Perspektiva i osnaživanje učitelja u inkluzivnoj školi

Bjelanović-Nimac, Tatjana

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:185190

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-23**

Repository / Repozitorij:

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository

zir.nsk.hr

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

DIPLOMSKI RAD

Perspektiva i osnaživanje učitelja u inkluzivnoj školi

Tatjana Bjelanović Nimac

Zagreb, lipanj 2019.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

DIPLOMSKI RAD

Perspektiva i osnaživanje učitelja u inkluzivnoj školi

Tatjana Bjelanović Nimac

Mentor: prof. dr.sc. Zrinjka Stančić

Komentor: Izv. Prof. Dr.sc. Renata Martinec

Zagreb, lipanj 2019.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad ***Perspektiva i osnaživanje učitelja u inkluzivnoj školi*** i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Tatjana Bjelanović Nimac

Mjesto i datum: Zagreb, lipanj 2019.

SAŽETAK I KLJUČNE RIJEČI

Naslov rada: Perspektiva i osnaživanje učitelja u inkluzivnoj školi

Ime i prezime studentice: Tatjana Bjelanović Nimac

Ime i prezime mentora: Prof.dr.sc. Zrinjka Stančić

Ime i prezime komentora: Izv.prof. dr. Sc. Renata Martinec

Program/modul: Rehabilitacija, sofrologija, kreativne terapije i art/ekspresivne terapije

Inkluzivni odgoj i obrazovanje podrazumijeva mogućnost obrazovanja svakog djeteta, uključujući djecu s teškoćama u razvoju. Budući da su svakodnevno u izravnom kontaktu s njima, učitelji imaju ključnu ulogu u procesu školovanja djece s teškoćama i stoga je njihova je perspektiva od iznimne važnosti kada se govori o kvaliteti inkluzije. Cilj ovog rada je procijeniti pokazatelje kvalitete inkluzije iz perspektive učitelja na razini jedne osnovne škole na području grada Zagreba te utvrditi područja za koja je potrebno izraditi plan podrške uz smjernice za osnaživanje učitelja. Rezultati istraživanja pokazali relativno zadovoljavajuću kvalitetu inkluzije, istovremeno ukazujući na potrebu za uspostavljanjem suradnje škole sa mobilnim stručnim timom te za unaprijeđivanjem kvalitete inkluzije na svim područjima. Temeljem rezultata u zaključku su dane smjernice za osnaživanje učitelja, pošto će osnaživanje učitelja rezultirati većim zadovoljstvom poslom i boljom kvalitetom poučavanja te će u konačnici doprinjeti kvaliteti cjelokupnog procesa inkluzije.

Ključne riječi: inkluzivni odgoj i obrazovanje, pokazatelji kvalitete inkluzije, perspektiva učitelja, osnaživanje učitelja

ABSTRACT AND KEY WORDS

Thesis: Perspective and empowerment of teachers in an inclusive school

Student: Tatjana Bjelanović Nimac

Mentor: Prof.dr.sc. Zrinjka Stančić

Co - mentor: Izv.prof. dr. Sc. Renata Martinec

Module: Rehabilitation, Sophrology, Creative Therapy and Art / Expressive Therapy

Inclusive education encompasses the possibility of education for all children, including children with disabilities. Teachers play a key role in this process, since they are in direct contact with children on a daily basis, and therefore their perspective is of great importance when it comes to quality of inclusion. The aim of this study is to assess the indicators of inclusion quality from perspective of Zagreb elementary school teachers and identify areas that support plan development is needed for with guidelines for teachers empowerment. The results have shown relatively satisfying quality of inclusion, pointing to the need for establishing inter-school coolaboration with a mobile team of experts and improvement of inclusion quality in all areas at the same time. Based on the research results, guidelines for the empowerment of teachers are given in the conclusion, as empowering teachers will result in greater job satisfaction and better quality of teaching and will ultimately contribute to the quality of the overall process of inclusion.

Keywords: inclusive education, indicators of inclusion quality, teachers perspective, teachers empowerment

Sadržaj

1 **UVOD** 1

1.1 Povijesna perspektiva obrazovanja osoba s teškoćama 1

1.2 Filozofija inkluzije u kontekstu sustava odgoja i obrazovanja 3

1.2.1 Zakonska regulativa inkluzivne edukacije u Republici Hrvatskoj 4

1.2.2 Stvaranje inkluzivne škole 8

1.2.3 Pokazatelji kvalitete inkluzivne škole 9

1.3 Učitelj kao nositelj djelatnosti u inkluzivnoj praksi 16

1.3.1 Kompetencije, stavovi i zabrinutosti učitelja 16

1.4 Stres na poslu i profesionalno sagorijevanje kod učitelja 21

1.4.1 Izvori stresa kod učitelja 23

1.4.2 Nošenje sa stresom i osnaživanje učitelja 24

2 **PROBLEM ISTRAŽIVANJA** 27

2.1 Cilj istraživanja 28

3 **METODE ISTRAŽIVANJA** 28

3.1 Uzorak ispitanika 28

3.2 Mjerni instrument 29

3.3 Način provođenja istraživanja 30

3.4 Metode obrade podataka 30

4 **REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA** 31

4.1 Metrijske karakteristike Upitnika za procjenu kvalitete inkluzivne osnovne škole od strane učitelja škole 31

4.2 Procjena kvalitete inkluzije na sumarnoj varijabli Inkluzivni etos (INETOS) 35

4.3 Procjena kvalitete inkluzije na sumarnoj varijabli Kurikulum usmjeren prema učeniku (KURIKU) 41

4.4 Procjena kvalitete inkluzije na sumarnoj varijabli Diferencirano učenje i poučavanje (DIFERE) 44

4.5 Procjena kvalitete inkluzije na sumarnoj varijabli Podrška u praćenju i vrednovanju postignuća učenika (PODUCE) 49

4.6 Procjena kvalitete inkluzije na sumarnoj varijabli Inkluzivna potpora (INKPOT) 56

4.7 Procjena kvalitete inkluzije na sumarnoj varijabli Resursi za inkluzivno djelovanje škole (RESINK) 59

4.8 RASPRAVA 65

4.9. Doprinosi i ograničnja istraživanja 67

5 **ZAKLJUČAK**.....67
6 **LITERATURA**.....70

1 UVOD

Pravo na obrazovanje danas je jedno od temeljnih ljudskih prava, a posljednjih godina javlja se pitanje kako se zadovoljiti individualne odgojno obrazovne potrebe svakog djeteta, uključujući djecu s teškoćama u razvoju. Na to se pitanje pokušava odgovoriti kroz pojam inkuzivne edukacije, koja pruža mogućnost obrazovanja svakom djetetu i odrasloj osobi u skladu sa njihovim sposobnostima. Inkluzivna edukacija proširuje koncept obrazovne integracije djece s teškoćama u razvoju u sustav redovnih škola postavljajući nove izazove pred odgojno obrazovne ustanove. Djeca s teškoćama u razvoju zahtjevaju poseban stručni pristup i dodatni napor učitelja, koji često nemaju dovoljno znanja za provođenje inkluzije, što može izazvati strah i otpor prema provođenju iste. Da bi se mogla unaprijediti kvaliteta cjelokupnog procesa inkluzije potrebno je utvrditi čime je ona uvjetovana i što doprinosi njezinoj kvaliteti. Pri tome je neophodno uvažiti perspektivu učitelja, budući da su upravo oni, kao osobe koje su u svakodnevnom neposrednom kontaktu s djecom, nositelji procesa. Stoga ću u ovom radu staviti naglasak na pokazatelje kvalitete inkluzije iz perspektive učitelja. U teorijskom dijelu rada opisat ću filozofiju inkluzije i zakonsku regulativu u Republici Hrvatskoj, te pokazatelje kvalitete inkluzije. Također ću na temelju raznih istraživanja objasniti perspektivu učitelja, odnosno njihove stavove i zabrinutosti, kao i stresore s kojima se svakodnevno susreću. U drugom djelu rada analizirat ću pokazatelje kvalitete inkluzije iz perspektive učitelja jedne osnovne škole na području grada Zagreba i temeljem dobivenih rezultata dati smjernice za osnaživanje učitelja. Osnaživanje učitelja rezultirati ću boljom kvalitetom poučavanja i u konačnici doprinjeti kvaliteti cjelokupnog procesa inkluzije.

1.1 Povijesna perspektiva obrazovanja osoba s teškoćama

Odnos društva prema osobama s teškoćama kroz povijest se mjenjao diskriminirajućeg preko segregirajućeg do odnosa koji promovira prava i slobodu svakog čovjeka, kojemu se danas teži (Sunko, 2016).

Gotovo u svim starim kulturama, potrebe osoba s teškoćama u razvoju bile su zanemarivane i negirane od strane društva. U nekim razdobljima poput starog i srednjeg vijeka, kada su se teškoće smatrale Božjom kaznom, ove osobe bile su u potpunosti izolirane, a djeca s teškoćama u razvoju nisu se mogla obrazovati jer se smatralo da su nesposobni za bilo kakav oblik učenja (Brzoja i Zrilić, 2013).

Razdoblje od kraja Antike do početka 18. stoljeća karakterizira odnos prema osobama s teškoćama u skladu s kršćanskim etičkim načelima. Propovijeda se ljubav te se pruža njega i skrb „bijednima i siromašnima duhom“, te se otvaraju različita utočišta i azili u kojima se ovim osobama pruža pomoć u zadovoljenju osnovnih životnih potreba (Bosanac, 1968, Puljiz 1994, Zovko, 1996, Ibralić i Smajić, 2007., Vantić - Tanjić i Nikolić 2010 prema Sunko, 2016).

U 18.stoljeću stavovi društva prema osobama s invaliditetom, pa tako i djeci s teškoćama u razvoju počinju se kretati u pozitivnom smjeru. Razvija se povjerenje u njihove sposobnosti, uključujući sposobnost za učenje i obrazovanje. To je dovelo do osnivanja prvih škola i zavoda za ovu populaciju, u kojima su se djeca s teškoćama školovala odvojeno od druge djece (Sunko, 2016). Iako im je na taj način pružena mogućnost obrazovanja, u okviru specijalnih škola obrazovanje je često bilo loše kvalitete (Komesar za ljudska prava, 2016). Djeca s teškoćama u razvoju su imala smanjenu mogućnost da kroz kontak s drugima stječu psihosocijalne vještine neophodne za uključivanje u profesionalni i društveni život, te u ovakvim uvjetima nisu mogli u potpunosti ostvariti svoje potencijale (Sekulic-Majurec, 1997 prema Vican i Karamatić Brčić, 2013). Segregacija je bila zakonski regulirana sve do sredine 20.stoljeća kada se dovodi se u pitanje etička opravdanost izdvajanja djece s teškoćama od ostatka društva (Borić i Tomić, 2012) te ovakav pristup počinje dobivati sve negativnije kritike (Sunko, 2016).

Kao odgovor na problem segregacije 60. ih godina 20. stoljeća javio se integracijski pristup školovanju djece s teškoćama u razvoju, koji je ubrzo postalo zakonska regulativa u gotovo svim razvijenijim zemljama Europe i svijeta (Karamatić Brčić, 2011). Integracija u školstvu podrazumijeva smještaj djece u redovite razrede s obzirom na razinu funkcioniranja, što znači da će u redoviti razred biti smješteni oni učenici čije sposobnosti učenja odgovaraju ostalim učenicima, odnosno, oni učenici koji mogu pratiti nastavu za sve učenike. U školama se najčešće radi o fizičkoj intergraciji. Integracijom se, primjerice smatra uključivanje djece s teškoćama na proslave zajedno s učenicima redovitih škola, smještanje djece s teškoćama u istu zgradu sa ostalim učenicima ili smještanje učenika s teškoćama u redovan razred bez da se vodi računa o njihovim potrebama. U integraciju spada i tzv. parcijalna integracija koja podrazumijeva sudjelovanje učenika u samo nekim predmetima u redovnom razredu, dok ostalu nastavnu sluša u posebnom razredu koji vodi edukacijski rehabilitator. Parcijalna integracija jest i sudjelovanje učenika u redovitoj nastavi, ali ne i izvanškolskim aktivnostima. U konceptu integracije učenik je taj koji se treba prilagoditi uvjetima u školi, on je zapravo gost, a ne ravnopravni član razreda (Igrić i sur., 2015). Uspješnost integracije

ovisi o djetetu, odnosno njegovoj sposobnosti uključivanja u sustav redovnog obrazovanja (Karamtić Brčić, 2011).

Daljnim razvojem integracije i unaprijeđivanjem odnosa prema osobama s teškoćama u razvoju javio se koncept inkluzije, koji za razliku od integracije naglašava odgovornost odgojno obrazovnog sustava za uspjeh svih učenika, pa i onih s teškoćama (Karamtić Brčić, 2011). Osnovna je ideja koncepta inkluzije da oštećenje koje objektivno postoji ne treba negirati, no ono ne umanjuje vrijednost osobe kao ljudskog bića. Ograničenja koja proizlaze iz invalidnosti nisu rezultat oštećenja koje osoba ima, već su društveno nametnuta (Igrić i sur., 2009 prema Ivančić, 2012). Inkluzivni pristup podrazumijeva spremnost okoline na promjene i prilagodbe prema potrebama svih članova društva (Igrić i sur., 2015). Može se reći da inkluzija podrazumijeva uklanjenje barijera kako bi se svakoj osobi omogućilo učenje i sudjelovanje, odnosno aktivno uključivanje u društvo (Guijarro, 2000; UNESCO, 2009; Vaillant, 2011 prema Kuittien, 2017).

1.2 Filozofija inkluzije u kontekstu sustava odgoja i obrazovanja

Kada se govori o inkluziji u obrazovanju i obrazovnim ustanovama koriste se različiti pojmovi budući da su izvedenica engleskog pojma „inclusive education " koji se u Republici Hrvatskoj različito označava. Edukacijsko uključivanje, inkluzivna edukacija, inkluzivno obrazovanje (Žiljak, 2013), edukcijska inkluzija (Igrić i sur., 2015), samo su neki od njih. Neovisno o korištenom terminu, inkluzivna edukacija predstavlja velik korak u obrazovanju osoba s teškoćama razvoju. Inkluzivna edukacija je zahtjev kojim se naglašava da svaka osoba ima pravo na obrazovanje u skladu sa svojim mogućnostima. Osim što se uključuju u odgojno-obrazovni sustav, djeca s teškoćama u razvoju postaju aktivni sudionici procesa učenja i stjecanja kompetencija za život i rad (Vican i Karamtić Brčić, 2013).

Inkluzivni pristup u edukaciji daje svakom djetetu osjećaj partnerstva i pripadanja. Čak i onda kada izvan razrednog okruženja prima podršku, i dalje ima osjećaj pripadnosti razredu, pogotovo ako se i drugi učenici uključuju u izvanrazredne aktivnosti (Igrić i sur., 2015)

Inkluzivna praksa podrazumijeva stvaranje podržavajuće zajednice u kojoj će svakom učeniku biti pružene usluge koje su mu potrebne. To se može realizirati samo ako društvo poduzme aktivne mjere, što zahtjeva brojne zakonske, ali i promjene u dosadašnjim metodama poučavanja i vođenja razreda, te u stavovima okoline. Potrebno je redefinirati ulogu učitelja, ali i svih sudionika procesa te relocirati postojeće

resurse (Igrić i sur., 2015). Temeljem brojnih istraživanja Hargreaves (1997) prema Igrić i sur. (2015) iznosi devet ključnih točaka za poticanje inkluzije:

- Racionala za inkluziju: prihvaćanje različitosti postaje zajednički cilj i isticanje prednosti za većinu bez oštećenja.
- Domet: Inkluzija je promjena u osnovi, a obično počinje s jednim ili dvama učenicima. Mali koraci u postojećoj strukturi, ulogama i resursima neće dovesti do velikih promjena.
- Izvori: potrebna je privrženost cijelog tima, resursi u raspoloživu vremenu. Inkluzija nije smanjenje specijalne edukacije i drugih oblika podrške. Resursi se samo koriste na drugačiji način.
- Opredjeljenost: mora biti šire zasnova, traži ne samo inicijativu sa stajališta specijalne edukacije nego uključenje cijele škole kroz suradnju školskih djelatnika roditelja.
- Ključno osoblje: inkluzija nije samo stvar edukacijskog rehabilitatora, projekt jedne osobe, već je rezultat timske suradnje; ključno je osoblje iz svih područja, od ravnatelja, pedagoga, učitelja do roditelja.
- Roditelji: svi roditelji, oni koji imaju djecu s teškoćama i roditelji vršnjaka, trebaju biti uključeni u planiranje.
- Vodstvo: ključno je za prilagodbu škole inkluziji, uspješni vođe prepoznaju snagu timske suradnje I koriste se njome u primjeni.
- Povezanost s drugim inicijativama: učinkovitije je ako usmjerenost inkluziji nije zasebna inicijativa (str. 13)

1.2.1 Zakonska regulativa inkluzivne edukacije u Republici Hrvatskoj

Temelj inkluzivne edukacije jesu pravo svakog čovjeka na obrazovanje propisano Općom deklaracijom o ljudskim pravima (1949), te prava djece garantirana načelom nediskriminacije u Konvenciji o pravima djeteta donesenoj od strane UN-a (1989)., prema kojem djeca ne smiju biti izložena diskriminaciji neovisno o rasi, spolu, podrijetlu, teškoćama u razvoju ili bilo kojoj drugoj karakteristici. Standardna pravila o izjednačavanju prava osoba s invaliditetom (1993) još je jedan važan dokument kojim se zahtjeva da školovanje osoba s invaliditetom bude dio općeg obrazovnog sustava. Principi inkluzivne edukacije prihvaćeni su na Svjetskoj konferenciji o posebnim edukacijskim potrebama u Salamanki (UNESCO, 1994), te su ponovljeni na Svjetskom edukacijskom forumu u Dakaru (2000) (Igrić i sur., 2015).

Inkluzivni pristup obrazovanju ugrađen je u Hrvatsko zakonodavstvo sukladno navedenim dokumentima međunarodne zajednice koje je Republika Hrvatska potpisala I ratificirala. Tako su odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj pravno regulirani nizom zakonskih i podzakonskih akata (Martan, 2015) među kojima se ističu: Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom 2002. do 2006.; Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom 2007. do 2015.; Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom 2015. do 2017.; Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007.do 2015.; Nacionalnu strategiju izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom 2017.- 2020., HNOS, 2007.; Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (Narodne Novine 63/08); Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (Narodne novine 87/08) te Nacionalni okvirni kurikulum (2010).

Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom 2002. do 2006. dokument je donesen od strane Hrvatskog sabora s ciljem napretka i osnaživanja prava osoba s invaliditetom i djece s teškoćama u razvoju, te kako bi se osobama s invaliditetom osigurala najviša razina zaštite, pristupačnost i ostvarivanje svih prava bez diskriminacije. Nastavno na postojeće zakonodavstvo vlada Republike Hrvatske donosi novi dokument – Nacionalnu strategiju izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine, te potom Nacionalnu strategiju izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine.

S istim ciljem Hrvatski je sabor donio Nacionalnu strategiju izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007.do 2015., te potom Nacionalnu strategiju izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom 2017.- 2020.

Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS) je dokument čija je svrha uputiti i voditi škole prema ostvarenju obrazovnih ciljeva i ishoda učenja. U ovom dokumentu su definirani standardi odgoja i obrazovanja, odgojno-obrazovnih sadržaja, metoda poučavanja, praćenja i vrednovanja učeničkih postignuća, praćenja i očekivane ishode učenja te stručnog osposobljavanja i usavršavanja učitelja. Uz svaku temu dati su prijedlozi za rad s učenicima s posebnim odgojno obrazovnim potrebama (HNOS, 2007).

Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja dokument je kojim se utvrđuju se minimalni infrastrukturni, financijski i kadrovski uvjeti za ostvarivanje i razvoj djelatnosti i podjednaki uvjeti za ujednačeni razvoj osnovnog školstva na čitavom području Republike Hrvatske. Ovim

dokumentom propisana su: mjerila za ustroj rada škole, mjerila za broj razrednih odjela u osnovnoj školi kao samostalnoj ustanovi, mjerila za broj učenika u razrednome odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini, mjerila za učitelje, stručne suradnike, ravnatelje i druge radnike u osnovnoj školi, mjerila za opterećenost učenika satima nastavnog plana i programa, mjerila za trajno profesionalno usavršavanje, napredovanje ravnatelja, učitelja i stručnih suradnika te mjerila za osposobljavanje i stručno usavršavanje ostalih radnika, Mjerila za prostor i opremu u osnovnoj školi, Mjerila za posebne odgojno-obrazovne potrebe u osnovnome školstvu, Mjerila učeničkog , Mjerila za školu vježbaonicu i za školu u kojoj se provode istraživanja , Sustav kvalitete osnovnog školstva, Sredstva za provedbu pedagoškog standarda (Državni pedagoški standardi, 2018)

Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18) definirano je kako su učenici s teškoćama učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima (čl.65). Prema članku 62 istog zakona osim učenika s teškoćama, učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama su i daroviti učenici.

Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/15, 90/10) propisano je da se odgoj i obrazovanje moraju temeljiti na načelima prihvaćanja različitosti i osobitosti razvoja učenika, osiguravanju uvjeta i potpore za ostvarivanje maksimalnih razvojnih potencijala te izjednačavanju mogućnosti za postizanje najvećega mogućeg stupnja obrazovanja(čl.2). Učenik s teškoćama u razvoju definiran je kao učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija, ili kombinacije više vrsta gore navedenih oštećenja i poremećaja. Člankom 3. istog pravilnika propisani su primjerenih programi odgoja i obrazovanja, dodatni odgojno-obrazovne i rehabilitacijski programi te privremeni oblici odgoja i obrazovanja koji se provode u školama i drugim javnim ustanovama. Prema ovom članku primjereni programi odgoja i obrazovanja mogu biti redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke ili posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke, a ovi programi mogu se ostvariti u redovitome razrednom odjelu, dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu te posebnome razrednom odjelu ili odgojno-obrazovnoj skupini. Dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi

su program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka, program produženoga stručnog postupka i rehabilitacijski programi, a privremeni oblici odgoja i obrazovanja su nastava u kući, nastava u zdravstvenoj ustanovi i nastava na daljinu (čl. 3).

Nacionalni okvirni kurikulum jest temeljni dokument koji određuje sve bitne sastavnice odgojno-obrazovnoga sustava, uključujući odgoj i obrazovanje za djecu s posebnim odgojnoobrazovnim potrebama. Temeljno obilježje Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma jest stavljanje naglaska na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja) za razliku od dotadašnje usmjerenosti na sadržaj. U Nacionalnomu okvirnomu kurikulumu su definirane temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti, ciljevi odgoja i obrazovanja, načela i ciljevi odgojno-obrazovnih područja, vrjednovanje učeničkih postignuća te vrjednovanje i samovrjednovanje ostvarivanja nacionalnoga kurikuluma te su ukratko opisane međupredmetne teme i njihovi ciljevi. Određena su očekivana učenička postignuća za odgojno-obrazovna područja po ciklusima. Odgojno-obrazovne vrijednosti, ciljevi, kompetencije i načela određena dokumentom pružaju temeljne odrednice za razvoj i rad odgojno-obrazovnih ustanova (MZOS, 2010), stoga ću radi boljeg razumijevanja u nastavku detaljnije opisati njegovu strukturu.

1.2.1.1 Struktura nacionalnog okvirnog kurikuluma

Nacionalni okvirni kurikulum sastoji se od jezgrovnoga, diferenciranoga ili razlikovnoga i školskoga kurikuluma. Jezgrovni dio za stjecanje temeljnih kompetencija u osnovnoj školi obvezan je i zajednički svim učenicima, izuzev učenika s teškoćama (MZOS, 2010).

Diferencirani ili razlikovni dio za stjecanje temeljnih kompetencija u osnovnoj školi jest skup izbornih predmeta koji se učenicima nudi na nacionalnoj i/ili školskoj razini. Obavezan je za sve učenike, te je opterećenje učenika diferenciranim kurikulumom jednako za sve učenike. Ocjenjuje se brojčanom ocjenom i unosi u školsku svjedodžbu. Jezgrovni i diferencirani (razlikovni) kurikulum čine obrazovni standard učenika (MZOS, 2010).

Školski kurikulum ostvaruje se u životu rada škole, odnosno u procesu učenja i poučavanja (Previšić, 2007 prema Topolovčan, 2011), a odnosi se na načine na koje škole implementiraju Nacionalni okvirni kurikulum uzimajući u obzir odgojno-obrazovne potrebe i prioritete učenika i škole te sredine u kojoj škola djeluje. Izrađuje se u suradnji s djelatnicima škole, učenicima, roditeljima i lokalnom zajednicom. Školski kurikulum se odnosi na ponudu fakultativnih nastavnih predmeta, modula i drugih

odgojno-obrazovnih programa, realizaciju dodatne i/ili dopunske nastave, projekte škole, razreda, skupine učenika, ekskurzije, izlete, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, a programi školskoga kurikuluma nisu obvezni. Ukoliko se školski kurikulum odnosi na stjecanje određenih kompetencija u vidu fakultativnoga predmeta, dodatne nastave (primjerice, učenje stranog jezika) ili druge ponude učeniku (primjerice, poseban kurikulum za darovitoga učenika), određene aktivnosti (primjerice, poduzetničko učenje), onda se učenikovo postignuće može vrjednovati opisnom ili brojčanom ocjenom koja je izvan učeničkoga standarda i može se upisati u dodatak svjedodžbi ako je transparentno objavljena kao ponuda na početku školske godine. Školski kurikulum pretpostavlja izradbu izvannastavnih i izvanškolskih programa i aktivnosti koje će škola programski napraviti i uskladiti vodeći računa o sklonostima i razvojnim mogućnostima učenika te o mogućnostima škole, a posebice o optimalnome opterećenju učenika. Školski kurikulumi se objavljuju na početku školske godine kako bi s njima pravovremeno bili upoznati učenici i roditelji, obrazovna politika, lokalna zajednica i šira javnost (MZOS, 2010 str.20-21).

1.2.2 Stvaranje inkluzivne škole

Iako od velikog značaja, zakoni sami po sebe nisu dovoljni za uspješnu provedbu inkluzivne edukacije. Kako bi ona bila uspješna potrebno je sintagmu „dijete po mjeri škole " zamijeniti sintagmom „škola po mjeri djeteta"(Hrnjica, 2007 prema Kostović, S., Milutinović, J., Zuković, S., Borovica, T., Lungulov, B. 2011), što podrazumijeva kreiranje inkluzivne škole koja će poticati razvoj svih učenika, u skladu s njihovim interesima i individualnim potencijalima (Ilić, 2009 prema Kostović i sur., 2011) te unutar koje će biti stvoreni uvjeti u kojima će učenici s posebnim odgojno - obrazovnim potrebama učiti zajedno s drugim učenicima (Ivančić i Stančić, 2013). Inkluzivna je ona škola u kojoj svi mogu učiti i u kojoj svi jednako vrijede (Igrić i sur., 2015).

Booth&Ainscow (2010) prema Kostović i sur. (2011) navode tri dimenzije nužne za stvaranje inkluzivne škole: kreiranje inkluzivne politike, razvoj inkluzivne prakse te stvaranje inkluzivne kulture škole te. Inkluzivna politika podrazumijeva uvođenje promjena usmjerenih na pronalaženje adekvatnih odgovora na različitosti i postojanje strategija za njihovo ostvarivanje. Ovakva politika osigurava da inkluzija obuhvaća sve školske planove i programe. Inkluzivna praksa odražava inkluzivnu kulturu i politiku škole, a odnosi se na osiguravanje kvalitete učenja i poučavanja kroz razne pedagoške, didaktičko-metodičke i praktične strategije. Inkluzivna kultura škole podrazumijeva stvaranje inkluzivnih vrijednosti, odnosno uspostavljanje sustava vrijednosti unutar škole u kojem će različitosti biti prihvaćene i podržane.

Inkluzivna kultura škole jest ona kultura koja se temelji na pravednosti, toleranciji, solidarnosti i poštivanju ljudskog dostojanstva (Vican, 2013). „Inkluzivna kultura škole uključuje, a ne isključuje učenike iz škole, ni unutar škole; spaja, a ne razdvaja; u svakom djetetu ili odrasloj osobi prepoznaje njegov dar, a ne hendikep ili drugu različitost; prožima jednakopravno sudjelovanje u donošenju odluka i ostvarenju promjena kroz svakodnevnu humanizaciju odnosa u školi“ (Vican, 2013, str. 19). Razvoj inkluzivnih vrijednosti i posvećivanje pažnje školskoj kulturi potaknut će promjene i u inkluzivnoj politici i praksi, stoga se može reći kako je dimenzija „stvaranja inkluzivne kulture“ temelj za stvaranje inkluzivne škole (Kostović i sur., 2011).

1.2.3 Pokazatelji kvalitete inkluzivne škole

Svakoj školi u interesu je osiguranje i podizanje kvalitete rada s ciljem što boljeg napredovanja učenika. Kvaliteta inkluzivne škole ogleda u nekoliko aspekata koji ujedno doprinose unapređenju kvalitete: inkluzivnom etosu škole, kurikulumu usmjerenom na učenika, razlikovnom poučavanju i učenju, podršci u praćenju i vrednovanju postignuća učenika, inkluzivnoj potpori u školi, upravljanju usmjerenom na inkluziju te resursima za inkluzivno djelovanje (Ivančić, 2012).

1.2.3.1 Inkluzivni etos

Etos ili školsko ozračje pojam je koji se odnosi na "niz normi, vrijednosti, vjerovanja, tradicije i rituala koje se grade dulje vrijeme da bi ljudi živjeli zajedno, rješavali probleme i suočavali se s izazovima. Ovaj skup neformalnih očekivanja i vrijednosti oblikuje mišljenja ljudi, njihove osjećaje i načine rada“ (Peterson, K. D., Deal, T. E., 1998, str 23 prema Vican, 2013, str. 22). U kontekstu inkluzivnog obrazovanja koje se temelji na pravu pripadanja, jednakosti, pravednosti i ljudskog dostojanstva (Vican, 2013), inkluzivni etos škole podrazumijeva promicanje kulture škole koja uvažava različitosti, potiče socijalnu pravdu i solidarnost te inkluzivnu politiku (National Minimum Curriculum prema Ivančić i Stančić, 2013). Inkluzivni etos predstavlja stvarnu spremnost škole za odgoj i obrazovanje svih učenika (Ivančić, 2012), a postignut je kada su u školi stvoreni uvjeti za uspješno uključivanje učenika s različitim teškoćama (Ivančić i Stančić, 2013). Inkluzivni etos škole izgrađuje se unutar svakog razreda doprinoseći cjelokupnoj inkluzivnoj kulturi škole no inkluzivni etos škole također ima snažan utjecaj na ozračje unutar razreda. Stoga se može reći kako su utjecaji su međusobno prožimajući i međuovisni (Ivančić, 2012). Etos utjelovljuje utjecaj škole na učenika i time čini značajan dio njegovog obrazovnog iskustva (Ivančić i Stančić, 2013). Istraživanja su pokazala kako škole sa snažnim osjećajem identiteta ili etosa postižu najbolji

uspjeh (McLaughlin, 2005 prema Ivančić i Stančić, 2013). Unutar inkluzivne kulture školski etos može se promatrati kroz dva aspekta: aspekt prihvaćanja učenika i podržavajuće okoline te aspekt međusobnih inkluzivnih odnosa u školi.

Prvi aspekt podrazumijeva školu kao mjesto gdje se modificiraju postojeći te uče novi oblici ponašanja (Gruden, 1997 prema Ivančić i Stančić, 2013) pri čemu se svi učenici, pa i učenici s teškoćama osjećaju prihvaćeno i jednako vrijedno. Na ovaj način smanjuje se strah od škole, a time i izloženost stresu i anksioznost (Reed i sur., 1992; Gullone i sur., 2001; Cvitković i Wagner Jakab, 2006 prema Ivančić i Stančić, 2013). Podržavajuća okolina pružit će djetetu odgovarajuću skrb i vodstvo, potaknuti njegov osobni i društveni razvoj te stvoriti uvjete u kojima će učenik razvijati svoje socijalne i kognitivne potencijale (Ivančić i Stančić, 2013)

Pozitivan i podržavajuć odnos postaje presudan kada se u razredu nalazi učenik s teškoćama. U stvaranju ovakvog odnosa važnu ulogu imaju stavovi učitelja, jer o njihovoj spremnosti da prihvate učenike s teškoćama i pronađu primjerene načine učenja i poučavanje uvelike ovisi uspješnost nastavnog procesa (Lewis i Doorlag, 1987, Mavrin-Cavor i Levandovski, 1991; Levin 1992; Villa i Thousand, 1992; Thousand i sur., 1994; Mustać i Vicić 1996 prema Kiš-Glavaš i sur., 1997 prema Ivančić i Stančić, 2013). Ukoliko su stavovi učitelja negativni, proces neće biti uspješan (Hastings i sur., 1996; prema Kiš-Glavaš; prema Ivančić i Stančić, 2013). Vršnjaci bez teškoća u razvoju također imaju ulogu u stvaranju pozitivnih odnosa. Oni pružaju potporu, ohrabruju ih te su model primjerenog ponašanja. Za stvaranje inkluzivnog ozračja važni su i pozitivni stavovi roditelja prema procesu inkluzije (Ivančić i Stančić, 2013). Partnerstvo s roditeljima doprinijet će pozitivnim promjenama kod učenika (Ivančić i Stančić, 2004 prema Ivančić i Stančić, 2013), jer će dijete čiji je roditelj uključen pozitivnije vrednovati školu, roditelje i samog sebe (Johnson, 1977 prema Kosić, 2009 prema Ivančić i Stančić, 2013).

1.2.3.2 Kurikulum umjeren na učenika

Nacionalni okvirni kurikulum promiče odgoj i obrazovanje usmjereno na dijete/učenika (MZOS, 2010). Takav pristup u kojem je kurikulum usmjeren na učenika i individualizaciju nastavnog procesa naziva se humanistički (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010), a zamijenio je tradicionalni, tzv. funkcionalistički kurikulum nastao pod pritiskom obrazovne birokracije, koji se očitovao u usmjerenosti na ishode proizvoda, zanemarujući odgoj i socijalizaciju učenika. (Previšić, 2007). Kurikulum usmjeren na učenika može se definirati kao kurikulum prema kojem učenici usvajaju sadržaje aktivnim sudjelovanjem

i interakcijama s materijalom za učenje uz vodstvo nastavnika (Rasika, 2018) Za razliku od frontalne nastave, gdje učitelj prezentira gradivo a učenici su pasivni primatelji (Igrić i sur., 2015), na ovaj način učenici će stvoriti dubinsko i trajno razumijevanje materijala za učenje. Ovakav pristup podrazumijeva metode učenja usmjerene na učenika kao što su prezentacije, projekti, učenje usmjereno na rješavanje problema, učenje kroz igru, učenje kroz istraživanje, kvizovi, praktična nastava, debate, igranje uloga, posjete ustanovama i grupni rad (Rasika, 2018). Mjerljivost razine postignuća kao povratne informacije jedno je od glavnih obilježja kurikuluma umjerenog na učenika. Ciklični razvoj kurikuluma temeljen je upravo na povratnoj informaciji, odnosno svako novo planiranje, provedba i evaluacija polazi od povratne informacije od prethodnog (Topolovčan, 2011).

1.2.3.3 Diferencirano poučavanje i učenje

Razlikovno, odnosno, diferencirano učenje i poučavanje odraz je inkluzivnosti škole (Igrić i sur., 2015). Ono podrazumijeva uvažavanje posebnosti i različitih načina učenja svakog učenika s ciljem ostvarenja optimalnih individualnih obrazovnih postignuća (Ivančić i Stančić, 2013). Zbog toga je važno procijeniti u čemu se ogleda ta različitost te implicira li teškoće na koje treba obratiti dodatnu pozornost, jer će se upravo na tome temeljiti vrsta podrške (Igrić i sur., 2015). Razlikovno poučavanje provodi se provodi unutar kurikuluma usmjernog na učenika, što znači da kurikulum treba zadovoljiti individualne odgojno obrazovne potrebe svakog učenika imajući u vidu da njihove osobitosti utječu na sve sastavnice kurikuluma (ciljeve, strategije poučavanje te vrednovanje postignuća) te da sve sastavnice međusobno utječu jedna na drugu (Ivančić i Stančić, 2013).

Vanjić- Tanjić i Nikolić (2010) prema Ivančić i Stančić (2013, str. 145) navode kako se razlikovna nastava sastoji do nekoliko razina :

1. Identifikacija razina i struktura znanja učenika (i ostalih individualnih potreba i potencijala važnih za uspjeh u učenju)
2. Pripremanje vježbi različitih razina složenosti i materijalno-tehničkih uvjeta (tekstova, didaktičkog materijala) i ostalih elemenata za uspješan inkluzivni rad učenika
3. Izvođenje inkluzivne nastave različitih razina složenosti
4. Vrednovanje inkluzivne nastave različitih razina složenosti

Kako bi poučavanje bilo uspješno nužno je izraditi individualizirani odgojno-obrazovni program (IOOP) za svakog učenika koji ima određene teškoće u učenju i radnom funkcioniranju, a time i teškoće u savladavanju nastavnog sadržaja (Krampač Grljušić, 2017). To je cjeloviti pisani dokument škole pripremljen za određenog učenika koji točno određuje obrazovne ciljeve koje učenik treba ostvariti tijekom određenog vremena te strategije učenja, resurse i podršku neophodne za ostvarenje tih ciljeva (Smjernice za proces individualnog obrazovnog plana, 2006). IOOP izrađuje učitelj osposobljen za rad s učenicima s teškoćama u suradnji sa stručnim suradnicima škole (NN 23/91, 24/2015, prema Krampač Grljušić, 2017). Ovi programi trebali bi se izrađivati i za nadarene učenike, a uvijek se izrađuju za svakog učenika s teškoćama i trebaju biti dostupni roditeljima, praćeni i evaluirani, što je osnova za daljnje planiranje (Ivančić i Stančić, 2013). Prve smjernice i model za izradu Individualiziranog odgojno-obrazovnog programa kod nas, izradile su Ivančić i Stančić devedesetih godina prošlog stoljeća (Ivančić, Stančić, 2008; prema Ivančić i Stančić, 2013).

U Republici Hrvatskoj, Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008) te Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2005), za učenike s teškoćama u razvoju preporučuju izradu Individualiziranog odgojno obrazovnog programa. Sukladno praksi program, za ove učenike podrazumijeva ili redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirani pristup ili samo individualizirani pristup (Ivančić i Stančić, 2013). IOOP se izrađuje na početku školske godine i preporuka je da se izradi za cijelu godinu za učenike koji imaju rješenje o redovitom programu uz individualizirane postupke, a za učenike s rješenjem o redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke osim godišnjeg potrebno je izraditi i mjesečni IOOP u skladu s rezultatima evaluacija, informacijama dobivenim od roditelja ili kolega ili drugim okolnostima (Krampač Grljušić, 2017).

Ivančić i Stančić (2013) navode tri ključna koraka u planiranju i pripremi Individualiziranog odgojno obrazovnog programa: individualni plan procjene, planiranje individualno usmjerene podrške i vrednovanje i ocjenjivanje postignuća učenika. Postupkom procjene učenika upoznaju se njegove sposobnosti, vještine, potrebe, interesi i predznanja, odnosno „jake strane“ koje su temelj svakog dobrog IOOP-a (Rahimić, 2016). Planiranje podrške podrazumijeva određivanje učeniku dostižnih ciljeva poučavanja te odabir individualiziranih postupaka i strategija poučavanja nužnih za ostvarenje postavljenih ciljeva (Ivančić i Stančić, 2006 prema Ivančić, 2012). Vrednovanje i ocjenjivanje postignuća potrebno je provoditi unutar kurikuluma usmjerenog na učenika, u skladu s osobitostima svakog učenika (Ivančić i Stančić, 2013). Neki autori navode kako bi učitelji trebali više vremena posvetiti razgovoru s učenicima o

očekivanim ishodima i kriterijima ocjenjivanja te o razlozima njihovih ocjena i postignuća (Gipps, 1994; Ivanuš Grmek i Javornik Krečić, 2004; Grmek Ivanuš i sur., 2011 prema Ivančić i Stančić, 2013).

1.2.3.4 Podrška u praćenju i vrednovanju postignuća učenika

Unutar kurikuluma usmjerenog na učenika vrednovanje i ocjenjivanje ima za svrhu utvrditi jesu li i u kojoj mjeri ostvareni očekivani ishodi učenja za pojedinog učenika. Ishodi učenja mogu se definirati kao znanja i vještine koje je učenik stekao procesom učenja, a odnose se na točno određenog učenika. Ishodi bi trebali biti definirani već na početku obrade neke cjeline, odnosno, učenici bi trebali biti upoznati koja znanja bi trebali steći prilikom učenja određenog gradiva. Vrednovanje i ocjenjivanje treba biti u izravnoj vezi s postavljenim ciljevima i dati povratnu informaciju učenicima i roditeljima o znanju i napredovanju ali i učiteljima o uspješnosti svojeg poučavanja, odnosno upućivati na kvalitetu postignuća (Igrić i sur., 2015)

Kada se radi o učenicima s teškoćama, nužno je da učitelji prilikom planiranja ishoda uzmu u obzir osobitosti učenika i na temelju njih odrede učeniku primjerene aktivnosti i strategije poučavanja te povezane metode praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja, odnosno da se planiranje odvija unutar kurikuluma usmjerenog na učenika. Važno je redovito pratiti postignuća učenika, kako bi ukoliko je potrebno, pravovremeno promijenili odabrani postupci koji će doprinijeti ostvarivanju planiranih ishoda. Također je nužno da ocjenjivačke aktivnosti bude primjerene osobitostima učenika. Provođenjem osmišljenog, učenicima primjerenog procjenjivanja i vrednovanja njihovih postignuća smanjit će se učenikova anksioznost i strah od ispitnih situacija (Ivančić, 2012).

1.2.3.5 Upravljanje školom usmjereno na inkluziju

Upravljanje školom usmjereno na inkluziju podrazumijeva rukovođenje školom na način kojim se potiču i jačaju njezini inkluzivni kapaciteti (Ivančić i Stančić, 2013). Istraživanja su pokazala kako su stavovi i podrška ravnatelja od iznimne su važnosti u stvaranju inkluzivnog okruženja, te da uvelike utječu na stavove učitelja (Larivee i Cook, 1979 prema Kiš-Glavaš i sur., 2003 prema Ivančić i Stančić, 2013). Ravnatelji uglavnom imaju pozitivne stavove prema edukacijskom uključivanju učenika s teškoćama (Roberts i Pratt, 1987 prema Bain i Dolbel, 1991 prema Ivančić i Stančić, 2013) iako oni variraju ovisno o vrsti teškoće prisutne kod učenika (Ivančić i Stančić, 2013). Istraživanje u hrvatskoj je također pokazalo da su stavovi ravnatelja većinom pozitivni (Kiš-Glavaš i sur., 2003). Inkluzivna usmjerenost ravnatelja

podrazumijeva suradnju s roditeljima i stručnjacima u školi, s ciljem utvrđivanja i osiguravanja resursa potrebnih za inkluzivno djelovanje škole (Ivančić i Stančić, 2006; prema Ivančić i Stančić, 2013). Radi što kvalitetnije organizacije rada škole inkluzivno orijentiran ravnatelj surađuje s lokalnom zajednicom te upravnim i stručnim institucijama, te raznim udrugama, kulturnim institucijama i lokalnim tvrtkama koje na koje gleda kao dobar način za rušenje barijera. Također promiče aktivan odnos prema provođenju vrednovanja i samovrednovanja inkluzije u školi radi otkrivanja jakih i slabih strana procesa te pronalaženja prioriteta na koje se škola treba usmjeriti (Ivančić i Stančić, 2013).

1.2.3.6 Inkluzivna potpora u školi

Inkluzivnoj kulturi školi uvelike doprinosi podrška suradnika koji nisu djelatnici škole, odnosno pomoćnika u nastavi i mobilnih stručnih timova učiteljima (Ivančić i Stančić, 2013). Podrška pomoćnika u nastavi nosi sa sobom brojne prednosti u smislu individualizirane podrške učenicima, ali i učiteljima kroz poticanje socijalnih i odgojno-obrazovnih procesa učenika s teškoćama u razvoju i naglašenu suradnju s učiteljima i stručnim timovima (Drandić, 2017). Ivančić (2012) navodi kako je uloga pomoćnika u nastavi u nastavi pozitivna po učenike ukoliko im pomažu u stjecanju samostalnosti, potiču na druženje i uzajamnu pomoć i druženje te ukoliko se povećava sudjelovanja svih učenika. Nužno je da pomoćnici u nastavi dobro surađuju s učiteljem, te je poželjno da su dobro upoznati s opsegom svojeg rada te da sudjeluju u izradi programa za učenike s kojima rade (Booth i Ainscow, 2008, prema Ivančić i Stančić, 2013).

Uloga mobilnih stručnih timova u pružanju inkluzivne potpore podrazumijeva da svojim specifičnim teoretskim i praktičnim znanjima pomažu stručnjacima škole u rješavanju različitih problemskih situacija vezanih uz rad s učenicima s teškoćama (Zelić, 2009 prema Ivančić, 2012). Mobilni stručni tim provodi radionice za učitelje i stručne suradnike, daje savjete učiteljima i pomoćnicima u nastavi te sudjeluje u opservaciji i procjeni učenika i izradi individualiziranog odgojno - obrazovnog plana (Ivančić, Stančić, 2010; Kobetić, Lisak, 2010 prema Ivančić, 2012). Podrška mobilnih stručnih timova postaje sve važnija kad se broj učenika s teškoćama u razvoju koji je integriran u opće obrazovanje povećava (Kampwirth, 2003; McLeskey, Henry, & Hodges, 1999; Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin, Williams, 2000.; prema Gallagher, Malone, Lander, 2009 prema Ivančić, 2012).

1.2.3.7 Resursi za inkluzivno djelovanje škole

Kvaliteta inkluzivne škole podrazumijeva i dobre materijalno-organizacijske i stručne resurse za inkluzivno djelovanje (Stančić i Ivančić, 2013).

Organizacija rada škole odnosi se na načine na koje škola odgovora na zahtjeve koje pred nju stavlja politička i društvena sredina. Unutar koncepta inkluzivnog odgoja i obrazovanja, škola je dužna omogućiti svoj djeci odgoj i obrazovanje bez obzira na njihove različitosti, s glavnim zadatkom planiranja i koordiniranja programskih sadržaja na način koji će doprinijeti razvoju kompetencija za rad i život te za izgradnju svijesti kod svih učenika (Karamatić Brčić, 2013)

Materijalni resursi odnose na osiguravanje fizičkih uvjeta koji će školu učiniti dostupnu svim učenicima (Ivančić i Stančić, 2013). Oni podrazumijevaju uklanjanje arhitektonskih barijera, opremljenost škole adekvatnom metodičkom i didaktičku opremom, te pomagalima u nastavi za djecu kojima su ona potrebna (Nacionalni okvirni kurikul RH, 2011 prema Karamatić Brčić, 2013).

Važno je da škola bude smještena na području dostupnom svim učenicima na lokalitetu blizinom ili organizacijom adekvatnog prijevoza. Unutar unutarnjih i vanjskih prostora škole trebale bi biti otklonjene sve barijere koje bi bilo kojem učeniku mogle predstavljati prepreke prilikom kretanja ili ugrožavati njegovu sigurnost. Također, unutar škole treba postojati adekvatna opća i specifična oprema koja će svim učenicima učenicima , uključujući učenike s teškoćama omogućiti učinkovit rad (npr. klizne ploče, stolovi, računala, i sl.) (Ivančić, 2012).

Isto tako je nužno da škola posjeduje opća i specifična didaktička sredstva i pomagala koja će učenicima omogućiti primjerene kanale učenja, ovisno o oštećenju koje učenik ima (npr. „klupa s nagibom za slabovidne učenike, teleskopske naočale za učenike s oštećenjem vida, prilagođeno prijenosno računalo, čitač ekrana s govornom jedinicom, geometrijski pribor za slijepe, Brailleova elektronička bilježnica za slijepe, prilagođeni crtaći pribor, radni listići na brajici i uvećanom tisku, zvučne knjige, zvučna lopta, govorni kalkulatori, prilagođena povećala, reljefne karte, taktilni globus, itd.; za učenike s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima prilagođen stol i sjedalice, prilagođena sredstva za pisanje i crtanje, pomagalo za držanje i listanje knjige, pomagala za pridržavanje pisaljke, prilagođeni uvećani papir za pisanje, računalo s prilagođenom tipkovnicom i mišem, specifični računalni programi, itd .“) (Ivančić, 2012, str. 54)

Kadrovska opremljenost škole, odnosno postojanje stručnog tima od iznimne je važnosti u zadovoljenju potreba učenika s teškoćama. Osim unutarnjih stručnih resursa, kvalitetan stručni tim podrazumijeva i dobru suradnju s potrebnim vanjskim stručnjacima, čije su uloge jasno definirane. Nužna je međusobna suradnja stručnjaka i timski rad kako bi se potrebe svakog učenika sagledale s različitih aspekata te pronašle primjerene strategije i aktivnosti za zadovoljenje tih potreba. Strategije je potrebno razraditi, pratiti, evaluirati i po potrebi mijenjati. Članovi stručnog tima škole od posebnog značajna jesu učitelj, stručni suradnici škole (edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog, pedagog, psiholog), ravnatelj, drugi stručnjaci, roditelji te sam učenik (Ivančić, 2012). Neki autori (Ainscow 1999; Mittler 2000; Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Batarelo Kokić, Vukelić, Ljubić, 2009 prema Karamtić Brčić, 2013) smatraju kako su učitelji ključni čimbenici za uspješnu provedbu inkluzivne edukacije u okviru škole.

1.3 Učitelj kao nositelj djelatnosti u inkluzivnoj praksi

Kao neposredni izvoditelji nastavnog procesa, učitelji imaju primarnu ulogu u uspješnom odgojnoobrazovnom uključivanju učenika s teškoćama u razvoju u redovne razrede (Borić i Tomić, 2012). Oni su ti koji planiraju, pripremaju i izvode nastavu u školi i drugim pedagoškim institucijama (Tomić i Osmić, 2005 prema Borić i Tomić, 2012) te preispituju i mijenjaju programske zahtjeve u skladu sa sposobnostima, interesima i potrebama učenika uz istovremenu interakciju s njima (Borić i Tomić, 2012). Kao ključni sudionici inkluzivnog procesa u školi učitelji imaju i odgojni i obrazovni zadatak. Odgojni zadatak podrazumijeva razvoj svijesti o različitostima među učenicima uz naglašavanje razlika među učenicima kao poticaja, a ne prepreka za rad. Obrazovni zadatak odnosi se na osmišljavanje i provedbu nastavnih jedinica uvažavajući individualne mogućnosti svakog učenika. U podučavanju učenika s posebnim obrazovnim potrebama važan je odabir prikladnih didaktičko-metodičkih postupaka,odnosno primjerenih strategija poučavanja i postupaka prilagođavanja sadržaja sukladno njihovim osobitostima (Karamatić Brčić, 2013).

1.3.1 Kompetencije, stavovi i zabrinutosti učitelja

U uspješnoj realizaciji nastave važnu ulogu imaju kompetencije učitelja (Karamatić Brčić, 2013). Kompetencije predstavljaju kombinaciju profesionalnih znanja, vještina, osobnosti i stavova pojedinca (Novović, 2010., Roe, 2002 prema Ricijaš, Huić i Branica, 2006., Lončar-Vicković i Dolaček-Alduk, 2009., Huić, Ricijaš i Branica, 2010 prema Skočić Mihić i sur., 2013). Lončarić i Pejić Papak (2009) navode kako svaki učitelj razredne nastave treba posjedovati: specifične kompetencije (činjenična i teorijska znanja),

vještine (spoznajne, psihomotorne i socijalne), te kompetencije u užem smislu (odgovornost i samostalnost u radu). Razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja, poznavanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece, komunikacijske vještina te poznavanje tehnika kvalitetnog upravljanja razredom i tehnika podučavanja neke su od specifičnih kompetencija važnih za odgoj i obrazovanje sve djece (Cook i Schirmer, 2003; Wamae i Kang'etheKamau, 2004; Brownell i sur., 2005; Jones i sur., 2006; Blanton i sur., 2006; Boe i sur., 2007 prema Bouillet, 2008., Barber i Turner, 2007., Forlin i Hopewell, 2006., Vaughn, Linan-Thompson i Hickman, 2003 prema Skočić Mihić i sur., 2013). Kada se radi o odgoju i obrazovanju djece s djece s posebnim odgojno–obrazovnim potrebama, osim navedenih, učitelj treba posjedovati sljedeće kompetencije (Skočić Mihić i sur., 2013, str. 306):

- poznavanje specifičnosti pojedinih odgojno–obrazovnih potreba,
- sposobnost identifikacije posebno odgojno–obrazovnih potreba,
- poznavanje didaktičko–metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikuluma,
- poznavanje dostupnih didaktièko metodičkih metoda, sredstava i pomagala,
- poznavanje savjetodavnih tehnika rada,
- praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim posebno odgojno–obrazovnim potrebama
- spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje

Europska agencija za razvoj obrazovanja za posebne potrebe (2012) izradila je profil „inkluzivnog" učitelja identificirajući znanja, vještine, stavove i vrijednosti koje treba posjedovati svaki učitelj u inkluzivnom obrazovanju, neovisno o dobi, struci i vrsti škole u kojoj je zaposlen.

Definirana su četiri područja temeljnih vrijednosti i kompetencija:

1. vrednovanje različitosti kod učenika kao resursa i vrijednosti obrazovanja;

2. podrška svim učenicima i visoka očekivanja za postignuća svih učenika;

3. suradnja i timski rad temeljni su pristupi za sve učitelje;

4. profesionalni razvoj uključuje poučavanje kao aktivnost učenja i učitelje koji preuzimaju odgovornost za svoje cjeloživotno obrazovanje

Navedene kompetencije trebale bi se stjecati tijekom inicijalnog obrazovanja, međutim, istraživanja pokazuju kako ih učitelji ne stječu u dovoljnoj mjeri (Dinnebeil, McInerney, Fox i Juchartz-Pendrey, 1998., Bouillet, 2008., Skočić Mihić, 2011 prema Skočić Mihić i sur., 2013), što se uvelike odražava na stavove učitelja prema inkluziji, a time i kvalitetu poučavanja i uspješnost cjelokupnog procesa.

Neki učitelji i nastavnici vlastite stavove smatraju glavnim pokretačima svojih odgojno-obrazovnih aktivnosti te njihovih ishoda (Mittler, 2006 prema Skočić Mihić i sur., 2013). Ukoliko učitelji percipiraju inkluziju pozitivno, ciljevi inkluzivne edukacije moći će se zadovoljiti (Jerlinder, Danermark and Gill, 2010 prema Hofman i Kilimo, 2014). S druge strane, ako je njihov pogled na inkluzivnu edukaciju negativan, stvorit će se jaz između njih i učenika, pogotovo onih s teškoćama (Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2010 prema Hofman i Kilimo, 2014). Učitelji koji osobno prihvaćaju koncpt inkluzije i podupiru inkluzivnu praksu lakše će prilagoditi okolinu za učenje raznolikim potrebama učenika i koristit će raznolike pristupe i strategije poučavanja (Ryan 2009 prema Smidt i Vrhovnik, 2015). Avramidis, Bayliss and Burden (2000) navode da učitelji uglavnom imaju pozitivan stav prema inkluziji, ali se većina ne smatra dovoljno kompetentno za njezino provođenje.

Prema Hofman i Kilimo (2014) tri vrste čimbenika imaju velik utjecaj na stavove učitelja prema inkluzivnoj edukaciji: razina obrazovanja, obuke i iskustva, vrsta teškoće te dostupnost materijalnih resursa i podrške.

Razina obrazovanja, osposobljavanja i iskustva u pozitvnoj je korelaciji sa stavovima učitelja prema učenicima s teškoćama u razvoju. Istraživanja su pokazala da se učitelji koji se dodatno obrazuju za poučavanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama osjećaju dovoljno sigurno za uključivanje tih učenika u svoj razred te općenito imaju više pozitivnih stavova prema inkluzivnom obrazovanju (Avramidis i Norwich, 2002) te kako učitelji koji imaju značajno iskustvo u podučavanju djece s teškoćama u razvoju pokazuju pozitivnije stavove prema inkluziji od njihovih kolega s manje iskustva (Avramidis i sur., (2000); Avramidis and Kalyva (2007); Avramis and Norwich (1996) prema Leroy and Simpson (1996); Villa, Thousand, Meyers and Nevin, (1996) prema Makinen, 2013 prema Hofman i Kilimo, 2014).

Avramidis i Norwich (2002) pregledom literature došli su do zaključka da iako većina učitelja ima pozitivne stavove prema filozofiji inkluzije, ne zalažu se za „potpunu inkluziju“, već se njihovi stavovi razlikuju s obzirom na vrstu teškoće kod djeteta. Skloniji su inkluziji učenika s lakšim teškoćama i

senzoričkim oštećenjima, dok prema inkluziji učenika sa kompleksnijim obrazovnim potrebama i poremećajima u ponašanju uglavnom imaju negativne stavove.

U brojnim istraživanjima proučavani su i okolinski čimbenici i njihov utjecaj na stavove učitelja prema inkluziji. Čimbenik koji se dosljedno pokazao povezan s pozitivnim stavovima jest dostupnost podrške na razini učionice i škole (Center and Ward, 1987; Clough i Lindsay, 1991; Myles i Simpson, 1989 prema Avramidis i Norwich 2002). To se odnosi na fizičku (materijali za učenje, IT oprema; restrukturirano fizičko okruženje...) i kadrovsku (asistenti u nastavi, stručna služba...) podršku (Avramidis i Norwich 2002). Da bi inkluzivno obrazovanje bilo uspješno, nužno je da učitelji izdvoje dovoljno vremena za planiranje nastave i pripremu materijala te za razgovor s roditeljima i drugim učiteljima (Pijl i sur., 1997 prema Hofman i Kilimo, 2014).

Symeonidou i Phtiaka (2009) smatraju da su osim stavova, zabrinutosti učitelja jednako važan potencijalni prediktor kvalitete inkluzije. Brojna istraživanja u svijetu pokazala su kako je jedan od najvećih problema učitelja njihov vlastiti osjećaj kompetentnosti za poučavanje učenika s teškoćama (Ivančić, 2012). Osim nedovoljne educiranosti, kao najčešći problemi spominju se: nedostatak materijala za učenje, velik broj učenika u razredu, pre kratako vrijeme za podučavanje, nedostatak pravne i podrške roditelja, neadekvatno okruženje za rad te poteškoće u pružanju podrške učenicima s različitim teškoćama, pogotovo u osnovnoj školi (Rakap & Kaczmarek, 2010 prema Hofman i Kilimo, 2014).

Istraživanjima u Hrvatskoj dobio se uvid u većinom nepovoljne stavove učitelja prema inkluziji uz procjenu kako škole nisu spremne provoditi filozofiju inkluzije. Učitelji su isto tako sebe percipirali nekompetentnima za rad s djecom s teškoćama u razvoju prvenstveno radi nedostatka formalnog obrazovanja te su izrazili potrebu za dodatnim edukacijama I sustavnom stručnom podrškom (Kiš-Glavaš i sur. 1997; Kiš-Glavaš, Igrić, 1998; Igrić i sur., 2001; Igrić i sur., 2009 prema Wagner Jakab, Lisak I Cvitković, 2016). Druga istraživanja također pokazuju kako nastavnici u našim redovnim školama uglavnom nisu dovoljno osposobljavani za rad s djecom s teškoćama te da se mnogi osjećaju nedovoljno kvalificirano i obeshrabreno u radu s njima. Nadalje, neka su istraživanja utvrdila da učitelji imaju različitu koncepciju s obzirom na vrstu teškoće, te da prema učenicima s teškoćama imaju manja očekivanja, negativne stereotipe te se prema njima ponašaju negativnije nego prema vršnjacima tipičnog razvoja (Leutar i Frantal, 2006 prema Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016). Temeljem dobivenih uvida organizirali su se edukacijski programi za učitelje, nakon čije provedbe je došlo do značajnog povećanja pozitivnih

stavova i osnaživanja učitelja (Kiš-Glavaš, 1999; Kiš-Glavaš, Fulgosi Masnjak, 2002 prema Wagner Jakab, Lisak I Cvitković, 2016).

Rezultati istraživanja koje su provele Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) pokazali su kako učitelji doživljavaju inkluziju kao izazov jer rad s djecom s teškoćama smatraju zahtjevnim i nepredvidivim, a nemaju dovoljno znanja kako bi odgovorili na te zahtjeve budući da kroz formalno obrazovanje nisu imali dovoljno sadržaja koji bi ih pripremili za ovakav način rada. Napominju da izostanak edukacije kroz konkretne primjere, kod učitelja dovodi do osjećaja nelagode i straha te do gubitka motiviranosti za rad. Učitelji također smatraju kako njihovi napori nisu dovoljno prepoznati čime se smanjuje njihova te ističu potrebu za vrednovanjem njihovog rada i isticanjem pozitivnih primjera. Smatraju i kako su stavovi učitelja o inkluziji odnosno njihova pozitivna inicijativa presudni za kvalitetu tog procesa. Stručnu podršku u radu učitelji smatraju iznimno važnom, a njezin izostanak vide kao još jednu barijeru za provedbu inkluzije. Pri tome ističu potrebu za asistentima u nastavi, koji često nisu osigurani svakom djetetu kojemu su potrebni. Ističu i važnost suradnje učitelja sa stručnim timom škole zbog kvalitete izrade programa, te kao veliki nedostatak smatraju to što stručni timovi često nisu cjeloviti. Navode i potrebu za organiziranom stručnom podrškom u lokalnoj zajednici gdje bi međusobno dijelili iskustva i dobivali savjete. Učitelji navode i brojne materijalne i prostorne barijere kao što prostorne prepreke (stube, nepostojanje lifta), nedostatak financijskih sredstava za nastavna pomagala i opremu, te neadekvatni nastavni planovi i programi koji nisu dovoljno fleksibilni da se individualno posvete potrebama svakog djeteta. Ističu kako je potrebno osigurati više vremena za sustavan rad i praćenje djeteta odnosno kvalitetnu provedbu procesa inkluzije. Ti nalazi u skladu su s rezultatima dosadašnjih istraživanja (Ivančić, 2012; Tangen, 2005; Forlin, 2001 prema Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016).

Radi svega navedenog učitelji mogu inkluziju doživljavati kao izvor poteškoća i frustracija (Scruggs & Mastropieri, 1996 prema Subotić, 2010). Može se javiti osjećaj kako ne mogu udovoljiti zahtjevima okoline što za posljedicu ima pojavu stresa na poslu s rezultirajućim psihološkim, fiziološkim i ponašajnim promjenama (Hiebert, 1988; Lazarus i Folkman, 1984 prema Koludrović, Jukić i Ercegovac, 2009). Rezultati brojnih istraživanja pokazuju kako u zanimanja povezana s visokom razinom stresa spadaju zanimanja u području obrazovanja, zdravstvene i socijalne skrbi te rukovođenja, te se učiteljsko zanimanje općenito procjenjuje kao jedno od najstresnijih (Slišković, 2011).

1.4 Stres na poslu i profesionalno sagorijevanje kod učitelja

Stres na poslu ili profesionalni stres može se definirati kao „niz bihevioralnih, psiholoških i fizioloških reakcija štetnih za pojedinca, koje se javljaju u situacijama kada zahtjevi posla nisu u skladu s njegovim mogućnostima, potrebama i sposobnostima“ (Sauter i Murphy, 1998 prema Družić Ljubotina i Friščić, 2014, str.8) Bihevioralne reakcije uključuju tikove, grizenje noktiju, hiperaktivnost, smanjenje apetita, zlouporabu alkohola i nesanicu. Psihološke reakcije uključuju probleme s koncentracijom, agresiju, gubitak samopouzdanja, konstantni umor, i osjećaj tjeskobe. Od fizioloških reakcija javljaju se učestalo uriniranje, povišen krvni tlak i ubrzani puls, znojenje i proširene zjenice (Neidhardt,Weinstein,Conry,1996,p.18 prema Wengel-Woźny, Szefczyk-Polowczyk i Zygmunt, 2015). Borucki (1988 prema Wengel-Woźny i sur., 2015) ove reakcije smatra izravnim manifestacijama stresa, te navodi kako stres može imati i odgođene učinke na pojedinca. Naime, odgovor na stres može se javiti nekoliko dana ili čak tjedana nakon stresne situacije, što može uzrokovati zbunjenost pošto se simptomi ne pripisuju situaciji koja ih je uzrokovala (Dobrowolska, 1980 prema Woźny i sur., 2015). Odgođeni učinci stresa uključuju apatiju, beznađe, bespomoćnost, pasivnost i promjene u stavovima prema sebi i drugima (Murgatroyd 2000 prema Woźny i sur., 2015). Simptomi kao što su melankolija, depresija, gnjev i bijes također mogu ukazivati na dugoročnu izloženost jakom stresu (Woźny i sur., 2015).

Dokazano je kako izloženost stresu za posljedicu može imati brojne fizičke i psihičke tegobe (House, 2007; Copper, 2004 prema Yusuf, Olufunke i Valentine, 2015). Mnogi autori navode kako je rizik od psihosomatskih bolesti koje uključuju dijabetes, hipertenziju, čir na dvanaesniku i želucu, migrene, bolesti srca i kožne bolesti uvjetovan psihosocijalnim čimbenicima koji se javljaju na radnom mjestu. Posljedice stresa na fizičko zdravlje očituju se kroz bolesti probavnog, živčanog, kardiovaskularnog te imunološkog sustava. Iako stres nije jedini čimbenik koji doprinosi zdravstveni tegobama, može uzrokovati disregulaciju obrambenih mehanizama u tijelu, što povratno može potaknuti nastanak ili dovesti do pojačavanja već postojećih simptoma (Dudek,Waszkowska,1996 prema Woźny i sur., 2015)

Osim na njih same, stres kod učitelja može utjecati na učenike i okolinu za učenje te povećati troškove nastave (Chan, Chen i Chong, 2014). Ukoliko poučavanje postane izvor stresa, zadovoljstvo poslom može se značajno smanjiti i negativno utjecati na vrijeme i trud koji učitelj ulaže. Stres isto tako može narušiti kvalitetnu komunikaciju s učenicima što posljedično može dovesti do smanjene kvalitete poučavanja i nepovoljne klime u razredu (Kyriacou, 2001 prema Tomašić i sur., 2016).

Longitudinalno istraživanje provedeno u SAD-u koje je uključivalo više od 78 000 učenika u 160 škola pokazalo je da veći angažman nastavnika na svojim poslovima pozitivno korelira s većim angažmanom učenika, što je prediktor boljih akademskih postignuća učenika. Istraživanje je također pokazalo kako učitelji osnovnih škola koji su se suočavaju s visokom razinom stresa i pokazuju simptome depresije stvaraju nepovoljnu klimu u razredu što vodi do loših akademskih postignuća kod učenika. Učitelji kod kojih je stres bio prisutan na početku školske godine imali su više problema s ponašanjem učenika u razredu. Rezultati su također pokazali da kada su učitelji pod velikim stresom, učenici osim nižeg akademskog uspjeha pokazuju i nižu razinu socijalne prilagodbe (Robert Wood Johnson Foundation, 2016).

Druga istraživanja su pokazala kako su učitelji koji doživljavaju visoke razine stresa skloniji kritizirati učenike i koristiti kazne kao strategije disciplineiranja u usporedbi s učiteljima koji doživljavaju niže razine stresa (Lens & Neves de Jesus, 1999; Yoon, 2002 prema Shernof, Mehta,Atkins, Torf, Spencer, 2011).

Dugoročna izloženost stresu u konačnici može dovesti do sagorijevanja na poslu (Betoret, 2009), koji Maslach (1982) prema Martinko (2010, str.100) definira kao „sindrom emocionalne iscrpljenosti, depersonalizacije i smanjenja osobnog postignuća koji nastaje kao odgovor na kronični stres u poslovima vezanim uz neposredni rad s ljudima“. Istraživanja provedena u ovom području pokazuju kako su sindromu sagorijevanja na poslu najviše izložene osobe čije zanimanje uz svakodnevnu interpersonalnu interakciju uključuje i visoku razinu odgovornosti (Mazzi i Ferlin, 2004 prema Koludrović i sur., 2009), kakvo je i učiteljsko zanimanje.

Tri su glavne skupine simptoma sagorijevanja na poslu:

1. Emocionalna iscrpljenost
   Definira se kao psihička i mentalna iscrpljenost, gubitak energije i kronični umor. Osoba se osjeća nemoćno riješiti najjednostavniji problem.
2. Depersonalizacija
   Odnosi se na ravnodušnost i neosjetljivost na ljude s kojima je osoba u poslovnim odnosima. Kada se radi o učiteljima depersonalizacija se manifestira kroz etiketiranje učenika, njihovu objektivizaciju i stereotipiziranje, što vodi do udaljavanja od učenika, te udaljavanje od problema na poslu. U ponašajnoj sferi ona se očituje u ograničavanju vremena bliskih kontakata, izbjegavanja

izvannastavnih aktivnosti, davanju testova umjesto rasprave, rijetkim kontaktima s roditeljima učenika i formaliziranju sastanaka s njima, te okrivljivanju učenika i korištenju kazni.

3. Smanjeno zadovoljstvo poslom (osjećaj neuspjeha)

   Vodi do negativnog vrednovanja vlastitog rada i njegovih rezultata, uzrokuje depresiju, osjećaj neuspjeha, gubitak produktivnosti i nekompetentnost u rješavanju problema
   (Woźny i sur., 2015)

Pojava sagorijevanja na poslu kod učitelja ima negativne posljedice unutar cijelog obrazovnog sustava i vodi do značajnih financijskih gubitaka. Prema nacionalnom istraživanju provedenom u SAD-u, radi Između 1988 i 2008, radi sagorijevanja 41 posto učitelja u SAD-u napustilo je ovo zanimanje. Iako ovaj postotak uključuje i one učitelji koji su otišli u mirovinu, procjenjuje se kako je 23 do 42 posto učitelja prestalo predavati unutar prvih 5 godina. Stoga se ulažu velike količine novčanih resursa u obučavanje novih učitelja, a „The National Commission on Teaching and America's Future" procjenjuje kako ti troškovi iznose više od 7.3 bilijuna američkih dolara (Robert Wood Johnson Foundation, 2016).

1.4.1 Izvori stresa kod učitelja

Prema Tomašić, Horvat i Leutar (2016) izvori profesionalnog stresa u učiteljskoj, kao i kod ostalih pomažućih profesija mogu se podijeliti na unutarnje i vanjske (Ajduković, Ajduković, 1996 prema Tomašić i sur., 2016). Unutarnji izvori odnose se na individualne karakteristike učitelja dok su vanjski izvori povezani s uvjetima rada (Tomašić i sur., 2016). Individualne karakteristike učitelja podrazumijevaju njihovu osobnost, dob, spol, demografska obilježja, sposobnost uspostavljanja i održavanja mreža podrške, kognitivnu procjenu stresora, vještine suočavanja sa stresom, radno mjesto, nezadovoljstvo poslom (Agai–Demjaha1, Jordan Minov, Stoleski, Zafirova, 2015) te prethodna iskustva, način rade i sustav vrijednosti (Tomašić i sur., 2016). Kao glavne stresore vezane uz radne uvjete Agai–Demjaha1 i sur. (2015) navode preopterećenost obvezama, organizacijske probleme i nedostatak resursa, nedostatak podrške ili autonomije te fizičke stresore kao što su prevelika buka, nedostatna veličina učionice, i / ili škole, nasilje među mladima, te nedostatak podrške i nejasno definirane uloge učitelja.

Kyriacou (2001) prema Brkić i Rijavec (2011) navodi kako su učenici koji imaju loš odnos prema školi i kojima nedostaje motivacija za radom i napretkom, nedisciplina u razredu i neposlušni učenici, učestale školske reforme, nezadovoljavajuće radne uvjete, vremenske rokove, nepovoljnu klimu u

kolektivu, izostanak stručne podrške te kontinuiranu podcijenjenost unutar društva glavni izvori stresa u učiteljskoj profesiji.

Među stresorima navedenim od strane učitelja spominje se i inkluzivna praksa u poučavanju učenika s posebnim obrazovnim potrebama (Brackenreed, 2008 prema Brackenreed, 2011). Istraživanje provedeno u Kandi pokazalo je kako učitelji općenito podržavaju filozofiju inkluzije, ali navode kako im nedostatak podrške unutar učionice predstavlja izvor značajnog stresa. Pronađene su tri skupine stresora: stresori vezani uz administraciju, stresori vezani uz učionicu te osobni stresori. Kao najstresniji među njima navode se oni za koje su učitelji smatrali kako ometaju vrijeme za poučavanje kao što su sve veće količine papirologije, zahtjevi vezani uz izvannastavne aktivnosti te međusobni sukobi. Ostali stresori pronađeni u istraživanju uključivali su preopterećenost poslom, organizacija vremena, nedostatak podrške i lokusa kontrole te nedovoljnu pripremu učitelja (Brackenreed, 2011).

Prema istraživanju u Australiji (Chen, Miller, 1997; Farber, 1991; Wisniewski, Gargiulo, 1997 prema Forlin, 2001 prema Ivančić, 2012) učiteljima stres izaziva poučavanje ostalih učenika u razredu dok individualno rade s učenicima s teškoćama, pri čemu su učiteljice pokazale značajno veći stupanj stresa od učitelja. Učitelji su izrazili zabrinutosti oko većeg broja učenika s teškoćama u istom razredu, te navode kako im veliki stres izazivaju ometajuća ponašanja učenika s teškoćama jer nisu upoznati s obilježjima određenih teškoća.

1.4.2 Nošenje sa stresom i osnaživanje učitelja

Na riječ "osnaživanje" vežu se brojne definicije ovisno o kontekstu u kojemu se koristi (Rappaport, 1988 prema Kimwarey, Chirure, Omondi, 2014). Page i Czuba (1999) prema Kimwarey i sur. (2014) navode kako je osnaživanje multidimenzionalni socijalni proces koji pomaže ljudima da steknu kontrolu nad vlastitim životom. Kada je proces uspješno ostvaren, poboljšane su društveno-kulturne interakcije pojedinca omogućujući mu postizanje osobnih i profesionalnih ciljeva (Kimwarey i sur., 2014). U kontekstu obrazovnog sektora može se reći da je osnaživanje proces kojim svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa razvijaju kompetencije preuzimanja odgovornosti za vlastiti rast i pronalaženje mehanizama za rješavanje različitih problema. Dakle, kroz proces osnaživanja učitelji razvijaju kompetencije i otkrivaju vlastite potencijale i ograničenja (Kimwarey i sur., 2014).

Frymier (1987) prema Kimwarey i sur.,(2014) smatra kako škola ima odgovornost omogućiti prilike za razvoj kompetencija, te napominje kako bi u središtu procesa trebali biti upravo učitelji, pošto će od osnaživanja učitelja i učenici imati koristi (Kimwarey i sur., 2014). Naime, pronađena je pozitivna korelacija između osnaživanja učitelja i uspjeha učenika (Bogler and Somech, 2004 prema Balyer, 2017). Osnaživanje učitelja vodi do razvoja intrinizične motivacije koja će utjecati na ponašanje učitelja u smislu pristupa radu, odnosno osnaženi učitelji koristit će one nastavne postupke koji će u konačnici dovesti do promjene ishoda učenja (Thomas and Velthouse 1990 prema Kimwarey i sur., 2014). Irwin (1991 prema Balyer, 2017) kao osnaženog vidi onog učitelja koji vjeruje u sebe i svoje sposobnosti, razumije sustav, posvećuje vrijeme i energiju svojem poslu te poštuje druge.

Kimwarey i sur. (2014) navode kako uprava škole treba stvoriti takvo okruženje u kojem će se učitelji osjećati samopoudano, u kojem će moći iznijeti mišljenje o aktualnim problemima u školi i isprobati nove tehnike rješavanja istih, te u kojem će se saslušati prijedlozi učitelja i osigurati rasprava sve dok se problem ne riješi. Navode i kako učitelji trebaju imati kontrolu nad svojim poslom te sudjelovati u donošenju odluka I razmjeni informacija. No, napominju kako je nužno specificirati domenu uključenosti učitelja u donošenje odluka. Učitelji zajedno s ostalim osobljem škole trebaju definirati i dogovoriti jasna pravila vezana uz njihove zadatke i odgovornosti. Hartney (2008) napominje kako je suradnja s kolegama od iznimne važnosti kako bi zajedničkim snagama prepoznali na kojim područjima u školi treba raditi (Hartney, 2008).

Kimwarey i sur. (2014) također navode preporuke koje se odnose na zadaće škole, a za koje smatraju da će, ukoliko budu prihvaćene i implementirane, pružiti mogućnost za osnaživanje učitelja. Preporuke uključuju:

- Poticanje uključivanja učitelja u zajednicu
- Organiziranje rasprave na razini škole i na nacionalnoj razini u vezi ostvarivanja maksimalnih akademskih postignuća svih učenika
- Dostupnost resursa u svrhu uočavanja i rješavanja problema u razredu
- Vrednovanje učinkovitost učitelja na temelju učeničkih postignuća
- Stvaranje prilika za kontinuirani profesionalni razvoj temeljen na potrebama učitelja
- Održavanje motivaciju učitelja kroz njihovu promociju I financijsku podršku
- Pružanje kontinuirane podršku učiteljima kroz mentorske programe

U osnaživanju i preuzimanju kontrole nad vlastitim životom, najveću ulogu ipak ima sam pojedinac. Ukoliko osoba nauči na adekvatan način nositi se sa stresom, razvit će pozitivnu sliku o sebi kao profesionalcu koje se može uspješno nositi sa svakodnevnim izazovima na poslu, ali i izvan njega. No, nositi se sa stresom na adekvatan način nije jednostavan zadatak, to je proces koji traje cijeli život i zahtjeva značajne i trajne promjene u ponašanju i navikama pojedinca. Za početak je važno da osoba razumije što je to stres i kako on utječe na nju te prve simptome stresa kao što su glavobolje i poteškoće sa spavanjem prepozna kao takve i osvijesti sebi da je potrebno poduzeti određene korake. Mali koraci kao što su, primjerice, zdrava prehrana, redovita tjelovježba ili prestanak pušenja mogu uvelike doprinijeti fizičkom i mentalnom zdravlju. Također je važno da osoba postane svjesna vlastitih emocija. Psihološko savjetovanje, kao i čitanje knjiga za samopomoć uvelike može doprinijeti razumijevanju i kontroli vlastitih emocija (Hartney, 2008).

Kada osoba procjeni da je pod stresom, nužno je da razvije plan djelovanja. Prvi plan trebao bi biti usmjeren na simptome stresa koji se javljaju na radnom mjestu, odnosno pri poučavanju. Ovaj plan podrazumijeva razvijanje pozitivnog stava, korištenje tehnika nošenja sa stresom, pronalazak izvora podrške te učenje učinkovitih komunikacijskih vještina. Neke od tehnika nošenja sa stresom koje su se pokazale učinkovite jesu vježbe opuštanja, progresivna mišićna relaksacija, meditacija, samohipnoza, vještine upravljanja vremenom i tjelovježba. Drugi plan usmjeren je na nošenje s uzrocima stresa na radnom mjestu, a započinje vrednovanjem kulture radnog mjesta (Hartney, 2008).

Ball (2003 prema Hartney, 2008) navodi dva kulturalna ekstrema koji mogu dovesti do stresa na radnom mjestu. Prvi od njih jest kultura u kojoj se učitelji previše usredotočuju na konkurentnost, odgovornost, učinak i ciljeve, pri čemu „ne ostaje prostora za brižnost“. Drugi je kultura učitelja pod stresom, koji kompromitiraju vlastite vrijednosti, kreativnosti, profesionalnog integriteta i učenika, radi čega osjećaju krivnju, sram i manjak samopoštovanja, što u konačnici dovodi do napuštanja struke. Unutar ovakvih kultura učitelji će se teško nositi s izazovima, te bi, ukoliko su u mogućnosti, trebali pokušati utjecati na istu čineći je prihvatljivijom i opuštenijom. Međutim, kako bi to bilo učinkovito, potrebno je i da ostalo osoblje bude spremno na suradnju, jer će u suprotnom doći do suprotnog učinka.

Učitelj bi trebao obratiti pozornost i na razinu stresa koju doživljava na poslu, te ukoliko procjeni da je ona visoka, trebao bi o tome razgovarati s ravnateljem. Odgovornost je ravnatelja osigurati da svi

zaposlenici rade u sigurnim i zdravim uvjetima (Health and Safety Executive, 2003 prema Hartney, 2008) te bi trebao saslušati učitelja i poduzeti potrebne mjere u svrhu reduciranja postojećeg stresa.

Konačno, učitelj bi se trebao zapitati da li je možda došlo vrijeme da napusti radno mjesto. O tome bi trebao dobro promisliti postavljajući pitanja poput: *Koje bih ciljeve u karijeri želio ostvariti? Jesu li mi se prioriteti promijenili?; Pruža li mi trenutno radno mjesto mogućnost da ostvarim postavljene ciljeve?; Bi li mi promjena karijere omogućila ostvarenje postavljenih ciljeva?; Osjećam li se sretno i zadovoljno u trenutnom radnom okruženju?* (Hartney, 2008).

Uz sav fokus na posao, važno je da osoba ne zanemari privatni život. Podrška obitelji i prijatelja važan je čimbenik koji će doprinijeti osnaživanju osobe za nošenje s profesionalnim ali i izazovima svakodnevnog života (Hartney, 2008).

2 PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Inkluzivni odgoj i obrazovanje važna je tema u društvenom i pedagoškom kontekstu, a odnosi se na osiguravanje kvalitetnog obrazovanja za svu djecu, bez obzira na njihove različitosti. U kontekstu osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja glavnu ulogu u procesu inkluzije ima učitelj, koji je nositelj odgoja i obrazovanja te je u izravnom svakodnevnom kontaktu s učenicima. Istraživanja su pokazala kako prilikom provođenja inkluzije učitelji nailaze na brojne poteškoće, što dovodi do pojave stresa na radnom mjestu i uvelike se odražava na kvalitetu nastave. Trajna izloženost stresu osim što ima negativne posljedice na zdravlje pojedinca, može dovesti do pojave sindroma profesionalnog izgaranje i u konačnici napuštanja radnog mjesta. Kako bi se to spriječilo te kako bi proces inkluzije bio što kvalitetniji, potrebno je utvrditi koji su to čimbenici koji doprinose kvaliteti inkluzije, odnosno čime je ona uvjetovana.

Ovaj rad problematizira potrebu za uvažavanjem perspektive učitelja o pokazateljima inkluzije koji utječu na njezinu kvalitetu. Uvažavanjem perspektive učitelja osvijestit će se čimbenici inkluzije na kojima je potrebno raditi temeljem koji će se dati smjernice za osiguravanje kvalitete podrške i osnaživanje učitelja. Osnaživanje učitelja doprinijet će njihovom psihofizičkom zdravlju i zadovoljstvu poslom što će u konačnici rezultirati većom kvalitetom cjelokupnog procesa inkluzije.

2.1 Cilj istraživanja

U skladu s problemom postavljen je cilj rada, utvrditi pokazatelje kvalitete inkluzije iz perspektive učitelja na razini jedne osnovne škole na području grada Zagreba te utvrditi područja za koja je potrebno izraditi plan podrške uz smjernice za osnaživanje učitelja u smislu nošenja sa svakodnevnim izazovima i stresom, poboljšanja međusobne suradnje i podrške te usavršavanja metoda i načina poučavanja.

Kroz rad će se odgovoriti na sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kako učitelji procjenjuju inkluzivni etos škole?
2. Kako učitelji procjenjuju kurikulum usmjeren prema učeniku?
3. Kako učitelji procjenjuju metode diferenciranog učenja i poučavanja koje koriste?
4. Procjenjuju li učitelji da u praćenju i vrednovanju postignuća učenika dobivaju adekvatnu podršku?
5. Kako učitelji procjenjuju podršku koju dobivaju za provođenje inkluzije?
6. Kako učitelji procjenjuju resurse za inkluzivno djelovanje?

3 METODE ISTRAŽIVANJA

3.1 Uzorak ispitanika

U istraživanju je korišten namjerni odabir sudionika istraživanja. Namjerno uzorkovanje je pristup odabiru sudionika u kojem se koristi strategija odabira sudionika po kriteriju, koji osigurava ili veću homogenost ili što bolju informiranost sudionika o temi (Miles, Haberman, 1994). Kriteriji za odabir sudionika bio je da predaje u osnovnoj školi i prisustvo djeteta s teškoćama u razredu kojem predaje.

Uzorak ovog istraživanja sastoji se od 19 ispitanika, 18 učiteljica i 1 učitelja predmetne nastave jedne osnovne škole na području grada Zagreba. Prosječna životna dob ispitanika iznosi 50.7 godina. 12 ispitanika ima djecu, dok njih 7 nema. 3 ispitanika u užoj obitelji ima dijete s teškoćama. Iskustvo u radu s djecom s teškoćama ima. Dodatne edukacije za rad s djecom s teškoćama prošlo je 6 ispitanika .2 ispitanika ima višu stručnu spremu, njih 16 visoku, a 1 ispitanik ima poslijediplomsko obrazovanje. 1 ispitanik zaposlen je u školi na određeno, dok je ostalih 18 ispitanika zaposleno na neodređeno. 7 ispitanika nije u braku, 8 ispitanika živi u bračnoj zajednici, a 4 ispitanika je razvedeno. 8 ispitanika živi u vlastitoj kući, 5 ispitanika u stanu, 2 ispitanika kod roditelja, a 4 ispitanika u podstanarstvu. Ukupan staž u prosjeku iznosi 24,28 godina, od toga u školstvu 23,73 godine. 12 ispitanika ima razredništvo, a 1 ispitanik se nije izjasnio. Svi

ispitanici učitelji su predmetne nastave: 3 ispitanika predaje hrvatski jezik, 4 ispitanika matematiku, po 2 ispitanika strani jezik, povijest i geografiju i tehničku kulturu, te po 1 ispitanik glazbenu kulturu, vjeronauk, likovnu kulturu te 1 ispitanik predaje biologiju i kemiju. Po 1 ispitanik predaje samo petim, šestim, sedmim ili osmim razredima, te 1 ispitanik predaje u petim, šestim i osmim razredima. 4 ispitanika predaje od petog do osmog razreda, 3 ispitanika petim i sedmim, a 6 ispitanika predaje šestim i osmim razredima.

3.2 Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja korišten je upitnik o pokazateljima inkluzije. Opći dio upitnika sastoji se od sljedećih varijabli: spol, dob, djeca, prisutnost djeteta s teškoćama u užoj obitelji, iskustvo u radu s učenicima s teškoćama, dodatne edukacije za rad s učenicima s teškoćama, stupanj stručne spreme, vrsta radnog odnosa, bračno stanje, stambeno pitanje, predmet koji se predaje, razredi u kojima predaje, razredništvo, ukupan radni staž, te radni staž u školi. Glavni dio upitnika sastoji se od 112 tvrdnji (čestica) raspoređenih u 25 potpodručja procjene kroz 6 hipotetskih područja: Inkluzivni etos škole, kurikulum usmjeren na učenika, diferencirano poučavanje i učenje, podrška u praćenju i vrednovanju učenika, inkluzivna potpora u školi i resursi za inkluzivno djelovanje škole. Na području Inkluzivnog etosa škole ima sedam potpodručja: prihvaćenost i zadovoljstvo SVIH učenika školom (I1-I3), sigurnost i podržavajuća okolina za sve učenike (I4-I6), pozitivna očekivanja i promocija postignuća (I7-I8), uvažavajući međusobni odnosi učenika (I9-I12), inkluzivni odnosi učitelja i učenika (I13-I19), partnerski odnosi roditelja i učitelja (I20-I24), usmjerenost na inkluziju (I25-I28). Područje Kurikulum usmjeren na učenika ima dva potpodručja: kurikulum primjeren svim učenicima (I29-I31), školski kurikulum - više mogućnosti za sve (I32-I35). Područje Diferencirano učenje i poučavanje ima dva potpodručja: individualni plan procjene (I36-I39) te planiranje usmjereno na učenika (I40-I60). Područje podrške u praćenju i vrednovanju učenika sastoji se od šest potpodručja: primjenjiva kvaliteta postignuća (I61-I62), praćenje napretka i pripreme za ispite (I63-I67), ublažavanje ispitne anksioznosti (I68-I70), vrednovanje i ocjenjivanje (I71-I73), izbjegavanje osobnih pogrešaka učitelja (I74), povratne informacije (I75-I81). Područje inkluzivne potpore u školi odnosi se na potporu pomoćnika u nastavi (I82-I86). Područje resursa za inkluzivno djelovanje odnosi se na šest podpodručja: otklanjanje barijera (I87), opremljenost škole (I88-I91), osposobljenost škole za inkluzivnu podršku (I92-I98), stručni resursi (I99-I108), potpora mobilnih stručnih timova (I109-I110) te timski rad (I111-I112).

Mogući ponuđeni odgovori za svaku navedenu tvrdnju upitnika su: potpuno se slažem (1), uglavnom se slažem (2), ne mogu se odlučiti (3), uglavnom se ne slažem (4), uopće se ne slažem (5). Učitelj ispunjava upitnik stavljajući znak X uz onu tvrdnju koja najbolje odgovara procjeni stanja u školi u kojoj radi. Niži rezultat na Upitniku pokazuje bolje procjene ispitanika.

3.3 Način provođenja istraživanja

Provođenje istraživanja i prikupljanje podataka provedeno je u skladu s načelima Etičkog kodeksa Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (2006) kojim se garantira točnosti i istinitosti podataka te dragovoljno sudjelovanje svih ispitanik, povjerljivost, tajnost i anonimnost podataka o ispitanicima i povoljan omjer boljitka/rizika za ispitanike.

Istraživanje je provedeno u sklopu projekta Pokazatelji kvalitete inkluzije u osnovnim školama-perspektiva učitelja i osnaživanje učitelja financiranom temeljem Ugovora Ministarstva znanosti i obrazovanja. Projektni tim sastoji se od 6 stručnjaka u području edukacijske rehabilitacije Sveučilišta u Zagrebu i 1 stručnjak Sveučilišta u Ljubljani: Zrinjka Stančić, Lelia Kiš Glavaš, Renata Martinec (Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu), Jasna Kudek Mirošević (Osnovna škola Dragutina Tadijanovića), Đurđica Ivančić (OŠ Nad lipom), Klara Matejčić (Osnovna škola braće Radić Botinec), Suzana Pulec Lah (Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani). Također su sudjelovali studenti diplomskog studija kao dodani resursi istraživanju.

U istraživanju je sudjelovalo 602 učitelja osnovnih škola. U rujnu 2017. godine poslan je dopis školama za sudjelovanje u istraživanju, te su potpisane suglasnosti. U listopadu iste godine Upitnici su distribuirani i ispunjavani u školama. U studenom upitnici su preuzeti te su podaci uneseni u matricu. U prosincu su podaci obrađeni i prikazani rezultati.

3.4 Metode obrade podataka

Pri obradi podataka najprije je provedena analiza metrijskih karakteristika mjernih instrumenata programom RTT7.stb. I. Također je provedena faktorska analiza pod komponentnim modelom. Potom su podaci prikupljeni za jednu školu obrađeni u statističkom programu SPSS. Rezultati na pojedinim česticama su sumirani u šest varijabli. Za svaku sumarnu varijablu izračunati su osnovni statistički parametri (aritmetička sredina, standardna devijacija min, max) i frekvencije pojedinih rezultata. Potom su za svaku

pojedinu varijablu izračunate frekvencije odgovora. Rezultati su prikazani tablično i grafički radi bolje preglednosti.

4 REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

4.1 Metrijske karakteristike Upitnika za procjenu kvalitete inkluzivne osnovne škole od strane učitelja škole

Analizom metrijskih karakteristika utvđeno je kako je Upitnik izvrsne pouzdanosti.

Tablica 1. *Prikaz rezultata analize metrijskih karakteristika Upitnika za procjenu kvalitete inkluzivne osnovne škole od strane učitelja*

Guttmanov koeficijent pouzdanosti λ6	Cronbachov koeficijent pouzdanosti APLHA	Guttmanov koeficijent pouzdanosti λ6	Cronbachov koeficijent pouzdanosti APLHA	Guttmanov koeficijent pouzdanosti λ6	Cronbachov koeficijent pouzdanosti APLHA
0.99	0.97	0.95	0.91	0.89	0.86
po svim česticama (112)		po sumarnim varijablama podpodručja (24)		po sumarnim varijablama osnovnih područja (6)	

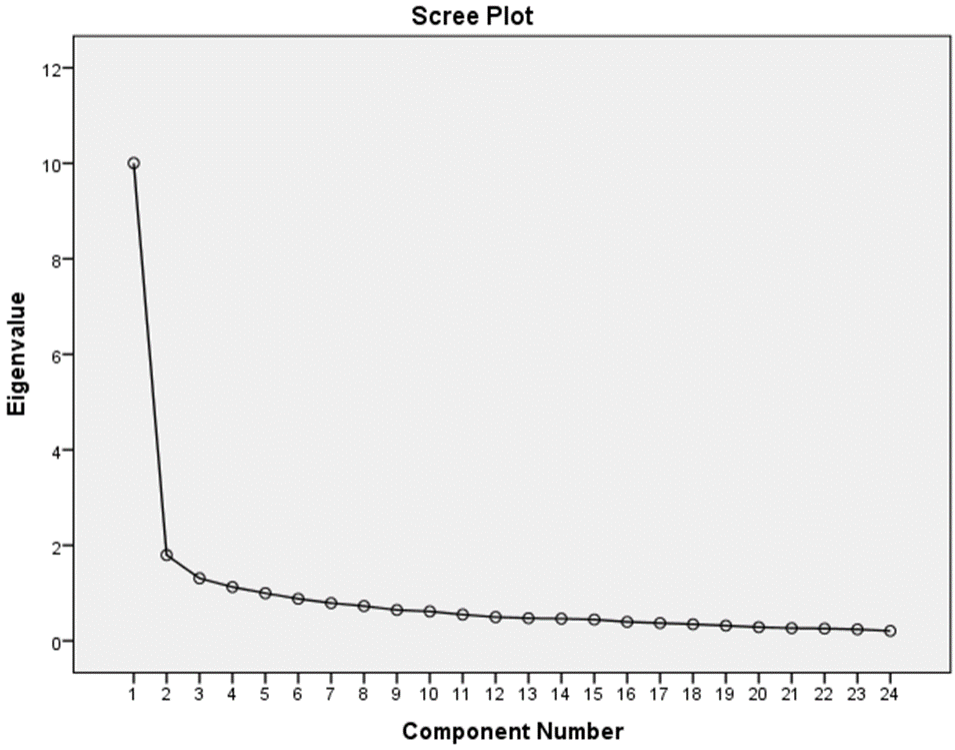
U svrhu utvrđivanja valjanosti Upitnika o pokazateljima kvalitete inkluzivne osnovne škole provedena je FA pod komponentnim modelom, a učinjena je i kosa rotacija zadržanih glavnih komponenti. Iz vrijednosti Kaiser- Meyer-Olkin koeficijenata vidljivo je da mjera podobnosti korelacije matrice za faktorizaciju, iznosi ,0945 . Podaci su pogodni za faktorizaciju jer je KMO podobnosti veći od 0,6 a Bartlettov test je značajan (SIG.<0,05%). Utvrđeno je kako su koeficijenti valjanosti svih čestica veći od 0,3 te da koreliraju sa prvom glavnom komponentom upitnika, što znači da su sve čestice dobre i trebaju ostati u upitniku.

Osim za utvrđivanje valjanosti upitnika, faktorska analiza provedena je i zbog utvrđivanja njegove latentne strukture. Faktorskom analizom ekstrahirana su četiri faktora po Guttman-Kaiser kriteriju.

Tablica 2. *Rezultati faktorske analize po GK kriteriju*

Komponente	Svojstvene vrijednosti			Varijanca svakog faktora
	Svojstvena vrijednost	% Variance	Kumulativni %	
1	10,004	41,684	41,684	7,768
2	1,796	7,484	49,168	5,091
3	1,308	5,451	54,619	6,617
4	1,127	4,695	59,314	4,373

Iz tablice je vidljivo kako su faktorskom analizom ekstrahirana četiri faktora koja predstavljaju latentnu strukturu Upitnika za procjenu kvalitete inkluzivne osnovne škole od strane učitelja. Ove 4 glavne komponente koje predstavljaju latentni prostor kvalitete inkluzivne osnovne škole prema procjeni učitelja, potrebno je identificirati i imenovati ukoliko je moguće. Za identifikaciju glavnih komponenti odnosno faktora potrebno je bilo izvršiti ortogonalnu i kosu rotaciju tih komponenti. Potrebno je grafički prikazati (Slika 1.) svojstvene vrijednosti te naći točku prijevoja na krivulji.



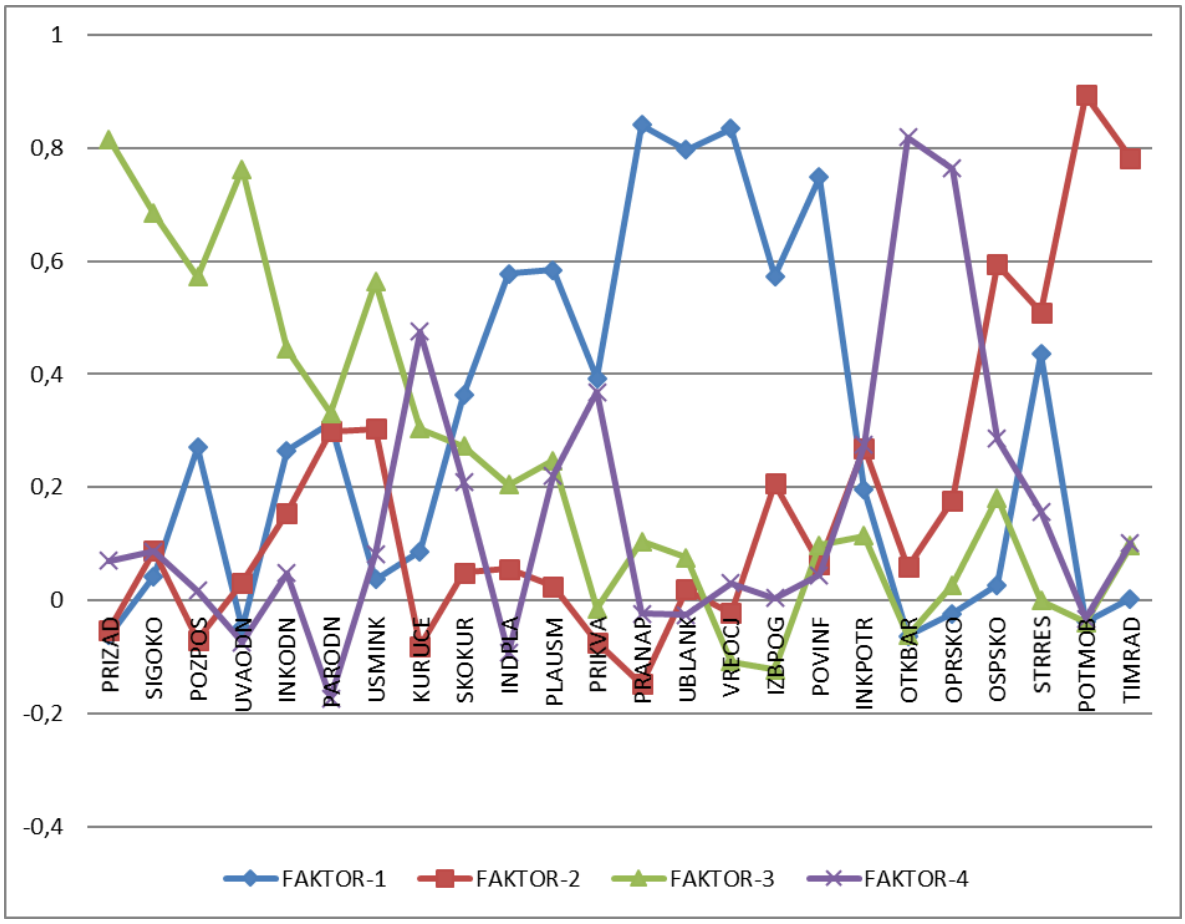
Slika 1. *Određivanje broja zadržanih komponete temelje SCREE testa (Catell)*

Poslije kose rotacije zadržanih komponenti izračunate su paralelne projekcije svake varijable na ekstrahirane faktore koje predstavljaju matricu sklopa. Temeljem matrice sklopa ili paralelnih projekcija varijabli na faktore moguće je identificirati ekstrahirane faktore odnosno definirati latentnu strukturu Upitnika za procjenu kvalitete inkluzivne osnovne škole od strane učitelja .

Tablica 3. *Paralelne projekcije varijabli na faktore*

Matrica sklopa

	FAK-1	FAK-2	FAK-3	FAK-4
PRIZAD	-,062	-,052	,816	,070
SIGOKO	,042	,088	,685	,087
POZPOS	,270	-,070	,572	,017
UVAODN	-,049	,031	,763	-,074
INKODN	,265	,155	,445	,048
PARODN	,314	,299	,331	-,173
USMINK	,037	,304	,563	,082
KURUCE	,086	-,081	,304	,475
SKOKUR	,364	,049	,273	,209
INDPLA	,578	,056	,204	-,093
PLAUSM	,584	,025	,247	,221
PRIKVA	,393	-,074	-,015	,368
PRANAP	,841	-,148	,104	-,024
UBLANK	,797	,019	,075	-,026
VREOCJ	,834	-,022	-,109	,030
IZBPOG	,573	,207	-,123	,004
POVINF	,749	,064	,098	,045
INKPOTR	,196	,269	,114	,275
OTKBAR	-,063	,059	-,062	,819
OPRSKO	-,024	,177	,027	,764
OSPSKO	,027	,594	,181	,286
STRRES	,436	,509	,000	,157
POTMOB	-,038	,894	-,039	-,032
TIMRAD	,003	,783	,096	,101



Slika 2. *Grafički prikaz projekcija sumarnih varijabli podpodručja na faktore*

Temeljem paralelnih projekcija identificirane su sljedeće varijable:

1) Praćenje i vrednovanje napretka učenika povezano s razlikovnim učenjem i poučavanjem,

2) Timski pristup u korištenju vanjskih i unutarnjih resursa za inkluzivno djelovanje škole,

3) Zadovoljstvo učenika u školi s inkluzivnim etosom te

4) Ostvarenje kurikuluma usmjerenog na učenika u poticajnom okruženju

4.2 Procjena kvalitete inkluzije na sumarnoj varijabli Inkluzivni etos (INETOS)

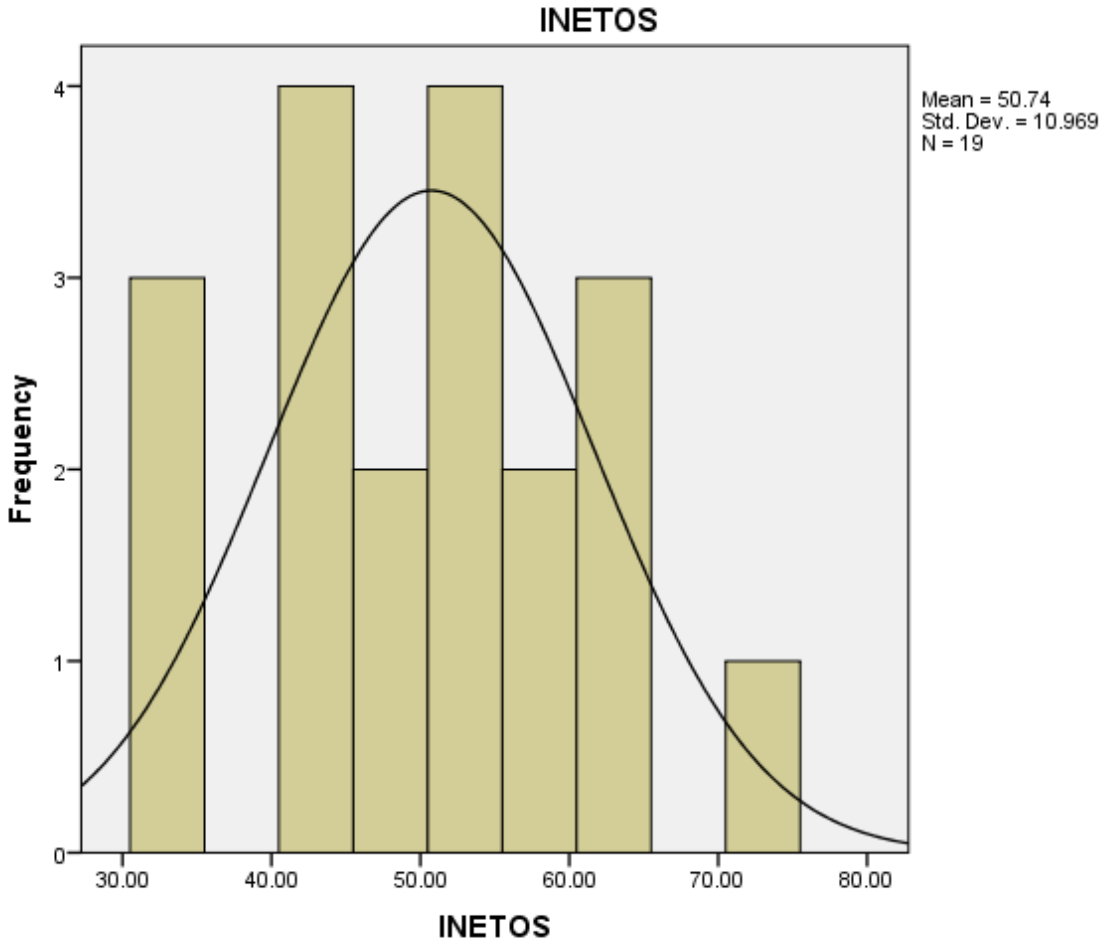
Tablica 4. *Osnovni statistički parametri*

Varijabla	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Najmanji rezultat	Najveći rezultat	Normalnost distribucije S-W test
INETOS	50,7368	10,96886	33	75	DA

Na sumarnoj varijabli INETOS aritmetička sredina rezultata iznosi 50,74 uz standardnu devijaciju 10,97. Shapiro Wilksovim testom dokazano je kako distribucija rezultata ne odstupa od normalne. Na ovoj varijabli najmanji mogući rezultat je 33 a najveći 75. Slijedi tablični i grafički prikaz frekvencija rezultata ispitanika.

Tablica 5. *Tablični prikaz raspodjele rezultata na sumarnoj varijabli Inkluzivni etos.*

Rezultat	Frekvencija
33	1
34	2
44	2
45	2
47	1
49	1
51	1
53	1
55	2
56	2
61	1
63	1
64	1
75	1
Ukupno	19



Slika 3. *Grafički prikaz raspodjele rezultata na sumarnoj varijabli Inkluzivni etos.*

Raspon odgovora ispitanika kreće se od 33 do 75: po 2 učitelja ima rezultate 34, 44, 45, 55 i 56, a po 1 učitelj ima rezultate 33, 47, 49, 51, 53, 61, 63, 64 i 75. Iz grafičkog prikaza može se uočiti pozitivno asimetrična distribucija rezultata. Dobiveni rezultati upućuju na to kako učitelji pozitivno procjenjuju inkluzivni etos škole.

U nastavku slijedi tablični prikaz raspodjele rezultata na pojedinim varijablama sa pripadajućim potpodručjima koji tvore područje Inkluzivni etos škole. Zelenom bojom označene su tvrdnje na kojima prevladavaju rezultati s kojima se slažu svi ispitanici .

Tablica 6. *Tablični prikaz raspodjele rezultata na pojedinim varijablama područja Inkluzivni etos škole (INETOS).*

VARIJABLE		Potpuno se slažem	Uglavnom se slažem	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom se ne slažem	Uopće se ne slažem
		f	f	f	f	f
Prihvaćenost i zadovoljstvo svih učenika školom	1.Učenici različitih odgojno obrazovnih potreba osjećaju se zadovoljno u našoj školi.	2	11	5	1	0
	2. Bez obzira na teškoće učenici kojima predajem osjećaju se prihvaćeno u školi.	5	12	2	0	0
	3. Roditelji naših učenika misle da je ovo dobra škola za njihovu djecu.	9	7	2	0	0
Sigurnost i poddržavajuća okolina	4. Iako različitih osobnosti, moji učenici vjeruju da im se u školi ništa lose ne može dogoditi.	6	10	3	0	0
	5.Bez obzira kakav imaju problem, svi naši učenici znaju kome se mogu obratiti za pomoć.	12	7	0	0	0
	6.Zapaženi problemi učenika u školi se pravovremeno rješavaju.	14	4	1	0	0
Pozitivna očekivanja I promocija postignuća	7. Vjerujem da svi moji učenici mogu napredovati jer poznajem njihove odgojno obrazovne potrebe.	6	9	3	1	0
	8. Bez obzira na dostignute obrazovne razine mojih učenika, uvijek pohvaljujem njihovo zalaganje na nastavi.	15	3	1	0	0
Uva žav	9. Iako su međusobno različiti, moji učenici se jedni prema	6	11	1	1	0

	drugima odnose uvažavajući I prijateljski.					
	10.Neki učenici ove škole vrijeđaju druge učenike zbog njihovih teškoća.	1	4	6	8	0
	11. U situacijama kada zatreba učenici pomažu jedni drugima bez obzira o kome se radi.	3	13	3	0	0
	12. Pohvaljujem one učenike koji u mom nastavnom radu pomažu drugim učenicima.	13	6	0	0	0
Inkluzivni odnosi učitelja i učenika	13. Iako moji učenici imaju različite odgojno obrazovne potrebe, prema svima se odnosim s poštovanjem.	17	1	1	0	0
	14. Razumijem različite teškoće svojim učenika u svladavanju gradiva.	10	9	0	0	0
	15. Bez obzira na njihovu obrazovnu uspješnost, naši su učenici zadovoljni sa svojim učiteljima.	4	10	5	0	0
	16. Teškoće učenika nisu prepreka da učitelji budu zadovoljni s učenicima.	10	6	2	1	0
	17. Za vrijeme nastave svaki moj učenik može mi ponekad pomagati.	9	7	2	1	0
	18. Ponekad svaki moj učenik može izabrati što će raditi na mom nastavnom satu.	2	9	5	3	0
	19. U razredu ili školi se izlažu radovi učenika s teškoćama kao i svih ostalih učenika.	7	9	1	2	0
	20.Roditelji mojih učenika pravovremeno su informirani o	10	8	1	0	0

	napretku I teškoćama njihovog djeteta.					
	21. Učitelji zajedno s roditeljima rješavaju problem njihovog djeteta u školi.	7	12	0	0	0
	22. S roditeljima mojih učenika uvijek dogovaram potrebne oblike podrške za njihovo dijete.	10	7	1	1	0
Partnerski odnosi roditelja i učitelja	23. Roditelji mojih učenika uvažavaju ono što mislim o odgojno obrazovnim potrebama njihovog djeteta.	5	9	2	2	0
	24. Ukoliko žele roditelji sudjeluju na nastavi koju provodim s njihovim djetetom.	3	10	3	2	1
Usmjerenost škole na inkluziju	25. U ovoj školi učenici s teškoćama prihvaćeni su kao i učenici bez teškoća.	7	9	3	0	0
	26.Dobro je da u razredu uče učenici različitih sposobnosti.	3	11	0	5	0
	27. U školi se s učenicima provode radionice na temu različitosti među učenicima.	8	7	2	1	0
	28. U ovoj školi se svi učenici i djelatnici s uvažavanjem ponašaju jedni prema drugima.	7	8	3	1	0

Uvidom u rezutate može se zaključiti kako se većina ispitanika slaže s tvrdnjama koje se odnose na potpodručje prihvaćenost i zadovoljstvo svih učenika školom. 11 ispitanika uglavnom se slaže s tvrdnjom kako se učenici različitih odgojno obrazovnih potreba osjećaju zadovoljno u našoj školi, 12 ispitanika se uglavnom slaže kako se učenici bez obzira na teškoće osjećaju prihvaćeno u školi, a 9 ispitanika se u potpunosti se slaže kako roditelji učenika misle da je škola dobra za njihovu djecu.

Najveći broj ispitanika slaže se i sa tvrdnjama koje se odnose na potpodručje sigurnosti i podržavajuće okoline. 10 ispitanika uglavnom se slaže da učenici vjeruju da im se u školi ništa loše ne

može dogoditi, 12 ispitanika potpuno se slaže da bez obzira kakav imaju problem, svi učenici znaju kome se mogu obratiti za pomoć, a 14 ispitanika se potpuno slaže da se zapaženi problemi učenika u školi pravovremeno rješavaju.

Većina ispitanika slaže se sa tvrdnjama koje se odnose na potpodručje pozitivna očekivanja i promocija postignuća. 9 ispitanika uglavnom se slaže kako svi njihovi učenici mogu napredovati jer poznaju njihove odgojno obrazovne potrebe, a 15 se potpuno slaže da uvijek pohvaljuje zalaganje učenika na nastavi, bez obzira na dostignute obrazovne razine.

Većina ispitanika se slaže i s tvrdnjama koje se odnose na potpodručje uvažavajući međusobni odnosi učenika. 11 ispitanika uglavnom se slaže da se učenici, iako su međusobno različiti, jedni prema drugima odnose uvažavajući i prijateljski. 8 ispitanika uglavnom se ne slaže kako neki učenici ove škole vrijeđaju druge učenike zbog njihovih teškoća, 13 ispitanika uglavnom se slaže da učenici pomažu jedni drugima bez obzira o kome se radi, 13 ispitanika potpuno se slaže s tvrdnjom da pohvaljuju one učenike koji u nastavnom radu pomažu drugim učenicima.

Na potpodručju inkluzivni odnosi učitelja i učenika prevladavaju slični rezultati. 17 ispitanika potpuno se slaže s tvrdnjom kako se prema svim učenicima odnose s poštovanjem, 10 ispitanika se potpuno slaže da razumiju različite teškoće svojim učenika u svladavanju gradiva, 10 se uglavnom slaže da su bez obzira na njihovu obrazovnu uspješnost, učenici zadovoljni sa svojim učiteljima, 10 ispitanika se potpuno slaže kako teškoće učenika nisu prepreka da učitelji budu zadovoljni s učenicima, 9 ispitanika se potpuno slaže sa tvrdnjom da im za vrijeme nastave svaki učenik može mi ponekad pomagati, 9 ispitanika uglavnom se slaže kako svaki učenik može ponekad izabrati što može raditi na njihovom satu, te se 9 ispitanika uglavnom slaže da se u razredu ili školi se izlažu radovi učenika s teškoćama kao I svih ostalih učenika.

Ispitanici se većinom slažu s tvrdnjama na potpodručju partnerski odnosi roditelja i učitelja. 10 ispitanika potpuno se slaže da su roditelji njihovih učenika pravovremeno informirani o napretku i teškoćama njihovog djeteta, 12 ispitanika se uglavnom slaže da učitelji zajedno s roditeljima rješavaju problem njihovog djeteta u školi, 10 ispitanika potpuno se slaže s tvrdnjom da s roditeljima učenika uvijek dogovara potrebne oblike podrške za njihovo dijete, 9 ispitanika se uglavnom slaže da roditelji njihovih učenika uvažavaju ono što misle o odgojno obrazovnim potrebama njihovog djeteta, a 10 ispitanika uglavnom se slaže da roditelji sudjeluju na nastavi ukoliko žele.

Na potpodručju usmjerenost škole na inkluziju većina ispitanika se također slaže sa tvrdnjama. 9 ispitanika uglavnom se slaže kako su u školi učenici s teškoćama prihvaćeni kao i oni bez teškoća, 11 ispitanika se uglavnom slaže s tvrdnjom kako je dobro da u razredu uče učenici različitih sposobnosti, 8 ispitanika se potpuno slaže da se u školi s učenicima provode radionice na temu različitosti među učenicima, a 8 ispitanika uglavnom se slaže kako se u ovoj školi svi učenici I djelatnici s uvažavanjem ponašaju jedni prema drugima.

4.3 Procjena kvalitete inkluzije na sumarnoj varijabli Kurikulum usmjeren prema učeniku (KURIKU)

Tablica 7. *osnovni statistički paramatri*

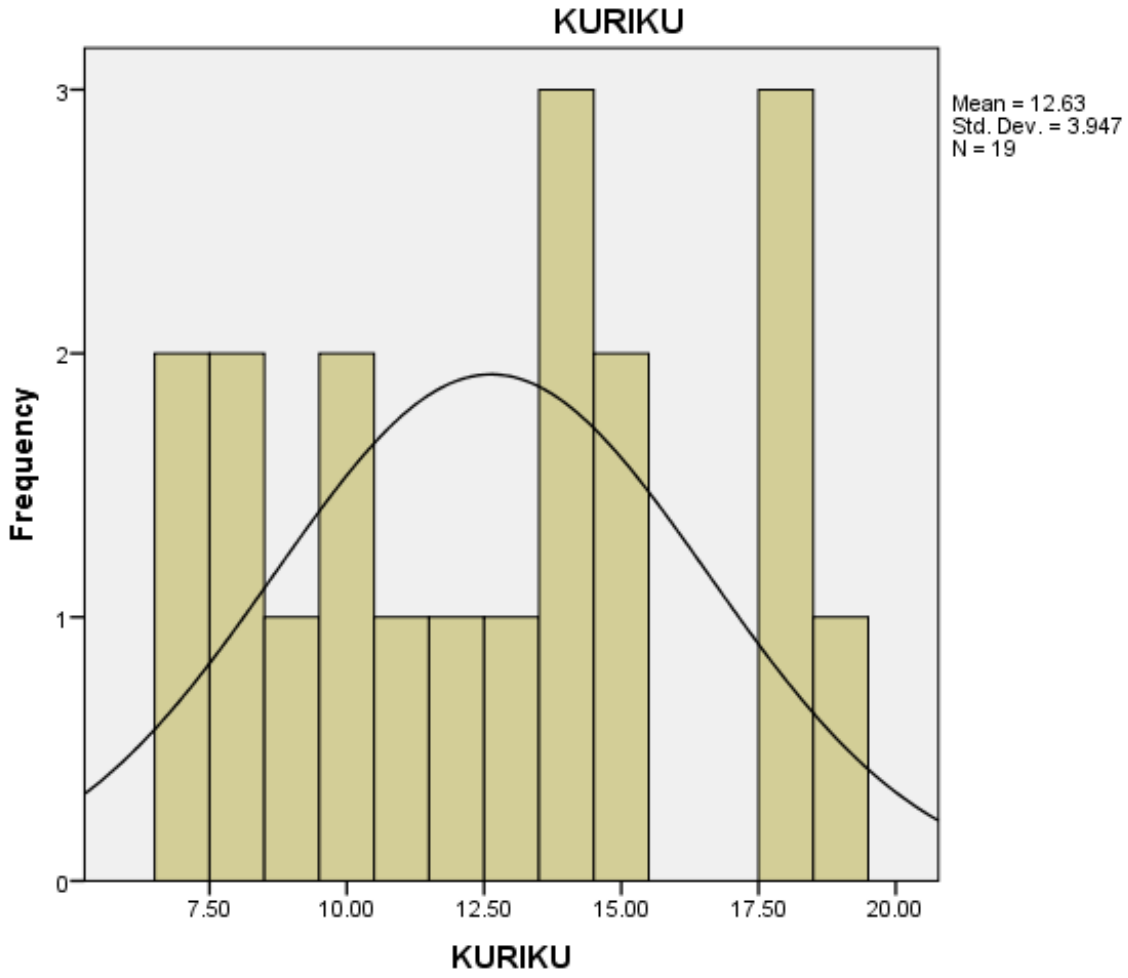
Varijable	Aritmetičke sredine	Standardne devijacije	Najmanji rezultat	Najveći rezultat	Normalnost distribucije S-W test
KURIKU	12,6316	3,94702	7	19	DA

Na sumarnoj varijabli KURIKU aritmetička sredina rezultata iznosi 12,63 uz raspršenje rezultata 3,95. Shapiro Wilksovim testom dokazano je kako distribucija rezultata ne odstupa od normalne. Najmanji rezultat je 7, a najveći 19. Slijedi tablični i grafički prikaz frekvencija rezultata ispitanika.

Tablica 8. *Tablični prikaz raspodjele rezultata na sumarnoj varijabli Kurikulum usmjeren na učenika.*

Rezultat	Frekvencija
7	2
8	2
9	1
10	2
11	1
12	1
13	1
14	3
15	2

18	3
19	1
Ukupno	19



Slika 4. *Grafički prikaz raspodjele rezultata na sumarnoj varijabli Kurikulum usmjeren na učenika*

Raspon odgovora ispitanika kreće se od 7 do 19: po 3 učitelja ima rezultate 14 i 18, po 2 učitelja ima rezultate 7, 8, 10 i 15, a po 1 učitelj ima rezultate 9,11,12,13 i 19. Iz grafičkog prikaza vidljiva je pozitivno asimetrična distribucija rezultata. Dobiveni nalazi upućuju na pozitivnu procjenu kurikuluma usmjerenog na učenika.

U nastavku slijedi tablični prikaz raspodjele rezultata na pojedinim varijablama sa pripadajućim potpodručjima koji tvore područje Kurikulum usmjeren na učenika. Zelenom bojom označene su tvrdnje s kojima se slažu svi ispitanici .

Tablica 9. *Tablični prikaz raspodjele rezultata na pojedinim varijablama područja Kurikulum usmjeren na učenika (KURIKU)*

VARIJABLE		Potpuno se slažem	Uglavnom se slažem	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom se ne slažem	Uopće se ne slažem
		f	f	f	f	f
Kurikulum primjeren svim učenicima	29. Nastavni plan i program zadovoljava razlicite obrazovne potrebe mojih ucenika.	6	9	2	2	0
	30. Nastavni plan I program mog nastavnog predmeta mojim učenicima nije prezahtjevan.	4	11	1	3	0
	31. Preopterecenost nastavom nije razlog nižih postignuca mojih ucenika.	4	11	4	0	0
Školski kurikulum – više mogućnosti za sve	32. Teškoce ucenika nisu prepreka za njihovo sudjelovanje u nekoj izvannastavnoj aktivnosti.	9	4	4	2	0
	33. Izborni predmeti zadovoljavaju obrazovne potrebe razlicitih ucenika.	7	9	3	0	0
	34. Dopunska nastava pomaže svim ucenicima koji ju pohadaju.	12	5	2	0	0
	35. KR Dodatna nastava razvija talente ucenika koji ju pohadaju.	14	5	0	0	0

Uvidom u rezultate može se zaključiti kako se većina ispitanika slaže s tvrdnjama koje se odnose na potpodručje kurikulum primjeren svim učenicima. 9 ispitanika uglavnom se slaže sa tvrdnjom da nastavni plan i program zadovoljava razlicite obrazovne potrebe njihovih učenika, 11 ispitanika uglavnom se slaže

da nastavni plan i program njihovog nastavnog predmeta učenicima nije prezahtjevan, a 11 ispitanika se uglavnom slaže kako preopterecenost nastavom nije razlog nižih postignuća učenika.

Na potpodručju školski kurikulum - više mogućnosti za sve prevladavaju slični rezultati. 9 ispitanika potpuno se slaže kako teškoće učenika nisu prepreka za njihovo sudjelovanje u nekoj izvannastavnoj aktivnosti, 9 ispitanika uglavnom se slaže da Izborni predmeti zadovoljavaju obrazovne potrebe različitih učenika, 12 ispitanika potpuno se slaže da dopunska nastava pomaže svim ucenicima koji ju pohađaju, a 14 ispitanika potpuno se slaže da dodatna nastava razvija talente učenika koji ju pohađaju.

4.4 Procjena kvalitete inkluzije na sumarnoj varijabli Diferencirano učenje i poučavanje (DIFERE)

Tablica 10. *Osnovni statistički paramatri*

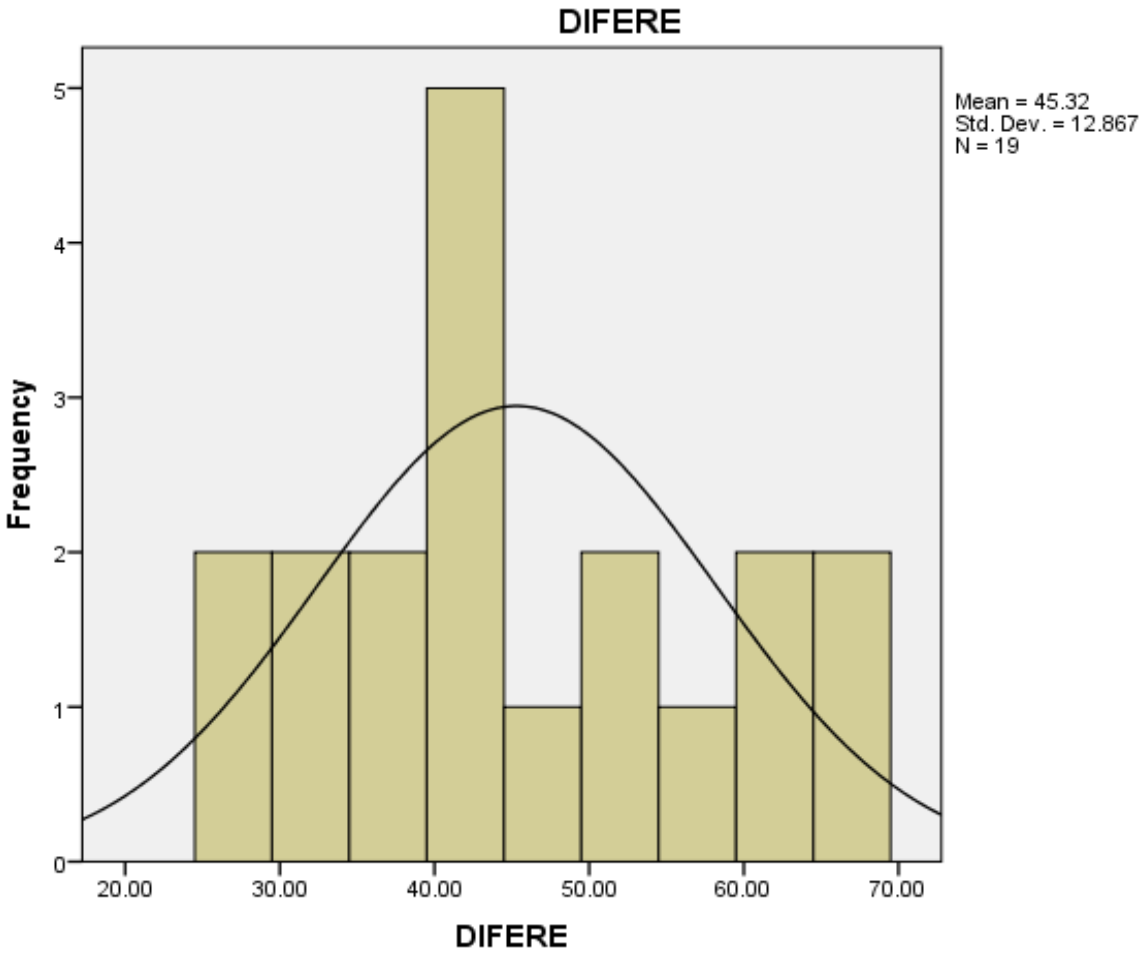
Varijabla	Aritmetičke sredina	Standardna devijacija	Najmanji rezultat	Najveći rezultat	Normalnost distribucije S-W test
DIFERE	45,3158	12,86707	27	69	DA

Na sumarnoj varijabli DIFERE aritmetička sredina iznosi 45,32 uz standardnu devijaciju 12,87. Shapiro-Wilksovim testom dokazana je noramlnost distribucije rezultata. Najmanji rezultat iznosi 27 a najveći 69. Slijedi tablični i grafički prikaz rezultata na sumarnoj varijabli Diferencirano učenje i poučavanje.

Tablica 11. *Tablični prikaz raspodjele rezultata na sumarnoj varijabli diferencirano učenje i poučavanje*

Rezultat	Frekvencija
27	1
29	1
32	2
35	2
40	2
41	1

43	1
44	1
45	1
51	1
53	1
55	1
61	1
64	1
65	1
69	1
Ukupno	19



Slika 5. *Grafički prikaz raspodjele rezultata na sumarnoj varijabli Diferencirano učenje i poučavanje*

Raspon rezultata odgovora ispitanika kreće se između 27 I 69: po 2 učitelja ima rezulate 32, 35 i 40, a po 1 učitelj ima rezultate 27, 29, 41, 43, 44, 45, 51, 53, 55, 61, 64, 65 i 69. Iz grafičkog prikaza vidi se pozitivno asimetrična distribucija rezultata. Dobiveni nalazi na ovoj varijabli ukazuju na to kako učitelji većinom pozitivno procjenjuju metode diferenciranog učenja i poučavanja koje koriste u nastavi.

U nastavku slijedi tablični prikaz raspodjele rezultata na pojedinim varijablama sa pripadajućim potpodručjima koji tvore područje Diferencirano učenje i poučavanje. Zelenom bojom označene su tvrdnje s kojima se slažu svi ispitanici .

Tablica 12. *Tablični prikaz raspodjele rezultata na pojedinim varijablama područja Diferencirano učenje i poučavanje (DIFERE)*

VARIJABLE		Potpuno se slažem	Uglavnom se slažem	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom se ne slažem	Uopće se ne slažem
		f	f	f	f	f
Individualni plan procjene	36. Na razne načine utvrđujem koje su obrazovne potrebe mojih ucenika.	8	9	2	0	0
	37. U suradnji s roditeljima utvrdujem što je važno za školsku uspješnost njihovog djeteta.	6	10	3	0	0
	38. Upoznajem roditelje mojih učenika s rezultatima obrazovne procjene za njihovo dijete.	8	8	3	0	0
	39. Ukoliko žele, upućujem roditelje kako najbolje mogu pomoci svom djetetu u ucenju.	10	8	1	0	0
	40. U mom nastavnom predmetu svi moji učenici mogu ostvariti postavljene ciljeve.	6	10	1	2	0
	41. Sadržaje ucenja mog nastavnog predmeta mogu uskladiti s predznanjima I sposobnostima svojih učenika.	7	9	1	2	0
	42. Moji ucenici razumiju sadržaje koje im tumačim.	5	13	1	0	0
	43. Moji učenici znaju zbog čega su važni sadržaji koje uče u mom nastavnom predmetu.	6	10	3	0	0
	44. Poučavam svoje ucenike na njima odgovarajuce, razumljive, nacine.	10	9	0	0	0
	45. Kad je potrebno u radu koristim alternativne oblike komunikacije	11	6	1	1	0

	(slike, racunalne programe, znakovni jezik)					
Planiranje	46. Učitelji koriste one nacine poucavanja koji najviše odgovaraju potrebama pojedinog ucenika (ucenje bazirano na gledanju, slušanju, dodirivanju..)	9	9	1	0	0
	47. Ucitelji ove škole vode brigu o teškoćama svojih učenika u nastavi.	9	8	2	0	0
	48. Na razlicite nacine poticem sve ucenike da aktivno sudjeluju na nastavi.	12	7	0	0	0
	49. Stignem pomoci onim ucenicima koji imaju teškoca u nastavi.	1	13	2	3	0
	50. Za ucenike kojima je to potrebno izrađujem primjerena sredstva za rad i ucenje.	7	8	2	2	0
	51. Neke zadatke moji ucenici razlicitih sposobnosti rade u paru ili skupini s drugim ucenicima.	5	13	0	1	0
	52. Moji učenici različitih sposobnosti uspješno rješavaju zadatke koje im zadajem.	5	11	1	2	0
	53. Stignem provjeriti razumiju li ucenici upute za postavljene zadatke.	3	13	3	0	0
	54. Bez obzira na razlike u sposobnostima svi moji ucenici stignu napraviti sve što od njih na nastavi tražim.	4	9	4	2	0
	55. Moji ucenici na nastavi stignu vježbati i ponavljati sadržaje primjereno njihovim potrebama.	7	7	2	3	0
	56. Samostalan rad ucenika na nastavi u skladu je s onim što oni mogu.	10	7	1	1	0

	57. Svi moji ucenici, bez obzira na njihove sposobnosti, aktivno sudjeluju na nastavi.	5	9	3	2	0
	58. Ucenici kojima predajem sjede na mjestima na kojima mogu najbolje sudjelovati u mojoj nastavi.	9	8	1	1	0
	59. Moji učenici razlicitih odgojno-obrazovnih potreba sve ono što je bitno mogu nauciti iz svojih bilježnica.	7	9	2	1	0
	60. Za ucenike kojima je to potrebno ucitelji pripremaju posebne sažetke za ucenje.	7	10	2	0	0

Ispitanici se većinom slažu sa tvrdnjama koje se odnose na potpodručje individualni plan procjene. 9 ispitanika uglavnom se slaže da na razne načine utvrđuju koje su obrazovne potrebe njihovih učenika, 10 ispitanika uglavnom se slaže da u suradnji s roditeljima utvrđuju što je važno za školsku uspješnost njihovog djeteta, a po 8 ispitanika se uglavnom ili potpuno slaže s tvrdnjom da roditelje svojih učenka upoznaju s rezultatima obrazovne procjene za njihovo dijete.

Većina ispitanika slaže se s tvrdnjama povezanih s potpodručjem planiranje usmjereno na učenika. 10 ispitanika potpuno se slaže da upućuju roditelje kako najbolje mogu pomoći svom djetetu u ucenju, ukoliko to žele, 10 ispitanika se uglavnom slaže da u njihovom nastavnom predmetu svi učenici mogu ostvariti postavljne ciljeve, 9 ispitanika uglavnom se slaže da sadržaje učenja svog nastavnog predmeta mogu uskladiti s predznanjima I sposobnostima svojih učenika, 13 ispitanika se uglavnom slaže da njihovi učenici razumiju sadržaje koje im tumače, 10 ispitanika se uglavnom slaže da poučavaju svoje učenike na njima odgovarajuće, razumljive načine, 11 ispitanika potpuno se slaže da koriste alternativne oblike komunikacije kada je to potrebno, po 9 ispitanika se uglavnom i potpuno slaže s tvrdnjom da učitelji koriste one načine poučavanja koji najviše odgovaraju potrebama pojedinog učenika (učenje bazirano na gledanju, slušanju, dodirivanju..), 9 ispitanika se potpuno slaže da učitelji ove škole vode brigu o teškoćama svojih učenika u nastavi, 12 ispitanika se potpuno slaže da na aktivne načine potiču sve učenike da aktivno sudjeljuju na nastavi, 13 se uglavnom slaže da stigne pomoći onim učenicima koji imaju teškoća u nastavi, 8 ispitanika uglavnom se slaže sa tvrdnjom da izrađuju primjerena sredstva za rad za učenike kojima je to potrebno, 11 se uglavnom slaže da učenici različith sposobnosti uspješno rješavaju zadatke koje im zadaju,

13 ispitanika uglavnom se slaže da stignu provjeriti razumiju li učenici upute za postavljene zadatke, 9 ispitanika uglavnom se slaže da bez bez obzira na razlike u sposobnostima svi ucenici stignu napraviti sve što se od njih na nastavi traži, po 7 ispitanika se potpuno i uglavnom slaže danjihovi učenici na nastavi stignu vježbati i ponavljati sadržaje primjereno njihovim potrebama, 10 ispitanika potpuno se slaže kako je samostalan rad učenika na nastavi u skladu s onim što oni mogu, 9 ispitanika uglavnom se slaže kako svi njihovi učenici, bez obzira na sposobnosti, aktivno sudjeluju u nastavi, 9 ispitanika se potpuno slaže kako njihovi učenici različitih odgojno-obrazovnih potreba sve ono što je bitno mogu naučiti iz svojih bilježnica,a 10 ispitanika uglavnom se slaže da za učenike kojima je to potrebno učitelji pripremaju posebne sažetke za učenje.

4.5 Procjena kvalitete inkluzije na sumarnoj varijabli Podrška u praćenju i vrednovanju postignuća učenika (PODUCE)

Tablica 13. *Osnovni statistički parametri*

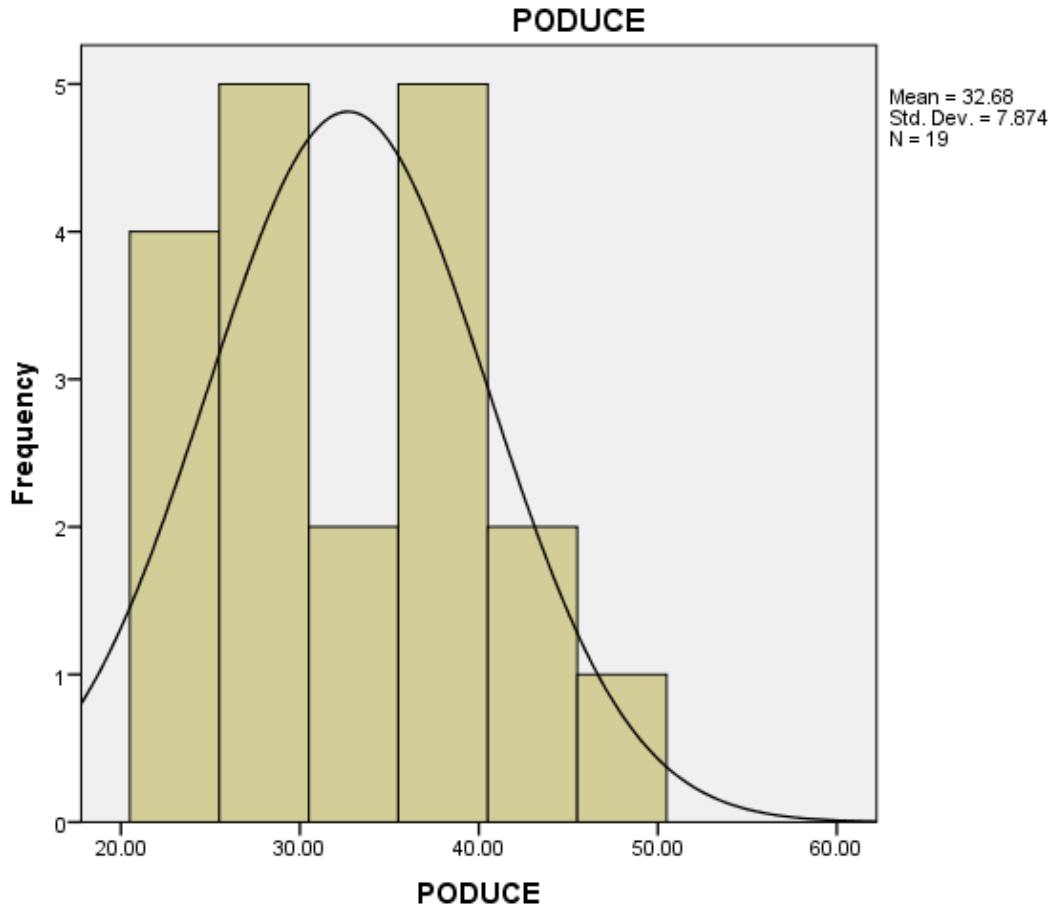
Varijabla	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Najmanji rezultat	Najveći rezultat	Normalnost distribucije S-W test
PODUCE	32,6842	7,87438	23	49	DA

Na sumarnoj varijabli PODUCE aritmetička sredina iznosi 32,68 uz standardnu devijaciju 7,87. Distribucija rezultata ne odstupa od normalne što je dokazano Shapiro-Wilksovim testom. Najmanji rezultat je 23, a najveći 49. Slijedi tablični i grafički prikaz frekvencija rezultata ispitanika.

Tablica 14. *Tablični prikaz raspodjele rezultata na sumarnoj varijabli Podrška u praćenju i vrednovanju postignuća učenika*

Rezultat	Frekvencija
23	2
25	2
26	2

27	1
28	1
29	1
32	1
34	1
36	3
37	1
40	1
44	1
45	1
49	1
Ukupno	19



Slika 6. *Grafički prikaz raspodjele rezultata na sumarnoj varijabli Podrška u vrednovanju postignuća učenika*

Raspon rezultata odgovora ispitanika kreće se između 23 i 49: 3 učitelja ima rezultate 36, po 2 učitelja ima rezultate 23, 25 i 26, a po 1 učiteljima rezultate 27, 28, 29, 32, 34, 37, 40, 44, 45 i 49. Distribucija rezultata na grafičkom prikazu pozitivno je asimetrična. Ovakvi nalazi ukazuju na to kako učitelji većinom procjenjuju da dobivaju adekvatnu podršku u praćenju i vrednovanju postignuća učenika.

U nastavku slijedi tablični prikaz raspodjele rezultata na pojedinim varijablama sa pripadajućim potpodručjima koji tvore područje Podrška u praćenju i vrednovanju postignuća učenika (PODUCE).

Zelenom bojom označene su tvrdnje na kojima prevladavaju najpozitivniji rezultati, odnosno s kojima se slažu svi ispitanici .

Tablica 15. *Tablični prikaz raspodjele rezultata na pojedinim varijablama područja Podrška u praćenju i vrednovanju postignuća učenika (PODUCE)*

VARIJABLE		Potpuno se slažem	Uglavnom se slažem	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom se ne slažem	Uopće se ne slažem
		f	f	f	f	f
Primjenjiva kvaliteta postignuća	61. Svi moji učenici samostalno izrađuju zadaće koje im zadajem.	1	8	7	3	0
	62. Za provjere znanja iz mog naastavnog predmeta mojim je ucenicima dovoljno samo ono što se uci na nastavi.	6	11	0	1	0
Praćenje napretka i priprema za ispite	63. Svaki napredak mojih učenika u radu I učenju redovito bilježim.	9	8	1	1	0
	64. Moje učenike motiviraju pohvale za svaki njihov napredak u ucenju.	10	7	2	0	0
	65. Svi moji ucenici znaju što se od njih očekuje na provjerama znanja.	12	6	1	0	0
	66. Podučavam svoje ucenike kako da izbjegnu najcešce pogreške u svom radu.	11	7	1	0	0
	67. Mojim učenicima koriste upute koje im uvažavajući njihove potrebe dajem za provjeru znanja	11	6	2	0	0
Ublažavanje ispitne	68. Ucitelji ove škole provjeravaju znanje ucenika vodeci brigu o njihovim teškocama.	8	9	2	0	0

	69. Ispitujem svoje učenike na nacine na koje najbolje mogu pokazati što znaju.	14	5	0	0	0
	70. Hrabrim svoje ucenike na provjerama znanja.	15	4	0	0	0
Vrednovanje i ocjenjivanje	71. Vrednujem zalaganje svakog ucenika, uvažavajuci postojece teškoce.	15	4	0	0	0
	72. Ocjene mojih ucenika razlicitih odgojno obrazovnih potreba u skladu su s njihovim zalaganjem u ucenju.	12	7	0	0	0
	73. Domace zadace svih svojih ucenika ucitelji redovito pregledavam i vrednujem.	10	7	2	0	0
Izbjegavanje pogrešaka učitelja	74. U ovoj školi teškoce ucenika ne utjecu na pravedanost u ocjenjivanju ucenika.	12	6	1	0	0
Povratne informacije	75. Mojim ucenicima koristi što im po provjerama znanja pokazujem kako da isprave svoje greške.	11	7	1	0	0
	76. Roditelji mojih učenika upoznati su u čemu je sve njihovo dijete u školi uspješno.	12	4	3	0	0
	77. Roditeljima koji to žele po provjerama znanja objašnjavam kako da njihovo dijete ispravi greške.	12	4	3	0	0
	78. U školi svi naši ucenici napreduju u skladu sa svojim sposobnostima.	4	12	2	1	0
	79. Ono što moji ucenici nauce u mom nastavnom predmetu koristi im u svakodnevnom životu.	9	8	2	0	0
	80. U našoj školi ucenici mogu dobiti savjete o daljnjem školovanju u skladu s njihovim	13	5	1	0	0

	znanjima, sposobnostima i interesima.					
	81.U našoj školi roditelji učenika mogu saznati sve što je važno za daljnje školovanje njihovog djeteta.	12	6	1	0	0

Na potpodručju primjenjiva kvaliteta postignuća ispitanici se većinom slažu s tvrdnjama. 8 ispitanika uglavnom se slaže kako svi njihovi učenici samostalno izrađuju zadaće koje im zadaju, a 11 ispitanika uglavnom se slaže kako je za provjere znanja iz njihovog nastavnog predmeta učenicima dovoljno samo ono što se uči na nastavi.

Slični su rezultati na potpodručju praćenje napretka i priprema za ispite. 9 ispitanika potpuno se slaže da svaki napredak svojih učenika u radu i učenju redovito bilježe, 10 ispitanika potpuno se slaže s tvrdnjom da pohvalama motiviraju učenike za svaki njihov napredak u učenju,11 potpuno se slaže da podučavaju svoje učenike kako da izbjegnu najčešće pogreške u radu, a 11 ispitanika se potpuno slaže kako njihovim učenicima koriste upute koje im uvažavajući njihove potrebe dajem za provjeru znanja.

Rezultati su slični i na potpodručju ublažavanje ispitne anksioznosti. 9 ispitanika se uglavnom slaže s tvrdnjom da učitelji ove škole provjeravaju znanje učenika vodeći računa o njihovim teškoćama, 14 ispitanika potpuno se slaže da ispituju svoje učenike na načine na koje najbolje mogu pokazati što znaju, a 15 ispitanika se potpuno slaže da hrabri svoji učenike na provjerama znanja.

Ispitanici se većinom slažu s tvrdnjama na potpodručju vrednovanje i ocjenjivanje. 15 ispitanika potpuno se slaže da vrednuju zalaganje svakog učenika uvažavajući postojeće teškoće, 12 ispitanika potpuno slaže kako su ocjene njihovih učenika različitih odgojno obrazovnih potreb au skladu s njihovim zalaganjem u učenju, 10 ispitanika se potpuno slaže s tvrdnjom da domaće zadaće svih svojih učenika redovito pregledvaju i vrednuju.

Na potpodručju izbjegavanje pogrešaka učitelja najviše ispitanika (12) se potpuno slaže s tvrdnjom da u ovoj školi teškoće učenika ne utječu na pravednost u ocjenjivanju učenika.

Na potpodručju povratne informacije većina ispitanika se slaže sa postavljenim tvrdnjama. 11 ispitanika potpuno se slaže da njihovim učenicima koristi što im po provjerama znanja pokazuju kako da isprave svoje greške, 12 ispitanika potpuno se slaže kako su roditelji njihovih učenika upoznati u čemu je sve njihovo djete uspješno u školi, 12 ispitanika potpuno se slaže s tvrdnjom kako roditeljima koji to žele

po provjerama znanja objašnjavaju kako da njihovo dijete ispravi greške, 12 ispitanika uglavnom se slaže kako u školi svi učenici napreduju u skladu sa svojim sposobnostima, 9 ispitanika se potpuno slaže kako im ono što njihovi učenici nauče na nastavnom predmetu koristi u svakodnevnom životu, 13 ispitanika potpuno se slaže kako u njihovoj školi učenici mogu dobiti savjete o daljnjem školovanju u skladu s njihovim znanjima, sposobnostima i interesima, 12 ispitanika potpuno se slaže da u njihovoj školi roditelji mogu saznati sve što je važno za daljnje školovanje njihovog djeteta.

4.6 Procjena kvalitete inkluzije na sumarnoj varijabli Inkluzivna potpora (INKPOT)

Tablica 16. *Osnovni statistički parametri*

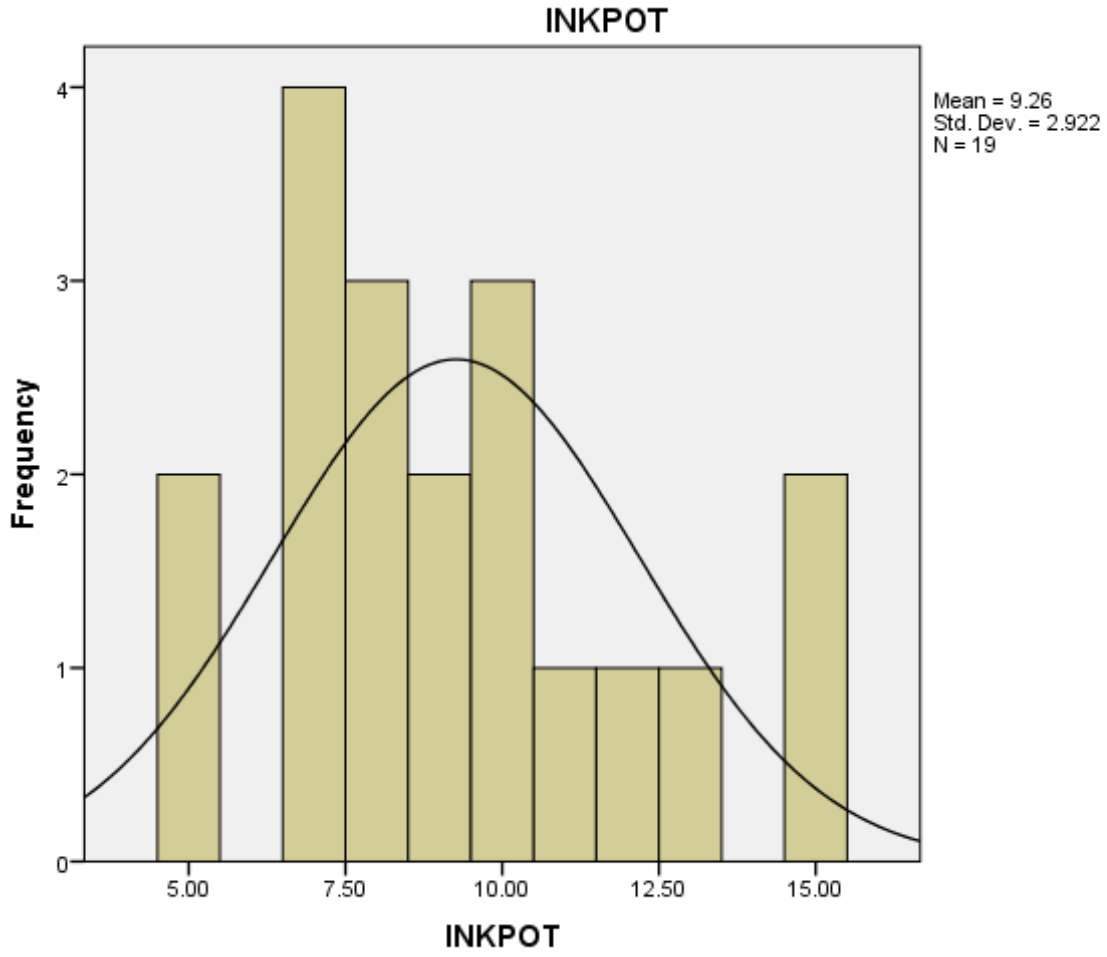
Varijabla	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Najmanji rezultat	Najveći rezultat	Normalnost distribucije S-W test
INKPOT	9,2632	2,92199	5	15	DA

Na sumarnoj varijabli INKPOT aritmetička sredina iznosi 9,26 uz standardnu devijaciju 2,92. Shapiro-Wilksovim testom dokazano je kako distribucija rezultata ne odstupa od normalne. Najmanji rezultat je 5, a najveći 15. U nastavku slijedi tablični i grafički prikaz frekvencija rezultata ispitanika.

Tablica 17. *Tablični prikaz raspodjele rezultata na sumarnoj varijabli Inkluzivni potpora*

Rezultat	Frekvencija
5	2
7	2
8	2
9	1
10	1
11	1
12	1
13	1

15	3
Ukupno	19



Slika 7. *Grafički prikaz raspodjele rezultata na sumarnoj varijabli Inkluzivna potpora*

Raspon rezultata odgovora ispitanika na ovoj sumarnoj varijabli kreće se između 5 I 15: 4 učitelja ima rezultat 7, po 3 učitelja ima rezultate 8 i 10, po 2 učitelja ima rezultate 5 i 9, a po 1 učitelj ima rezultate 11, 12 i 13. Iz grafičkog prikaza može se uočiti pozitivno asimetrična distribucija rezultata. Nalazi upućuje na pozitivniju procjenu inkluzivne podrške, odnosno podrške asistenta u nastavi.

U nastavku slijedi tablični prikaz raspodjele rezultata na pojedinim varijablama sa pripadajućim potpodručjima koji tvore područje inkluzivna potpora. Crvenom bojom označene su tvrdnje za koje je većina ispitanika neodlučna.

Tablica 18. *Tablični prikaz raspodjele rezultata na pojedinim varijablama područja Inkluzivna potpora (INKPOT)*

VARIJABLE		Potpuno se slažem	Uglavnom se slažem	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom se ne slažem	Uopće se ne slažem
		f	f	f	f	f
Potpora pomoćnika u nastavi	82.U ovoj školi učenici kojima je to nužno I potrebno imaju pomoćnika u nastavi.	11	6	2	0	0
	83. Pomoć pomoćnika u nastavi povećava obrazovnu uspješnost učenika s teškoćama.	12	5	2	0	0
	84. pomoćnici u nastavi potiču učenike s kojima rade na druženje s drugim učenicima.	12	3	3	0	0
	85. Uz pomoćnika u nastavi učenik ili učenica sudjeluje u svim školskim aktivnostima.	8	7	3	1	0
	86.Pomoćnik u nastavi pomaže svim učenicima u razredu kada im zatreba pomoć.	2	3	9	3	2

Rezultati na potpodručju potpora pomoćnika u nastavi pokazuju kako se ipitanici većinom slažu s tvrdnjama, osim s posljednjom na kojoj je većina ispitanika neodlučna. 11 ispitanika potpuno se slaže da u ovoj školi učenici kojima je to nužno i potrebno imaju pomoćnika u nastavi. 12 ispitanika potpuno se slaže kako pomoć pomoćnika u nastavi povećava obrazovnu uspješnost učenika s teškoćama, 12 ispitanika potpuno se slaže kako pomoćnici u nastavi potiču učenike s kojima rade na druženje s drugim učenicima, a 8 ispitanika potpuno se slaže kako uz pomoćnika u nastavi učenik ili učenica sudjeluje u svim školskim

aktivnostima. Na tvrdnji kako pomoćnik u nastavi pomaže svim učenicima u razredu kada im zatreba pomoć najveći broj ispitanika (9) odgovorio je kako se ne mogu odlučiti.

4.7 Procjena kvalitete inkluzije na sumarnoj varijabli Resursi za inkluzivno djelovanje škole (RESINK)

Tablica 19. *Osnovni statistički parametri*

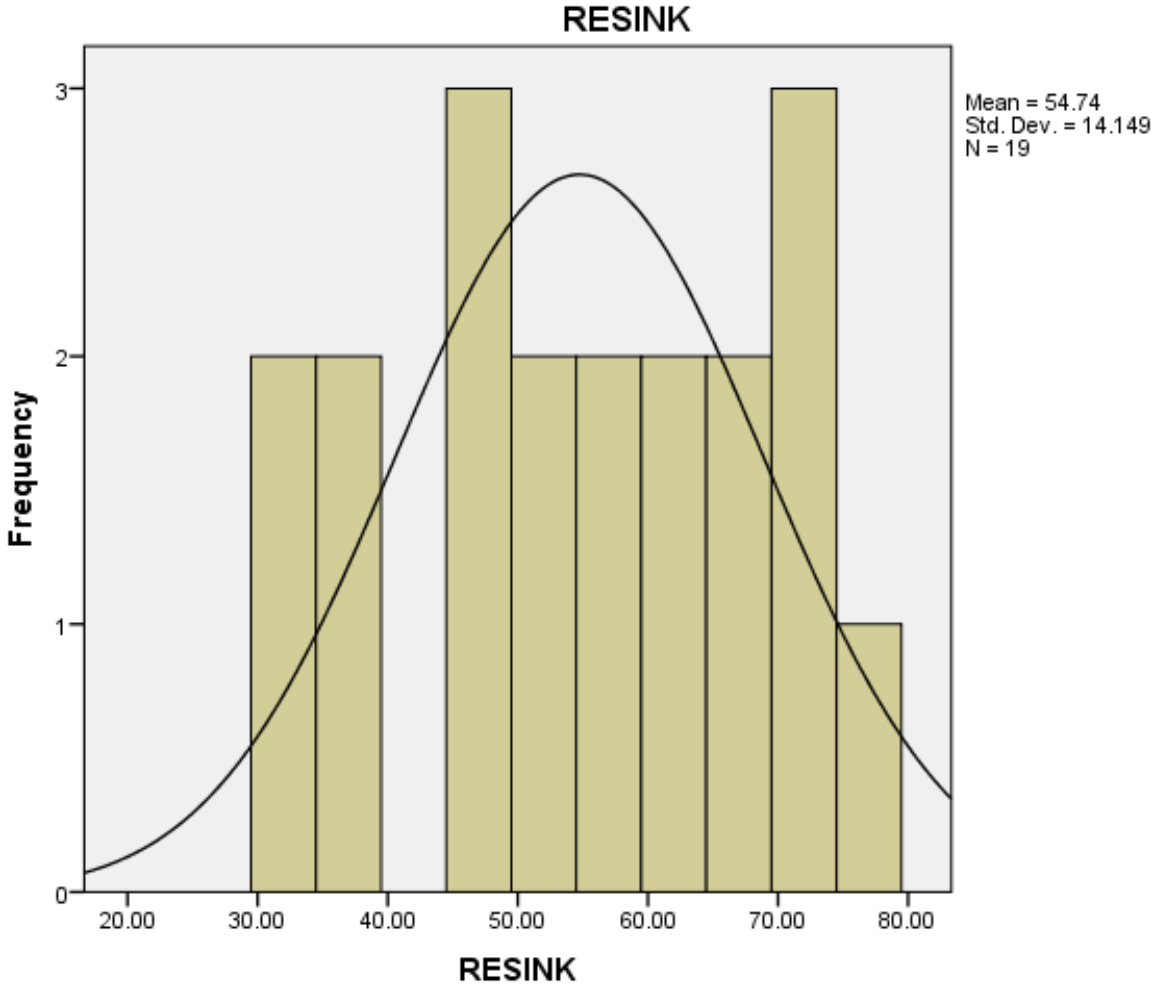
Varijabla	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Najmanji rezultat	Najveći rezultat	Normalnost distribucije S-W test
RESINK	54,7368	14,14937	32	79	DA

Na sumarnoj varijabli RESINK aritmetička sredina iznosi 54,74 uz standardnu devijaciju 14,15. Shapiro-Wilksovim testom dokazano je kako distribucija rezultata ne odstupa od normalne. Najmanji rezultat iznosi 32, a najveći 79. U nastavku slijedi tablični i grafički prikaz frekvencija rezultata ispitanika.

Tablica 20*. Prikaz raspodjele rezultata na sumarnoj varijabli Resursi za inkluzivno djelovanje škole*

Rezultat	Frekvencija
32	1
33	1
35	1
36	1
46	1
48	1
49	1
50	1
52	1
56	1
57	1

61	1
62	1
66	1
68	1
70	3
79	1
Ukupno	19



Slika 8. *Grafički prikaz raspodjele rezultata na sumarnoj varijabli Resursi za inkluzivno djelovanje škole škole*

Raspon rezultata odgovora ispitanika kreće se između 32 I 79: 3 učitelja ima rezultate 70, dok ostali učitelji imaju svaki drugačije rezultate, odnosno po 1 učitelj (1) ima rezultate 32, 33, 35, 36, 46, 48, 49, 50, 52, 56, 57, 61, 62, 66, 68 I 79. Grafički prikaz pokazuje pozitivno asimetričnu distribuciju rezultata. Ovi nalazi što upućuju na pozitivnu procjenu resursa za inkluzivno djelovanje.

U nastavku slijedi tablični prikaz raspodjele rezultata na pojedinim varijablama sa pripadajućim potpodručjima koji tvore područje Resursi za inkluzivno djelovanje škole. Crvenom bojom označene su tvrdnje oko kojih je većina ispitanika neodlučna.

Tablica 21. *Tablični prikaz raspodjele rezultata na pojedinim varijablama područja Resursi za inkluzivno djelovanje škole (RESINK)*

VARIJABLE		Potpuno se slažem	Uglavnom se slažem	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom se ne slažem	Uopće se ne slažem
		f	f	f	f	f
Otklanjnje barijera	87. U ovoj školi se otkanjaju prepreke koje otežavaju kretanje učenika (u kolicima ili s bijelim štapom)	7	6	6	0	0
Opremljenost škole	88. Naša škola raspolaže specificnom opremom za ucenike kojima je to potrebno.	5	6	7	1	0
	89. Razredi se ureduju tako da olakšavaju sudjelovanje u nastavi ucenicima s teškocama.	3	7	7	2	0
	90. Sredstva rada u našoj školi primjerena su razlicitim odgojno-obrazovnim potrebama ucenika.	3	6	9	1	0
	91. Naši ucitelji upoznaju roditelje s nastavnim sredstvima za ucenje koja mogu pomoci njihovoj djeci.	4	9	6	0	0

Osposobljenost škole za inkluzivnu podršku	92. Ucitelji uvažavaju mišljenje roditelja vezano uz obrazovne potrebe njihove djece.	7	7	3	2	0
	93. Ova škola organizira edukacije i radionice za roditelje na temu razlicitosti.	2	8	9	0	0
	94. Ucitelji ove škole dobro su osposobljeni za provodenje nastave koja uvažava razlicitost ucenika.	5	6	5	2	1
	95.U našoj školi postoji pozitivno mišljenje o ukljucivanju ucenika s teškocama.	4	7	5	3	0
	96. U ovoj školi ima dovoljno strucnih suradnika potrebnih za rad s ucenicima s teškocama.	3	5	5	5	1
	97. Naša škola ima razradene sustave podrške uskladene s razlicitim odgojno-obrazovnim potrebama ucenika.	3	8	5	3	0
	98. Roditelji naših ucenika s razlicitim odgojno-obrazovnim potrebama zadovoljni su s ovom školom.	6	8	4	1	0
Stručni resursi	99. Naši ucitelji u svom planiranju vode brigu o individualnim sposobnostima svojih ucenika.	6	12	1	0	0
	100. Za svakog ucenika s teškocama naši ucitelji procjenjuju ono što je važno za uspješno usvajanje nastavnih sadržaja.	6	12	1	0	0
	101. Za ucenike s teškocama naši ucitelji izraduju programe podrške u nastavi.	9	9	1	0	0
	102. U izradu plana individualne podrške ucitelji ove škole ukljucuju i roditelje.	2	9	6	2	0
	103. Naši Ucitelji medusobno suraduju u izradi plana individualne podrške.	4	7	8	0	0
	104. Ucitelji ove škole provode nastavne aktivnosti u skladu s	4	8	7	0	0

	individualnim potrebama ucenika.					
	105. Naši ucitelji provjeravaju znanja ucenika s teškocama na nacin koji uvažava njihove osobitosti.	11	7	1	0	0
	106. Redovito pracenje ucenickih postignuca našim uciteljima pomaže u otkrivanju njihovih obrazovnih potreba.	8	8	3	0	0
	107. Naša škola se zalaže da ucenicima kojima je to potrebno osigura pomocnika u nastavi.	12	6	1	0	0
	108. U školi se redovito prati rad pomocnika u nastavi i ostvarena dobrobit po ucenika/cu.	7	7	5	0	0
Potpora mobilnih stručnih timova	109. Škola koristi potporu vanjskih strucnjaka u izradi programa individualne podrške za ucenike kojima je ona potrebna.	4	4	10	1	0
	110. Vanjski strucnjaci daju našim uciteljima korisne savjete u pružanju potpore ucenicima kojima je potrebna.	5	3	9	2	0
Timski rad	111.Škola osigurava našim uciteljima edukacije koje im koriste u radu s ucenicima s teškocama.	5	7	4	2	0
	112. ID U našoj školi se timskim pristupom izraduju planovi potpore za sve ucenike kojima je to potrebno.	5	8	6	0	0

Na potpodručju otklanjanje barijera 7 ispitanika potpuno se slaže kako se u ovoj školi otkanjaju prepreke koje otežavaju kretanje učenika (u kolicima ili s bijelim štapom), 6 ispitanika uglavnom se slaže s ovom tvrdnjom, a jednaki broj ispitanika (6) ne može se odlučiti.

Na potpodručju opremljenost škole većina ispitanika odgovorila je kako se ne mogu odlučiti ili se uglavnom slažu s postavljnim tvrdnjama. 7 ispitanika ne može se odlučiti slažu li se s tvrdnjom kako ova

škola raspolaže sa specifičnom opremom za učenike kojima je to potrebno, 7 ispitanika ne može se odlučiti jesu li razredi uređeni tako da olakšavaju sudjelovanje u nastavi učenicima s teškocama, a jednaki broj ispitanika (7) uglavnom se slaže s navedenom tvrdnjom. 9 ispitanika ne može se odlučiti jesu li sredstva rada u školi primjerena razlicitim odgojno-obrazovnim potrebama ucenika, a 9 ispitanika uglavnom se slaže kako učitelji upoznaju roditelje s nastavnim sredstvima za ucenje koja mogu pomoci njihovoj djeci.

Na potpodručju osposobljenost škole za inkluzivnu podršku većina ispitanika se uglavnom slaže s postavljenim tvrdnjama ili se ne mogu odlučiti. 7 ispitanika potpuno se slaže s tvrdnjom kako učitelji uvažavaju mišljenje roditelja vezano uz obrazovne potrebe njihove djece, a isti broj ispitanika se s navedenom tvrdnjom uglavnom slaže. 9 ispitanika ne može se odlučiti organizira li škola edukacije i radionice za roditelje na temu razlicitosti učenika, 6 ispitanika uglavnom se slaže kako su učitelji ove škole dobro osposobljeni za provodenje nastave koja uvažava razlicitost ucenika. 7 ispitanika uglavnom se slaže kako u ovoj školi postoji pozitivno mišljenje o ukljucivanju ucenika s teškoćama. Sa tvrdnjom kako u ovoj školi ima dovoljno stručnih suradnika potrebnih za rad s učenicima s teškoćama jednak broj ispitanika, po 5 ispitanika se uglavnom slaže i uglavnom ne slaže s navedenom tvrdnjom, te je jednaki broj ispitanika odgovorio kako se ne može odlučiti. 8 ispitanika uglavnom se slaže s tvrdnjom kako ova škola ima ima razradene sustave podrške uskladene s razlicitim odgojno-obrazovnim potrebama ucenika, te se 8 ispitanika uglavnom slaže kako su roditelji njihovih učenika s razlicitim odgojno-obrazovnim potrebama zadovoljni su s ovom školom.

Na potpodručju stručni resursi većina ispitanika se uglavnom slaže s navedenim tvrdnjama. 12 ispitanika uglavnom se slaže kako učitelji u ovoj školi u svom planiranju vode brigu individualnim sposobnostima svojih učenika, 12 ispitanika se uglavnom slaže kako za svakog učenikas teškoćama učitelji procjenjuju ono što je važno za uspješno usvajanje nastavnih sadržaja, po 9 ispitanika se potpuno i uglavnom slaže s tvrdnjom kako se za učenike s teškoćama izrađuju programi podrške u nastavi, 9 ispitanika uglavnom se slaže da u izradu plana plana individualne podrške ucitelji ove škole uključuju i roditelje. 8 ispitanika ne može se odlučiti surađuju li učitelji međusobno u izradi plana individualne podrške. 8 ispitanika uglavnom se slaže da učitelji ove škole provode nastavne aktivnosti u skladu s individualnim potrebama učenika, 11 ispitanika potpuno se slaže da učitelji ove škole provjeravaju znanja učenika s teškoćama na način koji uvažava njihove osobitosti. Po 8 ispitanika potpuno se i uglavnom slaže s tvrdnjom da redovito praćenje učeničkih postignuća pomaže učiteljima u otkrivanju njihovih obrazovnih potreba. Po 7 ispitanika potpuno se i uglavnom slaže s tvrdnjom da se u školi redovito prati rad pomoćnika u nastavi i ostvarena dobit po učeniku.

Na potpodručju potpora mobilnih stručnih timova većina ispitanika ne može se odlučiti slaže li se s postavljenim tvrdnjama. 10 ispitanika ne može se odlučiti koristi li škola potporu vanjskih stručnjaka u izradi programa individualne podrške za ucenike kojima je ona potrebna, a 9 ispitanika ne može se odlučiti daju li vanjski stručnjaci učiteljima korisne savjete u pružanju potpore učenicima kojima je potrebna.

Na potpodručju timski rad većina ispitanika slaže se s postavljenim tvrdnjama. 7 ispitanika uglavnom se slaže da škola osigurava učiteljima edukacije koje im koriste u radu s ucenicima s teškocama, a 8 ispitanika uglavnom se slaže sa tvrdnjom da se timskim pristupom izraduju planovi potpore za sve učenike kojima je to potrebno.

4.8 RASPRAVA

Temeljem navedenih rezultata može se zaključiti kako učitelji pozitivno procjenju inkluzivni etos škole, kurikulum usmjeren na učenika, metode diferenciranog učenja i poučavanja koje koriste u radu, podršku koju dobivaju u praćenju i vrednovanju postignuća učenika, podršku asistenta u nastavi te dostupne resurse za inkuzivno djelovanje. Ovakvi rezultati nisu iznenađujući budući da se radi o školi koja ima kompletan stručni tim - stručnjaka edukacijsko rehabilitacijskog profila, pedagoga i psihologa, četvero edukacijskih rehabilitatora – učitelja u posebnim razrednim odjelima te trinaest asistenata u nastavi.

Uvidom u raspodjelu odgovora na varijablama koje se odnose na određena potpodručja Upitnika može se uočiti pozitivna procjena, budući da se većina učitelja uglavnom ili u potpunosti slaže s postavljenim tvrdnjama. Ovo se odnosi na sva potpodručja osim dva na sumarnoj varijabli resursi za inkluzivno djelovanje škole: opremljenost škole i podrška mobilnih stručnih timova. Većina učitelja odgovorila je kako ne mogu odlučiti slažu li se s tvrdnjama koje čine navedena potpodručja. Na potpodručju opremljenosti škole većina učitelja neodlučna je oko tvrdnji koje se odnose na raspolaganje škole specifičnom opremom za učenike kojima je potrebno, uređenost razreda na način da olakšavaju sudjelovanje u nastavi učenicima s teškoćama te primjerenost sredstava rada različitim odgojno obrazovnim potrebama učenika. Na potpodručju podrška mobilinih stručnih timova učitelji su neodlučni oko tvrdnji koje se odnose na korištenje potpore vanjskih stručnjaka u izradi programa individualne podrške te korištenje savjeta vanjskih stručnjaka u pružanju potpore učenicima kojima je potrebna. Iako se većina ispitanika slaže s tvrdnjama na popodručju potpora asistenta u nastavi, neodlučnost su iskazali oko tvrdnje pomaže li pomoćnik u nastavi svim učenicima kada je potrebno. Još jedna tvrdnja oko koje su ispitanici iskazali neodlučnost odnosi se na međusobnu suradnju učitelja u izradi plana individualne podrške.

Ovakvi nalazi upućuju na potrebu za jačanjem inkluzivne potpore školi u ovoj školi, što se prvenstveno odnosi na osiguranje suradnje sa mobilnim stručnima timom, kao i međusobne suradnje te jasno definiranje uloge i zadaće asistenata u nastavi. Rezultati dosadašnjih istraživanja ukazali su na važnost podrške mobilnih stručnih timova i asistenata u nastavi za socijalizaciju i obrazovna postignuća učenika (Igrić i sur., 2008; prema Ivančić i Stančić, 2013). Njihova podrška povećat će osposobljenost i učinkovitost učitelja, ali i drugih djelatnika škole za obrazovanje djece s posebnim obrazovnim potrebama, što će doprinjeti kvaliteti i učinkovitosti rada u području inkluzivne edukacije.

Najbolji rezultati mogu se uočiti na potpodručjima ublažavanje ispitne anksioznosti te ocjenjivanje i vrednovanje, gdje se svi učitelji uglavnom ili potpuno slažu s dvije od tri postavljene tvrdnje. Na potpodručju ublažavanje ispitne anksioznosti svi se učitelji slažu s tvrdnjom kako ispituju svoje učenike na načine na koje najbolje mogu pokazati što znaju te kako hrabre svoje učenike na provjerama znanja. Na potpodručju vrednovanje i ocjenjivanje svi se učitelji slažu kako vrednuju zalaganje svakog učenika uvažavajući postojeće teškoće te kako su ocjene učenika različitih odgojno obrazovnih potreba u skladu s njihovim zalaganjem u učenju. Svi ispitanici uglavnom ili potpuno se slažu i s tvrdnjama kako učenici znaju kome se obratiti bez obzira na problem koji imaju, kako pohvaljuju one učenike koji u nastavnom radu pomažu drugim učenicima, kako razumiju različite teškoće svojih učenika u svladavanju gradiva, kako zajedno s roditeljima rješavaju problem njihovog djeteta, kako dodatna nastava razvija talente učenika koji ju pohađaju, kako svoje učenike poučavaju na njima razumljive načine te kako na različite načine potiču sve učenike na aktivno sudjelovanje u nastavi.

Iz navedenog je očito kako se većina tvrdnji s kojma se svi ispitanici slažu odnosi na njih same odnosno njihov odnos prema učenicima te načine i metode rada koje koriste u poučavanju i vrednovanju postignuća učenika. Ovakvi nalazi u skladu su s nalazima istraživanja Ivančić (2012) koja je došla do rezultata kako učitelji smatraju da ostvaruju inkluzivne odnose s učenicima, da na dobre načine izrađuju individualni plan procjene za učenike kojima je to potrebno, da provode diferencirano poučavanje i učenicima primjereno praćenje i vrednovanje postignuća te da imaju u vidu perspektivu učenika. Ovaki rezultati mogu se objasniti pretpostavkom da učitelji, kao osobe koje neposredno provode nastavni process, pozitvno gledaju na vlastite napore, trud i strpljenje koje svakodnevno ulažu kako bi osigurali maksimalan razvoj potencijala svih svojih učenika.

Pri tumačenju navedenih rezultata važno je uzeti u obzir moguću subjektivnost ispitanika pri davanju odgovora, odnosno potrebu učitelja za potvrdom vlastite učinkovitosti zbog čega je moguće da su ispitanici

davali odgovore koje su smatrali poželjnima. Također je potrebno uzeti u obzir broj ispitanika koji su sudjelovali u israživanju. Naime, u školi je zaposleno 44 učitelja predmetne nastave, a samo je njih 19 sudjelovalo u istraživanju. Iz podataka o ispitanicima može se uočiti kako većina ispitanika ima puno godina radnog staža, stoga je moguće je da su u istraživanju pristali sudjelovati oni učitelji koji imaju više iskustva i pozitivnije procjenjuju vlastite kompetencije te cjelokupni proces inkluzije.

4.9 Doprinosi i ograničenja istraživanja

Iako proces inkluzivne edukacije u Republici Hrvatskoj traje već godinama, kvaliteta inkluzije još uvijek nije dostigla maksimalnu razinu. U svrhu unaprijeđivanja kvalitete inkluzije potrebno je detektiranti problemska područja unutar pojedine škole na kojima je potrebno raditi, pri čemu je nužno uvažiti perspektivu svih sudionika procesa. Perspektiva glavnih nositelja inkluzivnog procesa, učitelja, od iznimne je važnosti, no ona je na žalost često zanemarena. Stoga je ovo istraživanje dalo vrijedan doprinos radi uvida u problemska područja na kojima je u jednoj konkretnoj osnovnoj školi potrebno raditi, a nalazi su dobiveni upravo od glavnih nositelja inkluzivnog procesa.

Ograničenja ovog istraživnja vezana su uz uzorak ispitanika. Naime, istraživanje je provedeno na razini jedne Zagrebačke osnovne škole te se uzorak sastoji od 19 ispitanika, pošto je manje od polovice ukupnog broja učitelja predmetne nastave pristalo sudjelovati u istraživanju. Radi navedenoga dobiveni se rezultati ne mogu generalizirati. Ranije spomenuta moguća subjektivnost ispitanika također je jedno od ograničenja ovog istraživanja.

5 ZAKLJUČAK

Cilj istraživanja bio je dobiti uvid u perspektivu učitelja osnovne škole o kvaliteti inkluzivnog obrazovanja u odnosu na šest hipotetskih područja pokazatelja kvalitete inkluzije: inkluzivni etos škole, kurikulum usmjeren na učenika, diferencirano poučavanje i učenje, podrška u praćenju i vrednovanju učenika, inkluzivna potpora školi te resursi za inkluzivno djelovanje škole. U svrhu prikupljanja podataka korišten je Upitnik o pokazateljima kvalitete inkluzije koji su ispunjavali učitelji predmetne nastave. Statističkim metodama utvrđeno je da su sve metrijske karakteristike upitnika dobre, te da Upitnik mjeri različite aspekte inkluzivnosti osnovne škole koji pokrivaju pretpostavljena inkluzivna područja.

S obzirom na šest područja pokazatelja kvalitete inkluzije postavljeno je šest istraživačkih pitanja. Kako učitelji procjenjuju inkluzivni etos škole? Kako učitelji procjenjuju kurikulum usmjeren prema učeniku? Kako učitelji procjenjuju metode diferenciranog učenja i poučavanja koje koriste? Procjenjuju li učitelji da u praćenju i vrednovanju postignuća učenika dobivaju adekvatnu podršku? Kako učitelji procjenjuju podršku koju dobivaju za provođenje inkluzije? Kako učitelji procjenjuju resurse za inkluzivno djelovanje?

Kako bi se odgovorilo na postavljena pitanja izračunati su osnovni statistički parametri te je provedena analiza frekvencija odgovora ispitanika za svako od šest područja te za svaku pojedinačnu varijablu. Rezultati analiza su prikazani tablično i grafički histogramom.

U odnosu na postavljena istraživačka pitanja iz rezultata dobivenih na sumarnim varijablama proizlazi kako učitelji relativno pozitivno procjenjuju inkluzivni etos škole, kurikulum usmjeren na učenika, metode diferenciranog učenja i poučavanja koje koriste u radu, kako procjenjuju da u praćenju i vrednovanju postignuća učenika dobivaju adekvatnu podršku, te kako relativno pozitivno procjenjuju podršku asistenta u nastavi i resurse za inkuzivno djelovanje škole.

Iz navedenog se može zaključiti da je razina kvalitete inkluzije u ovoj osnovnoj školi na zadovoljavajućoj razini. Ipak, analiza pojedinih odgovora ukazuje na potrebu za daljnjim unapređivanjem inkluzije na svim područjima, kako bi kvaliteta bila ostvarena u najvećoj mogućoj mjeri. Nužno je prepoznati problemska područja i izraditi plan djelovanja. Plan bi prvenstveno trebao biti usmjeren na osnaživanje učitelja kroz stvaranje prilika za profesionalni rast i razvoj kao i na stvaranje okružja koje promovira kolegijalnost, otvorenost i međusobnu potporu. Škola bi trebala:

- ostvariti kvalitetnu suradnju sa mobilnim stručnim timom
- jasno definirati radne uloge
- organizirati edukativne programe, seminare i radionice za učitelje i ostalo osoblje škole
- organizirati pristustovanje nastavi u drugim školama radi razmjene iskustava među učiteljima o različitim strategijama poučavanje
- osigurati kontinuirano praćenje i vrednovanje strategija i metoda korištenih u nastavi
- osigurati sve materijale i opremu potrebne za razlikovno podučavanje

- poticati učitelje na kontinuiranu, pozitivnu komunikaciju s roditeljima učenika kao i s asistentima u nastavi
- pružati podršku učiteljima kroz redovito organiziranje sastanaka na kojima će svaki učitelj moći otvoreno iznijeti zabrinutosti i nedoumice te zajedno s ostalim članovima škole pronaći rješenja
- organizirati neformalna okupljanja izvan nastave kao što je primjerice teambuilding i rekreativne sportske aktivnosti za sve članove kolektiva

Pridržavanje navedenih smjernica doprinijet će smanjenju stresa na radnom mjestu kod učitelja, a time i povećati zadovoljstvo poslom i rezultirati boljom kvalitetom nastavnog procesa. No, kako bi stekli potpuni osjećaj kontrole nad svojom profesijom, nužno je da učitelji steknu osjećaj kontrole nad samim sobom i vlastitim životom. U tome od koristi mogu biti sljedeće smjernice:

- prepoznati prve simptome stresa kroz slušanje vlastitog tijela
- usmjeriti pažnju na vlastite emocije
- čitati knjige samopomoći
- potražiti psihološku pomoć ukoliko je potrebno
- otvoreno komunicirati sa suradnicima i osobama iz privatnog života
- posvetiti se hobijima i aktivnostima izvan radnog okruženja
- redovito se baviti tjelesnom aktivnošću (šetnja, trčanje, razne sportske aktivnosti)
- prakticirati tehnike relaksacije kao što su meditacija, vježbe opuštanja, progresivna mišićna relaksacija

Važno je zapamtiti da je osnaživanje dugotrajan proces koji zahtijeva puno vremena i truda, no u konačnici će koristi imati svi sudionici procesa inkluzije, a ne samo učitelji, budući da će osnaženi učitelji biti spremni odgovoriti na svakodnevne izazove koje inkluzija sa sobom nosi, što će poboljšati kvalitetu cjelokupnog procesa.

6 LITERATURA

1. Adeoti Yusuf, F., Rasheedat Olufunke, Y., Valentine, M.D. (2015). Causes and Impact of Stress on Teachers' Productivity as Expressed by Primary School Teachers in Nigeria. *Creative Education, 06(18),* 1937-1942.
2. Agai–Demjaha1, T., Jordan Minov, J., Stoleski, S., Zafirova, B. (2015). Stress Causing Factors Among Teachers in Elementary Schools and Their Relationship with Demographic and Job Characteristics. *OA Maced J Med Sci. 3(3),* 493-499.
3. Agencija za odgoj i obrazovanje (2006). *Smjernice za proces izrade individualiziranog obrazovnog plana*. Preuzeto s https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelji/RM/Smjernice_za_proces_individualnog_obrazovnog_plana.pdf (23.01.2019.)
4. Avramidis E., Bayliss, P. (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.
5. Bayler, A. (2017). Teacher Empowerment: School Administrators Roles. *Eurasian Journal of Educational Research, 17*(70), 1-18.
6. Betoret, F.D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology 29 (1),* 45-68.
7. Borić, S., Tomić, R. (2012)3. Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu, 7 (16),* 75-86.
8. Brackenreed, D. (2008). Inclusive Education: Identifying Teachers' Perceived Stressors in Inclusive Classrooms. *Exceptionality Education Canada 18 (3),* 131-147.
9. Brkić, I., Rijavec, M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 152 (2),* 211-225.
10. Chan, A.H.S., Chen, K. & Chong, E.Y.L. (2010). Work stress of teachers from primary and secondary schools in Hong Kong. *Proceedings of the International MultiConference of Engineers*

and Computer Scientists. *International MultiConference of Engineers and Computer Scientists* (1903-1906). Hong Kong: City University of Hong Kong.

11. Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010). Didaktika i kurikulum. Zagreb: IEP-D2.
12. Drandić, D. (2017). Uloga pomoćnika u nastaviu provođenju inkluzivnoga obrazovanja. *Napredak : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 158(4),* 439-459.
13. Dreyer, L. (2017). Inclusive Education. U L. Ramrathan, L. Le Grange i P. Higgs (ur.), *Education for initial teacher training* (383-399*)*. Cape Town: Juta & Company (Pty) Ltd. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/316352226_Inclusive_Education (20. veljače 2019).
14. Družić Ljubotina, O., Friščić, Lj. (2014). Profesionalni stres kod socijalnih radnika: Izvori stresa i sagorijevanje na poslu. *Ljetopis socijalnog rada, 21(1),* 5-32.
15. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. Narodne Novine, 63/08, 90/10
16. DUGA (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi.* Preuzeto s https://bib.irb.hr/datoteka/756708.INKLUZIVNI_ODGOJ_I_OBRAZOVANJE_DUGA_2015.pdf (13. 10. 2018.)
17. Elias Avramidis & Brahm Norwich (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17 (2),* 129-147.
18. European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion: Profile of inclusive teachers.* Preuzeto s https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf (14. 11. 2018.)
19. Hartney, E. (2008). *Stress management for teachers.* London: Continuum International Publishing Group.
20. Hofman, R., H., Kilimo, J.S. (2014) Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils With Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training, 1 (2),* 177-198.
21. Igrić, Lj. i sur. (2015). Osnove edukacijskog uključivanja. Zagreb: Školska knjiga.
22. Ivančić Đ., Stanćić Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49 (2),* 139-157.
23. Ivančić, Đ. (2012). Pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole (Doktorska disertacija). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
24. Karamatić Brčić M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola, br. LIX (30)*, 67- 78.

25. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina, 8(1),* 39-47.

26. Kimwarey M. C, Chirure H.N, Omondi M. (2014). Teacher Empowerment in Education Practice: Strategies, Constraints and Suggestions. *Journal of Research & Method in Education 4*(2), 51-56.

27. Kiš-Glavaš, L., Ljubić, M., Jelić, S. (2003). Stavovi ravnatelja srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 39 (2)***,** 137-146.

28. Koludrović M., Jukić, T., Reić Ercegovac, I. (2009). *Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. LV (22),* 235-249.

29. Komesar za ljudska prava (2017). *Inkluzivnim obrazovanjem protiv segregacije u školama u Evropi: tematski dokument.* Preuzeto s https://rm.coe.int/inkluzivnim-obrazovanjem-protiv-segregacije-u-skolama-u-evropi-tematsk/1680762b23 (14. 11. 2018.)

30. Kostović, S., Milutinović, J., Zuković, S., Borovica, T., Lungulov, B. (2011). Razvoj inkluzivne obrazovne prakse u školskom kontekstu. U M. Oljača (ur.), *Inkluzivno obrazovanje: Od pedagoške koncepcije do prakse*: 38 (190-204). Novi Sad, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.

31. Krampač – Grljušić, A. (2017) *Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu.* Zagreb: Školska knjiga.

32. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 65 (Tematski broj),* 233-247.

33. Kuittinen, E. (2017). Inclusive education from teachers' perspective: Exploring Chilean teachers' attitudes and self-efficacy (Magistarski rad). Department of Education and Psychology University of Jyväskylä, Jyväskylä.

34. Lončarić D., Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne Znanosti 11(2),* 479 – 497.

35. Martan, V. (2015). Zakonske odrednice inkluzivnog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. U V., Kovač J., Ledić, S. Kušić (ur.), *Knjiga sažetaka: DOKON 2015*. *Doktorska konferencija za studente, voditelje i suradnike poslijediplomskih doktorskih studija pedagogije i obrazovnih znanosti DOKON 2015* (17-18). Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci.

36. Martinko, J. (2010). Profesionalno sagorijevanje na poslu nastavnika u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik, 14(2),* 99-110.

37. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007.-2015. godine. Narodne novine br. 63/2007.

38. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom 2017.- 2020. Narodne novine br. 42/2017

39. Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2002.-2006. godine (2002). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i Mladeži.

40. Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2007.-2015. godine (2007). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i Mladeži.

41. Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2015.-2017. godine (2015). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i Mladeži.

42. Nacionalni okvirni kurikulum (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

43. Nastavni plan i program za osnovnu školu-HNOS (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

44. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, Narodne novine 24/2015.

45. Previšić, V. (2007). Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta: Školska knjiga.

46. Rahimić, M. (2016). *Izrada programa po mjeri svakog djeteta.* Preuzeto s http://djecasvjetlosti.org/wp-content/uploads/2018/08/Priru%C4%8Dnik-Izrada-programa-po-mjeri-svakog-djeteta-final.pdf (11.11. 2018.)

47. Rasika, D. G. L. (2018). Student Centered Curriculum A higher education case study in Sri Lankan university system. *Creating a sustainable lens for higher education*. Bangalore, Sambhram School of Management.

48. Robert Wood Johnson Foundation (2016). *Teacher Stress and Health Effects on Teachers, Students, and Schools.* Preuzeto s http://prevention.psu.edu/uploads/files/rwjf430428.pdf (23.01.2019.)

49. Schmidt, M., Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children With Special Needs in Primary and Secondary Schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 51 (2),* 16-30.

50. Shernoff, E. S., Mehta, T.G., Atkins, M. S., Torf, R., Spencer, J. (2011). A Qualitative Study of the Sources and Impact of Stress Among Urban Teachers. *School Mental Health 3(2),* 59-69.

51. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 154 (3),* 303-322.

52. Slišković, A. (2011). Stres kod nastavnika u visokom obrazovanju. *Psihologijske teme, 20 (1),* 67-89.

53. Subotić, S. (2010). Struktura stavova o inkluziji i sindrom izgaranja na poslu kod prosvjetnih radnika u Republici Srpskoj: pilot studija. *Primenjena psihologija, 3(2),* 155–174.

54. Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 65 (4),* 601- 620.

55. Symeonidou, S., Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education, 25(4),* 543-550.

56. Tomašević, S., Horvat, G., Leutar, Z. (2016). Intenzitet stresa kod učitelja u osnovnim školama. *Socijalne teme : Časopis za pitanja socijalnog rada i srodnih znanosti, 1 (3),* 49-65.

57. Topolovčan, T. (2011). Školski kurikulum kao prepoznatljivost škole. *Bjelovarski učitelj, 16*(1-2), 30-39.

58. Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. Život i škola, *LIX (30*), 17.-37.

59. Vican, D., Karamatić Brčić M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, LIX (30),* 48-66.

60. Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education, 18 (1*), 17–35.

61. Wagner Jakab, A., Lisak, N., Cvitković, D. (2016). Učiteljska procjena pokazatelja kvalitete inkluzije. U M. Potić, S. Golubović i Š. Šćepanović (ur.), *Zbornik radova 8. međunarodne konferencije "Inkluzivna teorija i praksa: Vaspitano-obrazovni, (re)habilitacioni i savetodavni rad"* , 39–50. Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine.

62. Wengel-Woźny, K., Szefczyk-Polowczyk, L., Zygmunt, A. (2015). Stress in the teaching profession. *Journal of Education, Health and Sport, 5(6),* 191-210.

63. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama. Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18.

64. Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra ladertina, 8 (1),* 141-143.

65. Žiljak, O. (2013). Ishodi učenja i inkluzivna edukacija učenika s intelektualnim teškoćama. *Revija za socijalnu politiku, 20 (3),* 275-291.