (f=5; 3%), podršku (f=5; 3%), sudjelovanje roditelja (f=3; 2%), dijeljenje informacija (f=3; 2%) i različitu dokumentaciju (f=2; 1%). Nastavnici iz SŠ navode da tu suradnju ponajviše ostvaruju kroz razgovor (f=13, 7%), a manje kroz roditeljske sastanke (f=3; 2%), savjetovanje (f=3; 2%), različite dogovore (f=1; 1%), sudjelovanje roditelja (f=1; 1%), različitu dokumentaciju (f=1; 1%) i dijeljenje informacija (f=1; 1%).



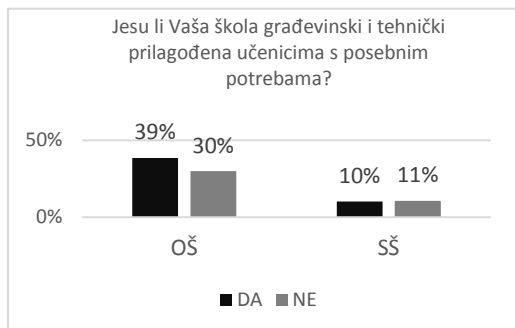
Iz *Slike 16* vidi se da nastavnici iz OŠ navode da imaju dobru suradnju sa stručnim osobljem izvan škole (liječnikom/cima, logopedom, rehabilitatorom, socijalnom službom i sl.) (22%), dok samo 6% nastavnika navodi da nema dobru suradnju. 48% nastavnika iz SŠ navodi da ima dobru suradnju, dok 14% smatra da nemaju dobru suradnju. Ovdje ostaje prostora za daljnju suradnju škola sa relevantnim ustanovama u ovim lokalnim sredinama.

Slika 16. Rezultati odgovora nastavnika na pitanje „Imate li dobru suradnju sa stručnim osobljem izvan škole?“



Slika 17. Rezultati odgovora nastavnika o suradnji s udrugama/organizacijama/ustanovama u lokalnoj zajednici za dobrobit učenika s posebnim potrebama

Iz *Slike 17* vidi se da je u uzorku nastavnika iz OŠ najviše onih koji ne ostvaruju suradnju s drugim ustanovama (62%), a manje je onih koji tu suradnju ostvaruju (9%). U uzorku nastavnika iz SŠ više je nastavnika koji ne ostvaruju ovu suradnju, a manje onih koji je ostvaruju (3%).



Iz *Slike 18* vidi se da je u uzorku nastavnika iz OŠ više nastavnika koji smatraju da je škola tehnički prilagođena za rad s učenicima s posebnim potrebama (39%), a manje je onih koji smatraju da nije (30%). U uzorku nastavnika iz SŠ više je nastavnika koji smatraju da škola nije tehnički prilagođena za rad s učenicima s posebnim potrebama (11%), a manje je onih koji smatraju da jeste (10%).

Slika 18. Rezultati odgovora nastavnika o tehničkoj prilagođenosti škole za rad s učenicima s posebnim potrebama

Tablica 8. Koeficijenti korelacija među prosječnim vrijednostima po faktorima i nekih sociodemografskih varijabli za nastavnike osnovnih škola Ličko-senjske županije

FAKTORI	Spol	Dob	Završeno studijsko obraz.	Br.učenika u raz.	Obraz.u studiju	Obraz. kroz iskustvo rada u šk.	Dosadašnje iskustvo rada s uč.s teškoć.	Sadašnje iskustvo rada s uč.s teškoć.	Potpora škole- teškoće	Suradnja s roditelj.	Sur.sa stručno- razv.služb u šk.	Sur.sa stručnj. izvan šk.
M1: Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja.	-0.13	0.19*	-0.17*	0.12	0.08	0.12	0.08	0.00	-0.21*	0.02	0.02	0.09
M2: Metodičko-didaktičkiaspekti rada	0.11	-0.02	0.05	0.04	-0.16*	-0.12	-0.15	0.03	0.20*	-0.18*	-0.12	-0.17*
M3: Prihvaćanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja	0.03	0.13	-0.16	0.07	0.05	0.13	-0.07	-0.02	-0.24*	-0.00	0.07	-0.03
M4: Kompetentnost u radu s djecom s teškoć. i njihovim roditeljima	-0.05	0.04	-0.06	0.01	-0.07	-0.13	-0.16	-0.06	0.15	-0.24*	-0.08	-0.07
M5:Primjena individualiziranih odgojno-obraz.programa	-0.03	-0.14	0.09	0.16*	-0.29*	-0.29*	-0.09	-0.05	0.29*	-0.25*	-0.11	-0.07
M6:Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odg.- obrazovne ustanove	-0.07	-0.09	-0.03	0.13	-0.13	-0.26*	-0.09	-0.16*	0.52*	-0.22*	-0.28*	-0.09

N=155; p < ,05

Iz *Tablice 8* vidi se da postoje statistički značajne neznatne, niske i umjerene korelacije (Spearmanovi koeficijenti korelacije)

između svih faktora Upitnika o procjeni inkluzivne prakse i nekih sociodemografskih varijabli nastavnika. *Faktor 1: Uključivanje učenika s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja* neznatno je pozitivno povezan s dobi nastavnika OŠ, što znači da su s povećanjem dobi nastavnika stavovi prema uključivanju učenika s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja pozitivniji; neznatno je negativno povezan s završenim studijskim obrazovanjem nastavnika, što znači da nastavnici s manjim stupnjem obrazovanja imaju pozitivnije stavove prema uključivanju učenika s teškoćama u ovaj sustav; nisko je negativno povezan s potporom škole za rad s ovim učenicima, što znači da što je manja potpora škole za rad s ovim učenicima stavovi nastavnika prema uključivanju ovih učenika su pozitivniji. *Faktor 2: Metodičko-didaktički aspekti rada* je neznatno negativno povezan s obrazovanjem nastavnika u studiju, suradnjom s roditeljima i stručnjacima izvan škole, što znači da što je manji stupanj obrazovanja nastavnika o radu s ovim učenicima, manja suradnja s roditeljima i stručnjacima izvan škole veće je nastavničko metodičko-didaktičko oblikovanje nastave. Ovaj faktor je neznatno pozitivno povezan s potporom škole za učenike s teškoćama, što znači da što je veća potpora škole u radu s ovim učenicima veće je i metodičko-didaktičko oblikovanje nastave, što je i očekivano. *Faktor 3: Prihvatanje učenika s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja* je nisko negativno povezan s potporom škole za učenike s teškoćama, što znači da što je manja potpora škole za rad s ovim učenicima veće je prihvatanje učenika s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja. *Faktor 4: Kompetentnost u radu s učenicima s teškoćama i njihovim roditeljima* je nisko negativno povezan sa suradnjom s roditeljima, što znači da što je manja suradnja s roditeljima nastavnici imaju pozitivnije stavove prema vlastitoj kompetentnosti u radu s ovim učenicima. Ovaj rezultat pretpostavljamo da proizlazi iz razloga što je uplitanje roditelja u rad učenika i nastavnika ponekad kontraproduktivno jer su roditelji često subjektivni i ponekad traže nemoguće. *Faktor 5: Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa* nisko je negativno povezan s obrazovanjem u studiju, obrazovanjem kroz iskustvo rada u školi i suradnjom s roditeljima, što znači da što je niže obrazovanje nastavnika u studiju, kao i kroz iskustvo rada u školi, što je manja suradnja s roditeljima veća je primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa. Razlog je vjerojatno isti kao i kod kompetentnosti. Niže obrazovanje i manja suradnja s okolinom dovodi do većeg truda nastavnika što se očituje kroz veću individualizaciju programa. Ovaj faktor je neznatno pozitivno povezan s brojem učenika u razredu, što znači da veći broj učenika u razredu znači i veću individualizaciju nastave. Ovaj je faktor nisko pozitivno povezan s potporom škole u radu s ovim učenicima, što znači da što je veća potpora škole veća je i mogućnost individualizacije programa za ove učenike, što je i očekivano. *Faktor 6: Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove* je neznatno negativno povezan sa sadašnjim iskustvom rada s učenicima s teškoćama i nisko negativno s obrazovanjem kroz iskustvo rada u školi, suradnjom s roditeljima i suradnjom sa stručno-razvojnom službom škole, što znači da što je manje sadašnje iskustvo rada s učenicima s teškoćama, što je manje obrazovanje nastavnika kroz iskustvo rada u školi, što je manja suradnja s roditeljima i stručno-razvojnom službom škole stav o potrebi stručnog usavršavanja i suradnji u okviru odgojno-obrazovne ustanove je pozitivniji. Nastavnici sa slabijim iskustvom i obrazovanjem u radu s ovim učenicima, s manjom suradnjom s roditeljima i podrškom stručno-razvojne službe imaju stavove o većoj potrebi za stručnim usavršavanjem. Ovaj faktor je umjereno pozitivno povezan s potporom škole za rad s učenicima s teškoćama, što znači da što je potpora škole veća pozitivniji su stavovi nastavnika prema stručnom usavršavanju i suradnji u okviru odgojno-obrazovne ustanove.

Tablica 9. Koeficijenti korelacije među prosječnim vrijednostima po faktorima i nekih sociodemografskih varijabli za nastavnike

srednjih škola Ličko-senjske županije

FAKTORI	Spol	Dob	Završeno obrazov.	Br.učenika u raz.	Obraz.u studiju	Obraz. kroz iskustvo rada u šk.	Dosadašnje iskustvo rada s uč.s teškoć.	Sadašnje iskustvo rada s uč.s teškoć.	Potpورا škole-teškoće	Suradnja s roditelj.	Sur.sa struč.-razv.sluzb u šk.	Sur.sa struč.izvan šk.
M1: Uključivanje učenika s teškoćama u sustav odg. i obraz.	-0.10	0.03	-0.06	0.00	0.11	0.00	0.17	0.20	-0.16	0.41*	0.23	0.23
M2: Metodičko-didakt. aspekti rada	0.48*	-0.08	-0.02	0.20	-0.10	-0.33*	-0.31*	0.01	0.34*	-0.19	-0.03	-0.15
M3: Prihvatanje učenika s teškoć. od vršnjaka i roditelja	-0.09	0.03	-0.12	-0.06	0.12	0.07	0.01	0.09	0.02	-0.04	-0.06	-0.09
M4: Kompetentnost u radu s učenicima s teškoćama i njihovim roditeljima	0.28	0.11	0.03	0.13	-0.07	-0.15	-0.16	-0.37*	0.17	-0.17	-0.13	-0.11
M5: Primjena individualiziranih odg.-obr. programa	0.19	-0.20	-0.01	0.21	-0.29	-0.51*	-0.16	-0.07	0.33*	-0.23	-0.16	-0.50*
M6: Struč.usavršavanje i suradnja u okviru odg.-obraz.ustanove	0.15	0.02	0.12	0.07	-0.15	-0.33*	0.00	-0.17	0.32*	-0.29	-0.24	-0.45*

N=42; p < ,05

Iz *Tablice 9* vidi se da postoje statistički značajne neznatne, niske i umjerene korelacije (Spearmanovi koeficijenti korelacije) među većinom faktora *Upitnika o procjeni inkluzivne prakse* i nekih sociodemografskih varijabli nastavnika. *Faktor 1: Uključivanje učenika s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja* umjereno je pozitivno povezan sa suradnjom s roditeljima, što znači da što je veća suradnja s roditeljima učenika s teškoćama u srednjim školama to su pozitivniji stavovi nastavnika prema uključivanju ovih učenika u sustav. *Faktor 2: Metodičko-didaktički aspekti rada* umjereno je pozitivno povezan sa spolom, što znači da nastavnici ženskog spola imaju pozitivnije stavove prema metodičko-didaktičkom oblikovanju rada u nastavi s učenicima s teškoćama; nisko pozitivno je povezan s potporom škole učenicima s teškoćama, što znači da što je potpora škole prema ovim učenicima veća, pozitivniji su stavovi nastavnika prema metodičko-didaktičkom oblikovanju nastave; nisko negativno su povezani s obrazovanjem kroz iskustvo rada u školi i s dosadašnjim iskustvom rada s ovim učenicima, što znači da što je manje obrazovanje nastavnika kroz dosadašnje iskustvo rada u školi te što je manje dosadašnje iskustvo rada s učenicima s teškoćama stavovi prema metodičko-didaktičkom oblikovanju nastave za ove učenike su pozitivniji. *Faktor 4: Kompetentnost u radu s učenicima s teškoćama i njihovim roditeljima* nisko je negativno povezan sa sadašnjim iskustvom rada s učenicima s teškoćama, što znači da što je dosadašnje iskustvo nastavnika u radu s ovim učenicima manje stavovi prema kompetentnosti u radu s ovim učenicima i njihovim roditeljima su pozitivniji. *Faktor 5: Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa* umjereno je negativno povezan s obrazovanjem kroz iskustvo rada u školi i suradnjom sa stručnjacima izvan škole, što znači da što je manje iskustvo rada s ovim učenicima u školi i manja suradnja sa stručnjacima izvan škole stavovi prema primjeni individualiziranih odgojno-obrazovnih programa su pozitivniji; nisko je pozitivno povezan s potporom škole učenicima s teškoćama, što znači da što je veća potpora škole učenicima s teškoćama to su pozitivniji stavovi prema primjeni individualiziranih programa. *Faktor 6: Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove* umjereno je negativno povezan sa suradnjom sa stručnjacima izvan škole, što znači da što je manja suradnja sa stručnjacima izvan škole to su stavovi prema stručnom usavršavanju i suradnji pozitivniji; nisko je negativno povezano s obrazovanjem kroz iskustvo rada u školi, što znači da što je iskustvo rada s ovim učenicima u školi manje to su stavovi prema stručnom usavršavanju i suradnji pozitivniji; nisko je, pozitivno povezan s potporom škole učenicima s teškoćama, što znači da što je potpora škole ovim učenicima veća to su stavovi prema stručnom usavršavanju i suradnji pozitivniji.

Tablica 10. Razlika rezultata stavova prema obrazovnoj inkluziji između nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije

FAKTORI	N OŠ	N SŠ	M OŠ	SD OŠ	M SŠ	SD SŠ	t -test	df	p
M1: Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja	155	42	3.00	0.636	3.00	0.599	0.00	195	1.00
M2: Metodičko-didaktički aspekti rada	155	42	4.26	0.477	3.98	0.639	3.12*	195	0.00
M3: Prihvaćanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja	155	42	2.66	0.517	2.72	0.468	-0.66	195	0.51
M4: Kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima	155	42	3.90	0.437	3.77	0.489	1.59	195	0.11
M5: Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa	155	42	3.30	0.768	2.72	0.844	4.29*	195	0.00
M6: Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obraz. ustanove	155	42	3.55	0.730	0.73	0.721	4.85*	195	0.00

Legenda: N - broj sudionika istraživanja, M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija, t - test za izračunavanje statističke značajnosti razlike; df – stupnjevi slobode, p - vjerojatnost

Iz *Tablice 10* vidi se da je razlika između nastavnika osnovnih i srednjih škola na *faktoru 2: Metodičko-didaktički aspekti rada* statistički značajna ($t = 3.12$; $p < 0.00$). Nastavnici iz OŠ statistički značajno bolje ($M=4.26$) odabiru adekvatne metode i načine rada za ove učenike u odnosu na nastavnike iz SŠ ($M=3.98$). Mogući razlozi tome su da je većina nastavnika iz OŠ, za razliku od nastavnika iz SŠ, imala iskustvo rada s učenicima s posebnim potrebama, zbog čega su nastavu morali metodički i didaktički oblikovati prema potrebama ovih učenika; s obzirom na činjenicu da je u OŠ integriran veći broj učenika s posebnim potrebama u odnosu na SŠ u kojima su samo u nekim smjerovima integrirani učenici s teškoćama. Fakulteti za obrazovanje, naročito budućih učitelja, veliki naglasak i značenje daju kolegijima za odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama (kako one s teškoćama, tako i darovite i talentirane djece) zbog čega su učitelji nakon završenog formalnog obrazovanja znatnije senzibilizirani i kompetentniji za rad s ovim učenicima, te ovi fakulteti općenito imaju više metodičko-didaktičkih kolegija zbog čega su učitelji spremniji na permanentna metodičko-didaktička oblikovanja i promjene u nastavi s obzirom na strukturu učenika koju imaju u razredu. Nastavnici iz OŠ imaju veće potrebe za stručnim usavršavanjem i timskim radom (kako u školi, tako i u lokalnoj zajednici) jer je u njihovim razredima integriran veći broj učenika s posebnim potrebama u odnosu na razrede SŠ (neke srednjoškolske programe ovi učenici jednostavno manje ili uopće ne upisuju). Statistički značajna razlika ($t = 4.29$, $p < 0.415$) pokazala se na *faktoru 5: Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa* i to u smjeru da nastavnici iz OŠ imaju znatno pozitivnije stavove prema primjeni individualiziranih programa ($M=3.30$) u odnosu na nastavnike iz SŠ ($M=2.72$). Kao što je navedeno, više je učenika s posebnim potrebama u OŠ u odnosu na SŠ, a rad s ovim učenicima traži veliku individualizaciju programa. Statistički značajna razlika ($t = 4.85$, $p < 0.00$) pokazala se i na *faktoru 6: Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove* u smjeru da nastavnici iz OŠ imaju pozitivnije stavove prema stručnom usavršavanju ($M=3.55$) u odnosu na nastavnike iz SŠ ($M=2.93$), zbog većeg broja učenika s posebnim potrebama u OŠ zbog čega nastavnici pokazuju permanentnu potrebu za stručnim usavršavanjem i suradnjom s drugim stručnjacima, kako u školi, tako i šire u lokalnoj zajednici. Stručno usavršavanje je cjeloživotna potreba nastavnika u ovom području jer civilizacijskim napretkom, nažalost, dolazi do nekih „novijih, suvremenijih“ oblika poteškoća u razvoju, komorbiditeta i multidijagnoza, a djeca s posebnim potrebama se u ukupnoj populaciji sve više dijagnosticiraju.

Rasprava

„U odgojno-obrazovnom procesu učenika s teškoćama u razvoju u redovnoj školi, glavnu bi ulogu trebali imati učitelji, zato dobro pripremljeni, a glavnu bi suradničku pomoć trebali trajno osigurati u radu s edukacijsko-rehabilitacijskim stručnjakom“ (Mustać i Vicić, 1996: 52). Zato su nas zanimali stavovi nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije prema obrazovnoj inkluziji, te prema distribuciji rezultata istraživanja vidi se da su ti stavovi pozitivni. Međutim, spoznaje iz domaće literature sugeriraju da nastavnici nisu dobro pripremljeni za rad s učenicima s teškoćama, a često nemaju ključno potrebnu suradničku pomoć edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka, naročito u srednjim školama (Karamatić Brčić, 2013; Žic Ralić i Ljubas, 2013). I najbogatije zemlje svijeta nisu uspjele osigurati preduvjete za integraciju djece s teškoćama, što ostavlja puno prostora za daljnji rad na ovoj stručnoj problematici, kako u svijetu, tako i u Hrvatskoj (Ljubić i Kiš-Glavaš, 2003). „Koncept inkluzivnog obrazovanja u skladu sa *socijalnim modelom* nije moguć ukoliko odgojno-obrazovni djelatnici nemaju razvijene potrebne stavove, vještine, znanja i motivaciju, jednom riječju kompetencije (Jones, 2004; Acedo, 2008), te *podršku* odgojno-obrazovne i javne, društvene okoline.“ „Stoga je *obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja* ključno pitanje u svakoj zemlji koja nastoji unaprijediti odgojno-obrazovni sustav i učiniti ga dostupnijim, prohodnijim i fleksibilnijim (Vizek Vidović, 2005).“ Obrazovna inkluzija podrazumijeva *primjerenu izobrazbu nastavnika na razini inicijalnog obrazovanja, a potom neprestano stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje tijekom radnog vijeka*. Problemi s kojima se suočavaju učitelji, nastavnici i stručni suradnici rješavaju se *profesionalnim usavršavanjem* u području onih kompetencija koje nisu stekli tijekom stjecanja temeljne prakse. Za pojedine poteškoće potrebna je i posebna *specijalizacija*. Nedovoljno znanje o pojedinoj poteškoći dovodi do nedovoljne stručnosti nastavnika, a time i do stvaranja predrasuda. Također je potrebno *fleksibilno prilagođavati nastavni plan i program*, te osigurati dodatno vrijeme za provedbu *individualizacije*. Prema Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014), učitelji smatraju da imaju nedostatna znanja za rad s učenicima s posebnim potrebama, a da postojeća stručna usavršavanja nisu dovoljno praktična. Prema rezultatima OECD-ova istraživanja TALIS 2013. provedenog u RH, prosječno 63% hrvatskih učitelja radi u školama u kojima nedostaju učitelji za poučavanje učenika s posebnim potrebama (TALIS prosjek iznosi 48%); umjerene su stope sudjelovanja u programima osposobljavanja koji su učiteljima najpotrebniji (46%), a jedan od prvih takvih programa je upravo poučavanje učenika s posebnim potrebama; prosječno 23% učitelja izvještava o malom ili nikakvom pozitivnom utjecaju programa koji obrađuju teme poučavanja učenika s posebnim potrebama i upravljanja razredom, a 80% učitelja govori o umjerenoj ili velikoj važnosti koja se pridaje temi poučavanja učenika s posebnim potrebama (TALIS prosjek iznosi 82%) http://www.nszssh.hr/pdf/TALIS_2013.pdf.

U ovom istraživanju vidi se da nastavnici iz Ličko-senjske županije povećanje broja učenika s teškoćama u razredu smatraju negativnim čimbenikom jer se tako njihova kompetentnost smanjuje. Oni, s druge strane, vide da svoju kompetentnost mogu povećati s unaprjeđenjem metodičko-didaktičkog oblikovanja nastave, što je bilo i za očekivati. S povećanjem vlastite kompetentnosti lakše primjenjuju individualizaciju nastave, koja je nužna za sve učenike s posebnim potrebama, imaju veću potrebu za dodatnim stručnim usavršavanjem i suradnjom unutar odgojno-obrazovne ustanove. Nastavnici iz OŠ ove županije smatraju da su kompetentniji u radu s učenicima s posebnim potrebama kada im je suradnja s roditeljima manja. Izgleda da su roditeljska očekivanja od djece s posebnim potrebama veća od njihovih stvarnih mogućnosti zbog čega su roditelji često previše subjektivni u procjenama vlastite djece, što negativno interferira s profesionalnim radom nastavnika zbog čega oni roditelje često doživljavaju kao „smetnju“ u svom radu. Međutim, nastavnici iz SŠ ove županije ne dijele ove stavove, već su oni pozitivniji prema uključivanju učenika s teškoćama u odgojno-obrazovni sustav upravo kada im je suradnja s roditeljima veća. Vjerojatno je nastavnicima potrebna veća suradnja s roditeljima srednjoškolskih učenika jer su oni tada u srednjem adolescentskom razvojnem periodu koji ima svoje specifičnosti, a i moguće složenije interferencije s

teškoćama. Nastavnici SŠ pokazuju pozitivnije stavove prema vlastitim kompetencijama za rad s ovim učenicima što im je iskustvo rada s njima manje. Tek iskustvom rada s ovim učenicima nastavnici vide sve specifičnosti, znanja i vještine koje su im dodatno potrebne za svaku vrstu teškoća. Iz prakse rada s ovim učenicima vidi se da su se nastavnici morali dosta individualno snalaziti kako u obrazovanju tako i u usavršavanju za rad s učenicima s posebnim potrebama. Škola prioritetno mora osigurati didaktičko-edukativne materijale za rad s ovim učenicima, a asistenti u nastavi su nužna potreba za rad s ovim učenicima, te i njih treba dodatno educirati. Nastavnici moraju imati sustavnu suradnju sa stručno-razvojnom službom škole koja mora biti cjelovita, te sustavnu podršku za svoj rad u lokalnoj zajednici (od lokalnih vlasti, stručnjaka, roditelja i dr.). Inkluzija zahtjeva i stalna ulaganja u škole (kroz opremu, pomagala, prostornu pristupačnost i sl.). Često pojedine nedostatke škole nastavnici nadoknađuju svojim individualnim umijećima i motivacijom.

Nastavnici iz OŠ i SŠ Ličko-senjske županije prepoznaju da se većim uključivanjem djece s teškoćama u odgojno-obrazovni sustav smanjuje mogućnost provođenja individualizacije nastave, drugim riječima, nisu za uključivanje većeg broja djece s teškoćama u razrede. Prepoznaju nužnost pomoći i podrške, kako rehabilitacijsko-edukacijskog stručnjaka, tako i asistenata u nastavi, kroz formiranje posebnih razrednih odjeljenja, naročito za učenike s težim i složenijim dijagnozama. Nastavnici izrazito naglašavaju da nikako nije dobro uključivati veći broj djece s teškoćama u isti razred. Oni percipiraju da njihovo bolje metodičko-didaktičko oblikovanje nastave, te veće stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove poboljšavaju primjenu individualiziranih odgojno-obrazovnih programa, što je i logično. Nastavnicima je lakše provoditi individualizaciju programa kada su, s jedne strane, dodatno stručno usavršavani, kada se metodičko-didaktički prilagođavaju pojedinim teškoćama, a s druge strane kada u školi i lokalnoj zajednici postoji suradnja stručnjaka gdje je nastavnik samo jedan od dionika. Kada je potpora škole u radu s ovim učenicima veća, nastavnici iz OŠ ove županije više metodičko-didaktički oblikuju nastavu za potrebe ovih učenika. Međutim, kada potpora škole izostaje njihovi stavovi prema uključivanju učenika s teškoćama postaju pozitivniji, a vršnjaci i njihovi roditelji ove učenike još bolje prihvaćaju jer izgleda da kada potpora škole (kao cjeline) izostaje sami nastavnici, učenici i roditelji preuzimaju odgovornost za rad, rast i razvoj pojedinog učenika s posebnim potrebama. Nastavnici iz SŠ ove županije također više primjenjuju individualizaciju programa kada im je suradnja s roditeljima manja, drugim riječima, kada im se roditelji previše „ne upliću“ u rad. Kada imaju veći broj učenika s posebnim potrebama u razredu, potreba za individualizacijom nastave postaje veća, što je i logično, a u individualizaciji im jako pomaže potpora škole. U SŠ ove županije nastavnice imaju pozitivnije stavove prema metodičko-didaktičkom oblikovanju nastave u odnosu na nastavnike. Stavovi nastavnika SŠ prema metodičko-didaktičkom oblikovanju nastave te stručnom usavršavanju i suradnji su pozitivniji, a individualizacija nastave je veća kada je potpora škole veća, te što su nastavnici manje obrazovani za rad s učenicima s teškoćama kroz iskustvo rada u školi. SŠ nastavnici imaju pozitivnije stavove prema obrazovnoj inkluziji što im je manje iskustvo rada s ovim učenicima, što je suradnja sa stručnjacima u lokalnoj sredini manja, ali su im tada pozitivniji stavovi prema stručnom usavršavanju i suradnji u okviru odgojno-obrazovne ustanove. Nastavnici iz Ličko-senjske županije, poput nastavnika iz cijele Hrvatske (prema Ljubić, Kiš-Glavaš, 2003), pokazuju zabrinutost za odgojno-obrazovni proces ukoliko se veći broj djece s teškoćama integrira u redoviti razred, a s druge strane izostane stručna timska pomoć, te podrška škole i lokalne sredine. Nastavnici iz ove županije izražavaju jasne stavove o potrebnim programskim, ergonomskim i tehničkim prilagodbama škole za integraciju djece s posebnim potrebama, potrebnoj pomoći zajednice u ostvarenju inkluzivne kulture škole i sl.

U ovom istraživanju zanimale su nas i razlike u stavovima prema obrazovnoj inkluziji između nastavnika OŠ i SŠ iz Ličko-senjske županije. Nastavnici iz OŠ značajno bolje odabiru adekvatne metode i načine rada s učenicima s teškoćama u odnosu na nastavnike iz SŠ. Mogući razlozi tome su: veće iskustvo nastavnika iz OŠ u radu s učenicima s teškoćama jer neki razredi SŠ nemaju integrirane učenike s teškoćama zbog zahtjevnosti i težine programa. Fakulteti za obrazovanje učitelja i nastavnika, naročito učitelja razredne nastave, imaju više kolegija za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama (kako onih s teškoćama, tako i darovitih i talentiranih učenika), te veću satnicu didaktičko-metodičkih kolegija. Prema rezultatima ovog istraživanja, nastavnici iz OŠ više primjenjuju

individualizaciju programa i više se stručno usavršavaju u ovom području, što je bilo i za očekivati s obzirom na veći broj učenika s teškoćama integriranih u osnovne škole.

U ovom istraživanju vidi se da nastavnici OŠ iz Ličko-senjske županije s povećanjem dobi nastavnika, te s manjim stupnjem obrazovanja imaju pozitivnije stavove prema uključivanju učenika s teškoćama. S manjim stupnjem obrazovanja, te s manjom suradnjom s roditeljima i stručnjacima izvan škole ovi nastavnici imaju pozitivnije stavove prema metodičko-didaktičkom oblikovanju nastave. Kao da slabije kompetencije dobivene tijekom formalnog obrazovanja i slabiju suradnju nastavnici žele kompenzirati kroz metodičko-didaktičko oblikovanje nastave i pozitivnije stavove prema integraciji. S manjim sadašnjim iskustvom rada s učenicima s teškoćama, te s manjim obrazovanjem kroz iskustvo rada u školi, kao i s manjom suradnjom s roditeljima i stručno-razvojnom službom, stav nastavnika OŠ prema stručnom usavršavanju i suradnji u okviru odgojno-obrazovne ustanove je pozitivniji. Što je potpora škole u radu s ovim učenicima veća stavovi nastavnika prema potrebi stručnog usavršavanja i suradnje u okviru odgojno-obrazovne ustanove su pozitivniji.

Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) navode da je integracija više zaživjela u OŠ u odnosu na SŠ. Objektivne i organizacijske pretpostavke integracije više su zadovoljene u OŠ u odnosu na SŠ, ali nisu u potpunosti zadovoljene, što se vidi i iz ovog istraživanja. Stavovi nastavnika rezultat su njihovih iskustava u radu s učenicima s posebnim potrebama, na način da nastavnici koji nisu imali puno iskustava rada s takvim učenicima imaju pozitivnije stavove prema njihovoj integraciji. Nastavnici su kroz vlastito iskustvo rada s takvim učenicima svjedoci *brojnih nedostataka u praktičnoj provedbi integracije*. Zbog toga su potrebna daljnja istraživanja analize objektivnih, subjektivnih i organizacijskih preduvjeta integracije.

Nastavnici OŠ u odnosu na nastavnike SŠ iskazuju pozitivnije stavove prema integraciji koji se prema Ljubić i Kiš-Glavaš (2003) očituju u sljedećem: u redovne škole potrebno je uključiti stručne suradnike osposobljene za rad s učenicima s posebnim potrebama, učenici s posebnim potrebama doživljavati će neugodnosti od strane vršnjaka urednog razvoja, učenici u razredu, kao i cjelokupna škola mogu se pripremiti da adekvatno prihvate učenika s posebnim potrebama, neki učenici s posebnim potrebama mogu postići bolji uspjeh u odnosu na neke učenike bez smetnji i učenici s posebnim potrebama mogu loše utjecati na školski uspjeh cijelog razreda. Nastavnici OŠ smatraju da je škola ta koja se mora pripremiti za prihvata učenika s posebnim potrebama, ne misle da učenik s teškoćama loše djeluje na uspjeh razrednog odjela, te naročito ističu potrebu zapošljavanja edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka u redovne škole.

Nastavnici SŠ u odnosu na nastavnike OŠ iskazuju pozitivnije stavove prema integraciji koji se očituju u sljedećem: za normalan rad u razredima djeca s posebnim potrebama na neki način predstavljaju smetnju, učenici bez teškoća mogu za prijatelje imati učenike s posebnim potrebama, učenici s posebnim potrebama uz pomoć stručnih suradnika mogu svladati prilagođene odgojno-obrazovne programe ili u posebnim razrednim odjelima, nastavnici se smatraju kompetentnim za rad s učenicima s posebnim potrebama i učenicima s posebnim potrebama nastavnici često moraju „progledavati kroz prste“. Ovi nastavnici ističu svoju spremnost za rad s učenicima s posebnim potrebama, svjesniji su da tim učenicima druženje s vršnjacima urednog razvoja pomaže u socijalizaciji, kao i drugim aspektima razvoja, vide primjerene sve oblike integracije, ali uz nužnu pomoć i podršku stručnog suradnika.

Prema Karamatić Brčić (2013), istraživanja Ainscow (1999), Mittler (2006), Ainscow, Booth i Dyson (2006), Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić (2009) pokazuju da su nastavnici ključni čimbenici za uspješnu provedbu inkluzivnog obrazovanja u okviru škole. Usmjerenost leži u novim metodama i oblicima rada u funkciji poboljšanja cjelokupne školske prakse. Kranjčec Mlinarić i sur. (2016) navode da „učitelji iskazuju načelnu potporu procesu inkluzije, ali uočljivo je da se različito nose s profesionalnim izazovima. Inkluziju uglavnom smatraju pozitivnom i dobrom za učenike s poteškoćama i za njihove vršnjake tipičnog razvoja. Ipak, vidljivo je da na njihovo mišljenje utječe i vrsta poteškoće učenika, te razredi s velikim brojem učenika što za posljedicu ima nemogućnost posvećivanja učenicima s poteškoćama u njihovu radu. Kao najznačajnije barijere izdvajaju učitelje, odnosno njihovu (ne)spremnost za rad s učenicima s poteškoćama, (ne)motiviranost, te needuciranost, različite vrste poteškoća učenika, premali broj stručnih suradnika, premali broj asistenata u nastavi, fizičke prepreke, te uvjete u nastavnom radu. Ovo istraživanje potvrđuje

pozitivne stavove nastavnika prema obrazovnoj inkluziji, ali također pokazuje da ima još dosta prostora za njeno unapređenje.

Zaključak

- Istraživanje stavova nastavnika osnovnih i srednjih škola Ličko-senjske županije prema odgojno-obrazovnoj inkluziji pokazuje da su oni uglavnom pozitivni.
- Nastavnici osnovnih škola statistički značajno više metodičko-didaktički oblikuju nastavu, više primjenjuju individualizirane programe, te se više stručno usavršavaju i surađuju u okviru odgojno-obrazovne ustanove u odnosu na nastavnike srednjih škola.
- S povećanjem dobi nastavnika OŠ, nižim obrazovanjem i slabijom potporom škole u radu s ovim učenicima pozitivniji su stavovi prema uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u sustav odgoja i obrazovanja.
- S nižim obrazovanjem o radu s učenicima s posebnim potrebama za vrijeme studija, većom potporom škole, slabijom suradnjom s roditeljima i stručnjacima izvan škole pozitivniji su stavovi nastavnika prema metodičko-didaktičkim aspektima rada.
- S nižom potporom škole stavovi prema prihvaćanju učenika s teškoćama od strane vršnjaka i njihovih roditelja su pozitivniji.
- Što je suradnja s roditeljima slabija pozitivniji su stavovi nastavnika o kompetentnosti u radu s učenicima s teškoćama.
- S povećanjem broja učenika u razredu, nižim obrazovanjem za rad s učenicima s posebnim potrebama za vrijeme studija i rada u školi, većom potporom škole i slabijom suradnjom s roditeljima pozitivniji su stavovi prema primjeni individualiziranih odgojno-obrazovnih programa.
- S nižim obrazovanjem za rad s učenicima s posebnim potrebama kroz iskustvo rada u školi, s nižim sadašnjim iskustvom rada s učenicima s teškoćama, većom potporom škole, manjom suradnjom s roditeljima i stručno-razvojnom službom škole stavovi prema stručnom usavršavanju i suradnji u okviru odgojno-obrazovne ustanove su pozitivniji.
- S većom suradnjom s roditeljima učenika s posebnim potrebama u SŠ pozitivnijih su stavovi nastavnika prema uključivanju učenika s teškoćama u odgojno-obrazovni sustav. Ženski spol nastavnika, niže obrazovanje kroz iskustvo rada u školi, niže dosadašnje iskustvo rada i veća potpora škole znače pozitivnije stavove prema metodičko-didaktičkim aspektima rada.
- S manjim sadašnjim iskustvom rada s učenicima s teškoćama pozitivniji su stavovi nastavnika prema kompetentnosti u radu s ovim učenicima.
- Što je niže obrazovanje nastavnika kroz iskustvo rada u školi, veća potpora škole te manja suradnja sa stručnjacima izvan škole pozitivniji su stavovi nastavnika prema primjeni individualiziranih programa, stručnom usavršavanju i suradnji u okviru odgojno-obrazovne ustanove.
- Iako je odgojno-obrazovna inkluzija saživjela u školama Ličko-senjske županije, više u osnovnim nego u srednjim, ima još puno prostora za njeno daljnje unapređenje.

Literatura

Acedo, C. (2008). Inclusive education: pushing the boundaries. *Prospects*, 38, 5-13.
<https://doi.org/10.1007/s11125-008-9064-z>

Ainscow (2004). Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study Pauline Davis, Posjećeno 5.6.2017. na mrežnoj stranici University of Cambridge Research Report RR516:
<https://pdfs.semanticscholar.org/85dd/abbbccaca2c803c13a2e10d02831b0eb9ff2.pdf>.

Ainscow, M. i sur. (2006). *Improving Schools Developing Inclusion*. Routledge, USA.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer.

Batarelo Kokić, Vukelić, Ljubić (2009). Posjećeno 5.6.2017. na mrežnoj stranici: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/BAAECA479E20D599C12577310034BCE4/\\$File/NOTE85VD9Y.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/BAAECA479E20D599C12577310034BCE4/$File/NOTE85VD9Y.pdf).

Blamires, M. (1999). *Enabling Technology for Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S., Lončarić, D., Anđić, D., Skočić Mihić, S., Kalin, J., Šteh, B. (2017). Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzne kompetencije (poster sekcija), Znanstveno-stručni skup *Identitet i različitost u odgoju i obrazovanju*, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru.

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe: Narodne novine, br. 63/2008.

Forlin, C. (2012). *Future Directions for Including Teacher Education*. London: Routledge.

Igrić, Lj. i sur. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja – škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga.

Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alka script.

Ivančić, Đ. (2012). Pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole (Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Jones, C. (2004). *Supporting inclusion in the early years (supporting early learning)*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

Jordan, A., i sur. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*. 26, str. 259-266. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.005>

Jurić, V. (2007.). Kurikulum suvremene škole., Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura, Previšić, V. (ur.). Zagreb. Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga, str. 253- 307.

Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, 30(2), 67-78.

Kiš-Glavaš, L. (1999). Promjena stava učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Krampač-Grljušić, A. i sur. (2010). Što djeca s teškoćama misle o podršci asistenta u nastavi. Zbornik radova 8. Kongres s međunarodnim sudjelovanjem Uključivanje i podrška u zajednici, Ćurek (ur.). Varaždin., str. 181-195.

Kranjčec Mlinarić, J. i sur. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65, 233-247.

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.

Leutar, Z., Frantal, M. (2006). Stavovi nastavnika o integraciji djece s posebnim potrebama u redovne škole. *Napredak*, 147, 3, str. 298-312.

Liston, D. P., Zeichner, K. M. (1990). Reflective Teaching and Action Research in Preservice Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 16(3), 235-254. <http://dx.doi.org/10.1080/0260747900160304>

Ljubić, M., Kiš-Glavaš, L. (2003). Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39, 2, 129-136.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: Vlada RH, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton Publishers.

Mittler, P. (2006). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton Publishers.

Mustać, V., Vikić, M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi*, Priručnik za prosvjetne djelatnike. Zagreb: Školska knjiga.

Newcomb, T. M. (1950). *Social Psychology*, Dryden Press. Posjećeno 5.6.2017. na mrežnoj stranici: <https://www.questia.com/read/6725658/social-psychology>.

Pašalić-Kreso (2003). *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*. Zbornik radova Filozofskog fakulteta i TEPA, Sarajevo.

Pennington, D.C. (2001). *Osnove socijalne psihologije*. Zagreb: Naklada Slap.

Perković, Z. (1988). Neke subjektivne pretpostavke za integraciju djece oštećena sluha u redovne škole. Magistarski rad. Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Podaci TALIS istraživanja. Posjećeno 12.09.2017. na mrežnoj stranici Nezavisnog sindikata zaposlenih u srednjim školama Hrvatske: http://www.nszssh.hr/pdf/TALIS_2013.pdf

Pravilnik o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja. *Narodne novine*, br. 133/1997.

Sebba, J., Sachdev, D. (1997). *What Works in Inclusive Education?* Barkingside: Barnardo's.

Stančić, V. i sur. (1982). *Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju*, Teorijski problemi i istraživanja, Izvještaj br. 1. Zagreb: Fakultet za defektologiju.

Tangen, R. (2005). Promoting inclusive education in secondary school in Norway: a national programme for teacher development. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 57-70. <http://dx.doi.org/10.1080/0885625042000319089>

Vican, D., Karamatić Brlić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika. *Život i škola*, 30(2), 48-66.

Vizek Vidović, V. (2005). Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja. U: Vizek Vidović, V. (ur.). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 15-64.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj. *Narodne novine*, br. 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 86/2012, 126/2012, 94/2013.

Zakon o ranom predškolskom odgoju i obrazovanju. *Narodne novine*, br. 94/2013.

Žic Ralić, A., Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja*, 22(3), 435-453. doi: 10.5559/di.22.3.03