

Suradnja između stručnjaka u inkluzivnom obrazovanju

Beneš, Jelena

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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:158:185969>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-01-24**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad
Suradnja između stručnjaka u inkluzivnom obrazovanju

Jelena Beneš

Zagreb, rujan, 2020.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad
Suradnja između stručnjaka u inkluzivnom obrazovanju

Jelena Beneš

prof.dr.sc. Anamarija Žic Ralić

Zagreb, rujan, 2020.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad Suradnja između stručnjaka u inkluzivnom obrazovanju 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: Jelena Beneš

Mjesto i datum: Zagreb, rujan 2020.

ZAHVALE

Hvala mojoj obitelji što je uvijek bila uz mene, bodrila me, pomagala i vjerovala u mene. Hvala vam na povjerenju i na svim mogućnostima kojima ste mi omogućili da dovršim svoje školovanje.

Hvala mojoj mentorici, prof.dr.sc. Anamariji Žic Ralić, na podršci, savjetima i idejama tijekom pisanja ovog diplomskog rada, no također i za vrijeme studiranja. Hvala Vam što ste uvijek bili konstruktivni, pozitivni i što ste me usmjeravali na pravi način!

Hvala mojoj prijateljici Petri koju sam upoznala za vrijeme studija i u njoj stekla prijateljicu za cijeli život! Cjelokupno studijsko iskustvo bilo je nezaboravno uz osobu poput tebe!

Hvala Ivani, Sanji i Tei što su uvijek bile tu za mene, podržavale me, vjerovale u mene i hrabrole me. Blagoslov je imati prijatelje poput vas!

Na kraju želim zahvaliti dragom Bogu što me je vodio kroz ove godine studiranja, pomagao mi, tješio i vodio naprijed. Hvala Ti na svemu!

„Sjećajmo se prošlosti sa zahvalnošću,
živimo sadašnjost s entuzijazmom,
veselimo se budućnosti s povjerenjem!“

sv. Ivan Pavao II.

Suradnja između stručnjaka u inkluzivnom obrazovanju

STUDENTICA: Jelena Beneš

MENTOR: prof.dr.sc. Anamarija Žic Ralić

Modul: Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

SAŽETAK RADA

Inkluzivno obrazovanje u redovnim školstvu zahtjeva svrhovitu i kvalitetnu suradnju između svih stručnjaka koji sudjeluju u istoj. Zato je važno prikazati koncept suradnje, njezinu definiciju i ciljeve koji pospješuju inkluzivnu praksu. Uveliko je važno ispitati kako je suradnja prisutna u današnjem inkluzivnom školstvu te kako to stručnjaci međusobno surađuju.

Suradnje je u inkluzivnom odgoju i obrazovanju ključna jer uključuje niz stručnjaka. To su: odgajatelji, učitelji i nastavnici, stručnjaci edukacijsko rehabilitacijskog profila u koji spadaju edukacijski rehabilitatori, logopedi i socijalni pedagozi, psiholozi, pedagozi i mnogi drugi. Način na koji i kako surađuju jako je bitan prvenstveno za učenike s teškoćama u razvoju, a potom i za razinu škole odnosno lokalne zajednice.

Kvalitetna suradnja i rad u timu osigurava primjer dobre inkluzivne prakse gdje je svaki član tima važan i ima svoju ulogu. Kvalitetnim suradničkim radom u kojem je svaki član sudjeluje djelotvorno, motivirano i iskreno može se postići puno više, nego pri individualnom, odvojenom radu. Uzimanjem u obzir tuđih mišljenja i prijedloga, stvara se pouzdano i kvalitetno okruženje koje pospješuje suradnju između stručnjaka, učenika s teškoćama u razvoju i njihovih roditelja.

KLJUČNE RIJEČI: inkluzija, suradnja, timski rad

Collaboration between professionals in inclusive education

STUDENT: Jelena Beneš

MENTOR: Anamarija Žic Ralić, PhD

Study programme / Module: Inclusive Education and Rehabilitation

SUMMARY

Inclusive education in regular schools requires purposeful and quality cooperation between all experts who participate in it. That is why it is important to present the concept of cooperation, its definition and goals that promote inclusive practice. It is very important to examine how cooperation is present in today's inclusive schooling and how co-workers cooperate with each other.

A number of experts are involved in inclusive education. These are: educators, teachers, experts in the educational rehabilitation profile, which includes educational rehabilitators, speech therapists and social pedagogues, psychologists, pedagogues and many others. The way in which and how they cooperate is very important primarily for students with disabilities and then for school and local community.

Quality cooperation and teamwork provides an example of good inclusive practice where each team member is important and has a role to play. With quality collaborative work in which each member participates effectively, motivated and sincerely, much more can be achieved than with individual, separate work. By respecting other people's and their suggestions, a reliable and quality environment is created that promotes cooperation between professionals, students with disabilities and their parents.

KEY WORDS: inclusion, collaboration, team work

Sadržaj

1. Uvod	8
2. Problemska pitanja	9
3. Inkluzija.....	10
4. Suradnja u inkluziji	12
4.1 Što je suradnja u inkluzivnom obrazovanju?	12
4.2 Važnost suradnje u inkluzivnom obrazovanju	14
5. Suradnja u zakonskim i podzakonskim aktima	17
6. Sudionici u inkluzivnom obrazovanju.....	19
6.1 Odgajatelj.....	19
6.2 Učitelji.....	21
Stručni tim u odgojno obrazovnim institucijama.....	24
6.3 Stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila	24
6.3.1 Edukacijski rehabilitatori	25
6.3.2 Logopedi	28
6.3.3 Socijalni pedagozi	29
6.4 Pedagozi	29
6.5 Psiholozi.....	30
7. Pretpostavke suradnje u inkluziji	32
7.1 Komunikacija u suradničkoj inkluziji.....	32
7.2 Načela komunikacije	33
7.3 Suradnja u inkluzivnim timovima.....	34
7.3.1 Obilježja timova.....	35
7.3.2 Vrste timova	36
8. Prepreke u inkluzivnom obrazovanju.....	38
9. Zaključak.....	41
10. Popis literature.....	43

1. Uvod

Inkluzivno obrazovanje u svojoj osnovi zagovara prava i jednakosti svakog djeteta u obrazovnom sustavu, pa tako i djece s teškoćama u razvoju. U današnjem socijalnom modelu inkluzija zagovara školovanje koje prihvaća i uvažava razlike svakog djeteta te poziva na suradnju i timskim rad. Inkluzija podrazumijeva otvoreni obrazovni sustav, poštivanje osobnosti i različitosti drugoga, njegove etničke i kulturne pripadnosti, spremnost za suradnju, aktivno činjenje za dobrobit drugoga te donošenje prikladnih prosudbi i odluka (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015).

U inkluziji sudjeluje niz stručnjaka, između ostalog to su učitelji razredne i predmetne nastave, odgajatelji u dječjim vrtićima, edukacijski rehabilitatori, logopedi, psiholozi, pedagozi, socijalni pedagozi i drugi. Da bi inkluzija donijela dobrobiti od presudne je važnosti kvalitetna i uzajamna suradnja između stručnjaka koji u njoj sudjeluju. Kao najčešće prepreke u suradnji između stručnjaka u inkluzivnom obrazovanju navodi se pomanjkanje motiviranosti za promjene koje zahtijeva inkluzivno obrazovanje. U istraživanju koje je provela Grgić (2018) pokazalo se da edukacijski rehabilitatori najpozitivnije ocjenjuju suradnju sa ostalim stručnim suradnicima (prosječna ocjena 4,12), a najviše izazova predstavlja im suradnja s roditeljima (prosječna ocjena 3,45).

Kako bi suradnja u inkluzivnom obrazovanju bila što kvalitetnija, treba uočiti što sve utječe na istu, koje prepreke nastaju pri suradničkom radu te kako ih riješiti. Zbog toga je veoma važno za čuti mišljenje i stavove svih sudionika u inkluzivnom obrazovanju.

Vrlo je važno stvoriti poticajno i kvalitetno mjesto za rad gdje će se svaki sudionik inkluzivnog obrazovanja osjećati vrijedno i kao ravnopravni član tima. Također, uvijek treba na umu imati krajnji cilj ove suradnje, a to je stvaranje što boljih uvjeta za obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju uz prisutnost odgovarajuće podrške i odgovarajućih stručnjaka.

2. Problemska pitanja

Ovim radom istražiti će se dostupna literatura koja opisuje svrhu i važnost suradnje u inkluzivnom obrazovanju u redovnim uvjetima odgoja i obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju. Prikazat će se benefiti suradnje između stručnjaka u inkluzivnom odgoju i obrazovanju te kako se njihova suradnja odnosi na učenike s teškoćama, odnosno koje su posljedice prisutne u sustavu redovnog školstva ako stručnjaci u inkluzivnom obrazovanju nisu dostupni jedni drugima.

Nadalje, bit će prikazani dokumenti, zakonski i podzakonski akti. U navedenim dokumentima bit će prikazano kako navedeni dokumenti definiraju suradnju u inkluziji te kako opisuju suradničke i odgovorne odnose koji bi trebali vladati među stručnjacima u inkluzivnom obrazovanju.

U prikazu sudionika u inkluzivnom obrazovanju, prikazat će se pojedinačni profili stručnjaka koji usko surađuju u procesu inkluzivnog obrazovanja. To su: odgajatelji, učitelji, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila u koji spadaju edukacijski rehabilitatori, logopedi i socijalni pedagozi, zatim pedagozi te psiholozi. Kroz pojedinačne prikaze profesija prikazat će se koje su njihove kompetencije i uloge u radu i poučavanju učenika s teškoćama u razvoju. Također će se kroz opisana istraživanja prikazati njihovo viđenje suradnje u inkluzivnoj praksi s radnog mjesta gdje su zaposleni. U ovom dijelu prikaz će se i neke njihove ideje i prijedlozi koji bi mogli poboljšati trenutno stanje u suradnji u inkluzivnoj praksi.

Nadalje, prikazat će se koncept suradnje, njezina definicija i ciljevi u okviru inkluzivnog odgojno obrazovnog rada. Prikazano će biti što sve utječe na suradnju u inkluzivnoj praksi te koji modeli u razvoju boljih suradničkih odnosa mogu pomoći. U ovom dijelu bit će prikazani i komunikacijsko-odnosni savjeti koji mogu pomoći pri održavanju boljih odnosa i rezultirati boljom suradnjom između stručnjaka. Također, bit će prikazana važnost rada u timu odnosno vrste timova i karakteristike kvalitetnog tima.

Također, bit će prikazani nalazi brojnih inozemnih i domaćih istraživanja koja su se bavila tematikom suradnje između stručnjaka u inkluzivnom obrazovanju, njihovi rezultati te određene sugestije koje su iz njih protekle za bolju, buduću suradnju u inkluzivnoj praksi.

3. Inkluzija

Pojam inkluzije u našem je odgojno obrazovnom sustavu prisutan cijelim nizom desetljeća. Ono podrazumijeva uključenje sve djece, pa tako i djece s teškoćama u razvoju, u redovni sustav školstva. Uključivanje ili inkluzija je zahtjev koji je konceptijski nazvan kao odgoj i obrazovanje za sve (Karamatić Brčić, 2011). Odgoj i obrazovanje za sve označava uključenost djece i mladih u sve razine formalnog odgojno – obrazovnog sustava.

Uključivanje djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja proizlazi iz stava da sva djeca mogu učiti, razvijati se i imati priliku participirati u obrazovanju u svojoj sredini. Upravo načelo participacija ukazuje na značenje socijalnih odnosa, a time i socijalne inkluzije jer sudjelujući u zajedništvu s drugima dijete s teškoćama dopunjuje i mijenja svoja znanja na svoj osobit način (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015).

U Republici Hrvatskoj se proces uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja provodi posljednjih 30 godina, a u pozadini su mu ratificirane međunarodne konvencije te postojeći hrvatski zakonski i podzakonski akti (Tomić, Ivšac Pavliša i Šimleša, 2019). Započinjanjem tretmana u predškolskom razdoblju postiže se najveće poticanje djetetovog razvoja, prevenira se razvoj sekundarnih teškoća i obrazovne zapuštenosti.

Djeca s teškoćama u razvoju zahtijevaju stručni pristup, dodatni napor odgajatelja, brigu lokalne zajednice te optimalno zadovoljenje njihovih potreba kako bi se što bolje razvile njihove sposobnosti. Upravo je zbog toga, za poticanje prava djece s teškoćama u razvoju, potrebno poboljšati i unaprijediti kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa i rehabilitacije ove djece (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014).

Inkluzivne odgojno-obrazovne ustanove u suradnji s drugim javnim službama i zajednicom aktivno doprinose u postizanju općeg cilja inkluzivnog procesa, a to je međuostalim da svako dijete, neovisno o obilježju, bude poduprieto tako da mu se omogući razvoj vlastitih potencijala i smisleno sudjelovanje učenja uz svoje vršnjake (Save the Children, 2016).

Prvenstveno se ovdje polazi od javne politike, pa do cjelokupnog sustava odgoja i obrazovanja da bi na kraju uključilo učenike to jest svakodnevni, neposredni rad s njima u inkluzivnom okruženju. Nije važno samo uključiti dijete, važnije je osigurati kadrovske, materijalne i tehničke uvjete da ono participira u sustavu u kojem se poštuju individualne različitosti i potrebe svih učenika (Karamatić Brčić, 2011).

Prema tome, inkluzivna kultura čini proces učenja za učitelje i učenike, stručne suradnika i ravnatelje i sve zaposlene u školi, kao i za roditelje i širu društvenu zajednicu (Vican, 2013).

Rudelić i suradnici (2013) su kroz opisani niz istraživanja uvidjeli da je za uspješnu provedbu inkluzije naglasak usmjeren na mnogo akera kao što su učitelji, nastavnici, ravnatelji, stručni suradnici, roditelji i drugih čimbenika poput lokalne uprave, obrazovne institucije koje surađuju sa školom, obrazovne politike zemlje. Inkluzija predstavlja proces preobrazbe cijele zajednice, a ne samo odgojno obrazovnih institucija, u kojoj su djeca s teškoćama i djeca bez teškoća stavljena u isto okruženje, zajednički rade, uče i žive, poštuju se individualnost svakog djeteta, njegova osobitost i različitost. Ovi akteri i čimbenici nisu hijerarhijski postavljeni, već je riječ o kontinuiranoj suradnji (Karamatić Brčić, 2011).

No iako je inkluzivno obrazovanje prepoznato kao iznimno važno u izgradnji suvremenog i kvalitetnijeg društva i dalje postoji nesklad između inkluzivne teorije i prakse. Upravo zbog toga navodi se kako je potrebna pažljiva i sustavna priprema koja će prethoditi inkluzivnoj kulturi, kako bi se razumijevanje i prihvaćanje različitosti u odgojno obrazovnom procesu postupno prihvatilo. Uz dobru pripremu i edukaciju svih sudionika inkluzivnog obrazovanja stvoriti će se pozitivni učinci kao što su empatija i suosjećajnost, poboljšanje kvalitete odnosa, bolja komunikacija, razumijevanje tuđih potreba i teškoća te poboljšani školski uspjeh.

4. Suradnja u inkluziji

U inkluzivnom obrazovanju sudjeluje čitav niz stručnjaka. Kada stručnjaci rade zajedno kao tim, mogu postići puno bolje rezultate u suradničkom radu koji idu svima na korist.

Kvalitetnim zajedničkim radom ostvaruje se kvalitetna podrška koju stručnjaci mogu pružiti djeci, učiteljima i roditeljima.

4.1 Što je suradnja u inkluzivnom obrazovanju?

Prema autorici Igrić i suradnicima (2004) suradnja je umijeće pregovaranja i zajedničkog djelovanja pri čemu se sav svoj trud ulaže u nalažene rješenja, a istodobno se dopušta da i drugi čine to isto. Suradnja je proces kojim se među ljudima stvara novo, zajedničko polazište. Ona nastaje kada se poštovanje iskazuje slušanjem, željom da se razumije, te prihvaćanjem nekih promjena, drukčijih gledišta i novih aktivnosti. Suradnjom se žele utvrditi što jasniji zajednički pristupi i strategije u radu s djecom s teškoćama u razvoj, kako bi se omogućila školska uspješnost u skladu s njihovim općim i specifičnim sposobnostima, interesima i potrebama. Također, suradnjom se mijenjaju negativne navike, stavovi, mišljenja i ponašanja koja stoje a putu stvaranja škole za sve učenike.

Autorica Todd (2007) ističe kako se današnja suradnja u inkluzivnoj školi odvija kroz tri velike domene, a to su:

1. Uključenost i sudjelovanje djece s teškoćama u razvoju u redovnoj školi
2. Suradnja roditelja sa školom i stručnim timom škole
3. Suradnja između stručnjaka koji sudjeluju u inkluzivnom obrazovanju

Uključenost i sudjelovanje djece s teškoćama u razvoju u redovnoj školi povlači za sobom niz velikih poteza od strane zakonodavstva i odgojno-obrazovnog rada. Stručnjaci na ovom području se uvelike trude kako da što više učenika s teškoćama uključe u redovni sustav, no pokazalo se kako se često ne uzima u obzir učenikovo mišljenje. Ovdje se naglasak stavlja na to da učenik aktivno sudjeluje u procesu odabira programa obrazovanja te da surađuje sa ostalim stručnjacima.

Suradnički odnosi s roditeljima godinama se nalaze kao jedna od glavnih tema u inkluzivnoj praksi. Današnje mogućnosti i aktivno sudjelovanje omogućuju roditeljima da se pridruže

udrugama, inicijativama i klubovima u kojima će moći aktivno sudjelovati i u pogledu obrazovanja vlastitog djeteta. No u praksi se i dalje čini kako roditelji ne mogu utjecati na puno stvari u pogledu inkluzivnog obrazovanja svojega djeteta.

U međusobnoj suradnji stručnjaka u inkluzivnom okruženju multidisciplinarnost nije glavni i ključni problem. Nadalje, autorica Todd (2007) napominje kako je puno veći izazov politika zajednice u kojoj se inkluzija odvija. Također navodi kako se još ne nadzire poboljšanje u inkluzivnoj praksi kroz lokalno-političku suradnju agencija za obrazovanje i stručnjaka iz inkluzivnog obrazovanja.

Obrazovanje ne može biti utemeljeno na inkluzivnoj praksi bez suradnje između učenika, roditelja i stručnjaka u školstvu. Poštujući uvjerenja svakog člana tima, suradnja u inkluziji postaje sve bolja, kvalitetnija i uspješnija. Stoga se s razlogom može reći kako je suradnja središte inkluzivne kulture škole (Todd, 2007).

Mulholland i O'Connor (2016) naglašavaju kako je sadašnji angažman oko inkluzivne suradnje smatran uglavnom pozitivan te je primjećena trostrana suradnja između stručnjaka u inkluzivnom obrazovanju u Irskoj. Sudionici također navode formalne i neformalne oblike suradnje koja je fleksibilna. Također, pokazalo se kako 66% ispitanika govori kako se ne susreću i ne surađuju sa svojim kolegama na dnevnoj bazi, a najviše surađuju na mjesečnoj bazi na sastancima tima. Susreti se najčešće događaju poslije nastave ili za vrijeme pauze.

U pregledu istraživanja Igrić i suradnici (2015) navode kako je suradnja je u inkluzivnoj školi usmjerena :

- Jednakost u obrazovanju u funkciji ostalih procesa u školi
- Kolegijalnost i stalan razvoj, iz kojih proizlazi učinkovit rad učitelja
- Profesionalna odgovornost učitelja za proces učenja i njegovih ishoda
- Suradnja uprave škole i učitelja, koristeći se pri tome različitim postupcima u svrhu utjecaja na cijelu školu
- Učitelji su uključeni u donošenje ciljeva škole kao i u postupke kojima se do njih dolazi

Za očekivati je da navedeni stručnjaci u svojem radu međusobno surađuju i da rade u timu. Rad u timu od ovih sudionika očekuje uzajamno razumijevanje, prihvaćanje tuđih stajališta, aktivno promišljanje o idejama drugih sudionika te međusobnu suradnju. Uspješan razvoj inkluzivnog tima u školi ovisi o sustavnom i organiziranom pristupu prepoznavanju, razvoju i korištenju stručnošći i motivacije svih školskih djelatnika (Igrić i sur. 2015).

4.2 Važnost suradnje u inkluzivnom obrazovanju

Igrić i suradnici (2015) kroz niz istraživanja navode kako je suradnja s drugim učiteljima i specijalnim edukatorima često preporučeni oblik potpore, a ističu i važnost suradnje između samih učitelja, uključujući reflektiranje i razgovore o teškoćama djeteta za zajedničko rješavanje problema te da se tako može riješiti više od 80% problema, što samo potvrđuje kako je suradnička potpora važna i neizostavna.

U svrhu razvoja odgojno-obrazovne inkluzije važno je promotriti i kontekst razreda i škola u kojima se provodi inkluzivna praksa. Također je od velike važnosti i suradnja posebnog i redovnog sustava obrazovanja, to jest redovnih osnovnih i srednjih škola s centrima za odgoj, obrazovanje i rehabilitaciju djece s teškoćama u razvoju.

Tako su istraživači u Danskoj došli do spoznaja da stručnjaci koji rade u posebnim školama imaju jako puno toga za ponuditi učiteljima u redovnim osnovnim školama (Hedegaard-Soerensen i sur., 2017). Učitelji koji rade u posebnim školama jako puno znaju o didaktici, strategijama poučavanja učenika s teškoćama te profesionalnom individualnom radu s djecom s teškoćama. Navodi se kako učitelji, bez obzira u kojoj školi radili, trebaju postati važni partneri u interdisciplinarnoj suradnji kako bi se inkluzivno okruženje sve više razvijalo (Hedegaard-Soerensen i sur., 2017).

Do postizanja kvalitetne suradnje između stručnjaka dolazi se kontinuiranim, neprestalnim radom u kojem sudjeluje i lokalna zajednica, odgojno-obrazovni sustavi te u konačnici djeca s teškoćama i njihove obitelji.

U nizu stranih istraživanja Igrić i suradnici (2015) navode kako se suradničko poučavanje učenika s teškoćama u razvoju definira u širem smislu kao suradnja dvaju ili više profesionalaca pri provođenju poučavanja različitih ili miješanih skupina učenika u jedinstvenom prostoru. Definira se i kao proces u kojem se osobe s različitim načinima mišljenja ili poučavanja mogu međusobno povezati i podupirati kako bi svim učenicima pomogli u procesu učenja. Neki autori suradnju poistovjećuju izričito sa suradnjom edukacijskih rehabilitatora i učitelja, dok drugi govore o radu u timu u kojem se nalazi veći broj stručnjaka koji sudjeluju u provedbi inkluzivne prakse.

Važno je da suradnja u inkluzivnom obrazovanju bude prisutna između svih članova. Pri tome je potrebno da svi članovi tima budu posvećeni ideji inkluzivnog obrazovanja i da imaju različite kompetencije, interese i perspektive kojima se koriste i iskazuju ih u procesu

suradnje. Na taj način se postiže njihov trajni profesionalni razvoj i kvalitetna podrška razvoju procesa inkluzije (Igrić i sur., 2015).

Nochajski (2002) u ispitivanju dobrobiti suradnje između stručnjaka u inkluzivnom obrazovanju ističe kako najveći broj ispitanika (88.2%) govori da su to napredak učenika, da članovi tima uče jedni od drugih (80.3%), zatim da učitelji zajedno rade s ostatkom tima (62.7%). Najmanji broj sudionika (19.6%) kaže kako su dobrobiti suradnje u tome da svi članovi tima imaju jednake uloge.

U prošlosti suradnja se jako slabo očitovala u odgojno-obrazovanom radu. Tako u brojnim stranim istraživanjima iz druge polovice prošlog stoljeća (1970.-e i 1980.-e) možemo vidjeti kako se učiteljsko zanimanje nazivalno izloiranim zanimanjem jer su učitelji u to doba bili odvojeni od svojih profesionalnih kolega. Stručna služba bila je također izolirana u svojem dijelu škole i većinom se bavila administracijom.

Autor Powell (2004) govori kako je bilo neprimjereno od učitelja očekivati da podučava djecu s teškoćama u razvoju u svome razredu bez podrške i suradnje s edukacijskim rehabilitatorom. Također navodi kako u tadašnje vrijeme suradnici u inkluzivnom obrazovanju nisu mogli kvalitetno surađivati zbog manjka komunikacijskih vještina. Širenjem inkluzije u odgojno-obrazovnom radu uloga edukacijskog rehabilitatora u školama se ustabilila te poboljšala profesionalni rad škole.

Politika inkluzije počiva na tome da svi akteri inkluzivnog obrazovanja sudjeluju zajedno kao tim, stoga je rješenje početnih nesuglasica i dvojbi postala kvalitetna suradnja između stručnjaka. Međusobnom suradnjom, svi stručnjaci postepeno su uočavali dobre strane suradničkog djelovanja, bilo je prisutno više zadovoljstva u radu te su kao skupina bili puno više djelotvorniji nego pojedinci.

U početku učitelji navode im je trebalo vremena da prihvate suradnički način rada s edukacijskim rehabilitatorom. Navode kako su se javljale sumnje zbog nepoznatnog rada, nedostatak samopuzdanja u dijeljenju briga oko podučavanja djece s teškoćama te odgovornosti koju imaju kao učitelji u inkluzivnom obrazovanju. No već s protekom godina istraživanja pokazuju kako su se odnosi i rezultati suradnje između stručnjaka veoma poboljšali i postali veoma kvalitetni. Pomoću suradnje, sudionici inkluzivnog obrazovanja navode kako su naučili puno jedni od drugih. Upoznali su svoje jake strane te ih maksimalno iskoristili u pružanju najbolje usluge za djecu i njihove obitelji (Powell, 2004).

Pregledom istraživanja autor Powell (2004) novodi kako su karakteristike suradnje u inkluzivnom obrazovanju sljedeće:

- Suradnja je dobrovoljna
- Suradnja zahtijeva jednakost među sudionicima
- Suradnja se temelji na zajednički postavljenim ciljevima
- Suradnja ovisi o zajedničkoj odgovornosti za sudjelovanje i odlučivanje
- Pojedinci koji surađuju dijele svoje resurse
- Pojedinci koji surađuju dijele odgovornost za rezultate

Nadalje, u kvalitetnoj suradnji nužno je dijeljenje iskustava i vrijednosti, a kako bi se to postiglo sudionici moraju biti spremni i voljni na zajednički rad. Gledajući specifične grupe stručnjaka koji u postojećim ustanovama rade kao tim, možemo pretpostaviti da među njima vlada i suradnja. No suradnja isključivo počiva na samoj osobi, na njezinoj spremnosti i odgovornosti da se svojevolumno uključi u suradnički rad tima. Razvijanje i dijeljenje istih ciljeva i mišljanja ključno je za zajednički rad kao i razumijevanje ideja i prijedloga različitih perspektiva.

Upravo kroz različita mišljenja, perspektive i stavove, stručnjaci koji zajednički surađuju mogu na kraju proizvesti različite doprinose za zajednicu. Tu se i očituje bogatsvo suradnje, da različiti tim stručnjaka kroz vlastite ideje i prijedloge radi i trudi se na opće zadovoljstvo svih pojedinaca.

5. Suradnja u zakonskim i podzakonskim aktima

Hrvatski zakoni, pravilnici i strategije također donose obrazovanje kao temeljno pravo svake osobe. U njima se mogu pronaći načela koja proizlaze iz međunarodnih dokumenata i ugovora, a odnose se na prihvaćanje, nediskriminaciju, mogućnosti za sve, suradnju između stručnjaka koji pružaju određene usluge.

Tako se u Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (Narodne novine, 10/97, 107/07, 94/13, 98/19) govori da se predškolski odgoj ostvaruje u skladu s razvojim osobinama i potrebama djece.

Zakon obvezuje ustanove za stvaranje primjerenih uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta te naglašava uspostavljanje djelatne suradnje s roditeljima i s neposrednim dječjim okruženjem. U zakonu se navodi niz stručnih djelatnika koji svojim suradničkim i interdisciplinarnim radom odrađuju svoja radna zaduženja. To su: odgajatelji, medicinske sestre s višom stručnom spremom, pedagog, psiholog, edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog.

U članku 39. i 40. ovog Zakona ističu se opći akti poput odgojiteljsko vijeća i statuta dječjeg vrtića u kojem sudjeluju svi odgajatelji, stručni suradnici i zdravstveni radnici s ciljem suradnje i ostvarivanja plana i programa rada dječjeg vrtića. U ovim aktima jasno je vidljivo da je suradnja ključna jer svi navedeni djelatnici zajedno raspravljaju, odlučuju i promiču načela stručnog rada.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (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, 98/19) ističe ključnu ulogu u suradničkim odnosima kroz kvalitetno obrazovanje i usavršavanje svih neposrednih nositelja odgojno obrazovne djelatnosti – učitelja, nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja te ostalih djelatnika.

U navedenom Zakonu suradnja se ističe i u partnerstvu svih odgojno-obrazovnih čimbenika na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini. Školske ustanove dužne su stvarati uvjete za zdrav mentalni i fizički razvoj te socijalnu dobrobit svih učenika, brinuti se o sigurnosti učenika te pratiti socijalne probleme i pojave kod učenika u suradnji s tijelima socijalne skrbi. Također školske ustanove su dužne pružati savjetodavni rad učenicima.

Suradnički rad u inkluzivnoj školi prikazuje se i u Pravilniku o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (Narodne novine, 67/14). U njemu se ističe kako stručno povjerenstveno škole čine liječnik – specijalist školske

medicine, stručni suradnici zaposleni u školi (pedagog, psiholog, edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog), učitelj razredne nastave i učitelj hrvatskog jezika. Svi ovi članovi školskog povjerenstva djeluju kao tim i međusobno surađuju s učenikom i roditeljima.

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednješkolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (Narodne novine, 24/15) također navodi cijeli tim stručnjaka koji sudjeluju u profesionalnoj potpori učeniku s teškoćama u razvoju, tu se između ostalog, mreža podrške širi i na lokalnu to jest mezo i makro dimenziju u koju su uključeni uz školu i školsko osoblje i razni centri potpore, stručnjaci iz civilnog sektora, stručnjaci iz zavoda za zapošljavanje i drugi stručnjaci iz ustanova socijalne skrbi, zdravstvenih ustanova te drugih specijaliziranih ustanova.

Ovdje dolazi do izražaja kako inkluzivno obrazovanje obuhvaća velik broj raznih stručnjaka koji suradnički djeluju na raznim dimenzijama mikro, mezo i makro sustava. Članak 22. ovog Pravilnika ističe kako je stručni tim škole mobilna multidisciplinarna služba koja pruža potporu učenicima s teškoćama u razvoju. Zadaća stručnog tima je da pruža stručnu, savjetodavnu i edukativnu potporu odgojno obrazovnim djelatnicima, pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima. Stručni tim pruža i supervizijsku potporu stručnim suradnicima škole te pruža potporu u provedbi privremenih oblika nastave.

Stručni tim po potrebi savjetodavno sudjeluje u planiranju i izradi primjerenog programa osnovnog ili srednjeg obrazovanja i prati učinke provedbe. Predlaže također školi potrebne promjene u radu s učenicima. Škola, kao centar potpore, može pružati savjetodavnu potporu odgojno-obrazovnim djelatnicima, edukaciju i potporu roditeljima/skrbnicima te surađivati sa znanstvenom i sveučilišnom zajednicom.

Također, Zakon o edukacijsko-rehabilitacijskoj djelatnosti (Narodne novine, 124/11) navodi kako između ostalog edukacijsko-rehabilitacijska praksa obuhvaća i timsku dijagnostiku, odnosno sudjelovanje u interdisciplinarnom dijagnostičkom timu. U članku 2. ovog Zakona navode se odrednice koje su utemeljene na timskom i suradničkom radu. Tako Zakon o edukacijsko-rehabilitacijskoj djelatnosti naglašava konzultaciju odnosno savjetovanje (oblik podrške djeci s teškoćama u razvoju, osobama s invaliditetom i njihovim obiteljima). Zatim se navodi timski rad u kojem se naglašava donošenje zajedničke odluke na temelju multidisciplinarnih procjena o klasifikaciji teškoće, primjereni oblici školovanja, zapošljavanja i slično. Također, u Zakonu se navodi suradnja koja je dobrovoljna, ravnopravna, formalna i neformalna, zajedničkim ciljevima usmjerena na aktivnosti radi ostvarivanja primjerene podrške i produktivnog rješavanja potreba djece s teškoćama u razvoju.

Svi ovi međunarodni i državni dokumenti upućuju na to kako u inkluzivnom obrazovanju sudjeluje veliki broj stručnjaka. Nužno je potrebno da oni između sebe surađuju i rade u timovima kako bi pružili potrebnu uslugu i podršku djetetu s teškoćama u razvoju i njegovoj obitelji.

6. Sudionici u inkluzivnom obrazovanju

Suvremeno inkluzivno obrazovanje sastoji se od niza sudionika koji u njemu sudjeluju. Između ostalog to su odgajatelji, učitelji, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila u što se ubrajaju edukacijski rehabilitatori, logopedi i socijalni pedagozi, zatim psiholozi, pedagozi i mnogi drugi. Svi ovi sudionici zajedno surađuju i rade u raznim sustavima, a u ovom radu fokus je na sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te na osnovnoškolskom obrazovanju.

6.1 Odgajatelj

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje temelj je na koji se nadovezuje inkluzivni odgoj i obrazovanje na osnovnoškolskoj razini. Čimbenici koji oblikuju kakvoću inkluzivnog predškolskog odgoja doprinose djelotvornoj pripremljenosti za nastavak obrazovanja (Rudelić i sur., 2013).

U prijašnjim istraživanjima u institucijama predškolskog odgoja koje je istražila Lončarić (2016) pokazalo se da kvaliteta inkluzije doprinosi kvalitetu konteksta u kojem se provodi taj proces, o kvaliteti i educiranosti odgajatelja, realnosti u očekivanjima, suradnji sa stručnjacima te o trudu samih odgajatelja.

Učitelji i odgajatelji trebaju biti kompetentni stručnjaci u svom području djelatnosti (Rudelić i sur., 2013), a Lončarić (2016) u pregledu niza istraživanja navodi kako bi trebali biti spremni na mijenjanje radnih uvjeta, a posebno onih koji bi mogli ometati njihove inkluzivne namjere

U istraživanjima se pokazalo da pozitivni stavovi odgojitelja i učitelja utječu na zadovoljstvo djece u skupini ili razredu te da se smanjuju podjele među njima. S druge strane, pokazalo se da negativni stavovi odgojitelja stvaraju očekivanja za postizanje nižih rezultata, nizak socijalni status te podupiru nepoželjna ponašanja djece s teškoćama u razvoju (Tomić, Ivšac Pavliša i Šimleša, 2019).

Nadalje, Rudelić i sur. (2013) navode kako je važno da odgajatelji budu u mogućnosti prilagoditi odgojno-obrazovne sadržaje s obzirom na djecu s teškoćama u razvoju te kako rad u inkluzivnom okruženju od odgajatelja traži niz specifičnih stručnih znanja i promišljanja. Kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju odgajatelji u manjem dijelu stječu tijekom fakultetskog obrazovanja, a najvećim dijelom u neposrednom radu s djecom te uz stručno usavršavanje (Trnka i Skočić Mihić, 2012).

Istraživanje koje je provela Skočić Mihić (2011) govori kako odgajatelji izražavaju neodlučnost po pitanju spremnosti za rad u inkluzivnim skupinama. Oni podržavaju uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovni sustav predškolskog odgoja i obrazovanja, no nisu ga spremni provoditi. Također odgajatelji iznose kako im je potrebna veća razina podrške od one koju imaju u ustanovama gdje rade.

Nadalje, istraživanja koja su provedena na fakultetima predškolskog odgoja u Rijeci, Splitu i Zagrebu (Skočić Mihić, 2011 i Skočić Mihić i sur., 2009) izvijestila su u tome kako studenti predškolskog odgoja imaju pozitivne stavove prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne programe predškolskog odgoja i obrazovanja. Ovi rezultati pokazuju kako će navedeni studenti biti dobri budući odgajatelji koji će zagovarati inkluziju te su dokaz pomaka u educiranju odgajatelja u inkluzivnom okruženju (Lončarić, 2016).

Mnogi hrvatski autori smatraju kako djeca s teškoćama u razvoju trebaju biti uključena u redovne programe ranog i predškolskog obrazovanja, no da odgojitelji još uvijek nisu dovoljno kompetentni za kvalitetno uključivanje s obzirom na količinu stručnih usavršavanja koja im se nude kao oblik cjeloživotnog učenja (Tomić, Ivšac-Pavliša i Šimleša, 2019). Također smatraju kako su stručne službe često neučinkovite ili nedostupne što može rezultirati neujednačenom praksom odgoja djece s teškoćama u razvoju u redovnim odgojno-obrazovnim skupinama.

Skočić Mihić (2011) u pregledu niza istraživanja govori kako je kvalitetna suradnja i međusobno uvažavanje između odgajatelja i ostalih stručnjaka važna komponenta inkluzivnih programa. U istraživanju Tomić, Ivšac Pavliša i Šimleša (2019) navode kako rezultati upućuju na nedovoljnu upućenost odgajatelja u razvojne teškoće djece u skupini zbog manjka komunikacije i suradnje između stručnog tima i odgojitelja. Autorice također navode kako je jedna od velikih prepreka što ne postoji uhodani sustav rane detekcije i rane dijagnostike u Republici Hrvatskoj što za rezultat ima upisivanje djeteta u dječji vrtić bez službeno dobivene dijagnoze. Odgojitelji koji su bili uključeni u ovo istraživanje izražavaju neutralne ili blago negativne stavove prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog

i predškolskog obrazovanja što je suprotno od prijašnjih rezultata istraživanja koja su navedena u ovom radu.

Miloš i Vrbic (2015) navode kako su negativni stavovi odgojitelja prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju rezultat teškoća u suradnji s drugim sudionicima u inkluzivnom obrazovanju. Oni ovdje navode teškoće u suradnji s roditeljima (problemi u komunikaciji, prezaposlenost roditelja, nerealna očekivanja roditelja). Ljubešić i Šimleša (2016) navode kako se problemi događaju i pri suradnji samih stručnjaka u inkluziji odnosno u njihovom timskom radu. Odgojitelji često navode kako im nedostaje podrška od stručnog tima ustanove (koji često nije potpun) te da im se time motivacija za rad s navedenom djecom umanjuje.

6.2 Učitelji

Učitelji i nastavnici u školama jedni su od glavnih sudionika u provedbi inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Posao učitelja zahtjevan je i odgovoran tako da su učiteljima potrebne različite kompetencije kako bi uspješno mogli obavljati svoj posao (Boras, 2019).

Inkluzivan nastavni program primjeren je za svakog učenika što za sobom povlači da je svaki pristup učitelja učeniku individualan. To iziskuje od učitelja da učenje prilagođava djetetovim mogućnostima, postavlja jasne granice i očekivanja, ispituje na način u kojem se očekuje i postiže uspjeh, razumije djetetove potrebe i ponašanja te njegov način komunikacije.

Učitelj osigurava pozitivno prihvaćanje učenika, osigurava prilike za vježbanje socijalnih vještina, stvara prilike za odgovorno ophođenje s vršnjacima i odraslima. Učenik tako stvara pozitivnu sliku o sebi, stvara se osjećaj prihvaćenosti, razvija se empatija te se javljaju osjećaji privrženosti školi (Zrilić, 2011).

U radu s učenicima s teškoćama u razvoju, učitelji se suočavaju s brojnim profesionalnim izazovima. Ključna zadaća učitelja je uspostaviti sklad između sposobnosti učenika i kurikula te oblikovati poticajno odgojno obrazovno okruženje koje će raznovrsnošću obrazovnih aktivnosti i socijalnih iskustava omogućiti uključenost učenika s teškoćama u sve aspekte školskog života (Ivančić i Stančić, 2013).

Autorice Bouillet, Domović i Ivančević (2017) navode kako su za provođenje kvalitetne inkluzivne prakse u redovnom školstvu zaduženi su kompetentni učitelji koji uspijevaju afirmirati prava svakog djeteta za najbolje moguće obrazovanje. Inkluzivni učitelji nudi više

različitih opcija svojim učenicima koje su dostupne svima. Oni proširuju odnosno obogaćuju uobičajeno, kako bi bilo dostupno svim učenicima.

Novak (2018) u pregledu istraživanja ističe da se od učitelja koji rade u inkluzivnom obrazovanju očekuje i da dobro surađuju s roditeljima, asistentima u nastavi i stručnim suradnicima te da su otvoreni za timskim rad i primjenu noviteta u nastavi. Kudek Mirošević (2012) navodi specifične kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama, a to su primjena strategija u poučavanju i učenju te sposobnost savjetovanja roditelja o različitim pitanjima koja se mogu javiti u procesu obrazovanja te o razvojnim problemima.

Učitelj za rad u inkluzivnoj školi treba imati sposobnost sagledavanja problema iz perspektive učenika, a pri tome da uvažava njegove karakteristike (dob, podrijetlo, razinu obrazovanja), poštuje prava učenika, da bude spreman na obradu kontroverznih tema te sposoban suočiti se sa složenim i nejasnim situacijama u školi (Boras, 2019).

Iz ovoga svega slijedi kako je učiteljima bitna suradnja s ostalim stručnim suradnicima i roditeljima. Od stručnih suradnika potrebna im je podrška u proširivanju potrebnih znanja i vještina pri radu s učenicima s teškoćama te su im značajna stručna usavršavanja i edukacije koje im stručni tim može pružiti (Igrić i sur., 2004).

Učitelji u istraživanju (Bouillet, 2013) ističu kako su zadovoljni sa suradnjom sa stručnim timom, pogotovo u procesu obrazovanja i pružanja podrške učenicima s teškoćama u razvoju. Kao nedostatak ističu nedovoljan broj stručnjaka u stručnim timovima (većina stručnih timova ima pedagoge, a stručnjaka edukacijsko rehabilitacijskog profila je duplo manje prema ovom istraživanju). Također navodi se kako sudionici prepoznaju važnost timskog rada. Učitelji ističu kako bi im trebalo više stručne podrške i savjeta oko poučavanja učenika s teškoćama, da bi se željeli bolje upoznati s teškoćom djeteta te kako bi bilo dobro kada bi se ojačala suradnja između svih članova stručnog tima škole.

Sanahuja-Gavalda i sur. (2016) u svom istraživanju navode kako učiteljice i edukacijske rehabilitatorice međusobno surađuju u nastavi te ovdje učiteljice osobito ističu da „je nužno da edukacijski rehabilitator daje podršku učeniku s PSA kako bi razvio svoj kapacitet...kako bi razumio zadatak koji mu ja zadajem“.

Kroz mnoga istraživanja koja su opisale Bouillet i suradnice (2017) pokazalo se kako mnogo učitelja misli kako nisu dovoljno kompetentni za rad s djecom s teškoćama u razvoju. To rezultira niskim očekivanjima, strahom i uvjerenje kako djeca s teškoćama u razvoju nemaju jednake mogućnosti i sposobnosti za napredak. Također kroz nalaze istraživanja pokazalo se

kako nedostaju brojni resursi u redovnim školama koji bi se odrazili na bolje uvjete za poučavanje svih učenika. Nove uloge u inkluzivnoj školi postavljaju zahtjeve za promjene u programu obrazovanja učiteljskog kadra.

Kako bi redoviti učitelji postali ravnopravni partneri u procesu inkluzivnog obrazovanja, trebaju više znati o učenicima s teškoćama i o radu s njima. Igrić (2015) u nizu stranih istraživanja navodi kako je učiteljima uključenima u model suradničke nastave potrebna:

- Bolja edukacija s naglaskom na učenike s teškoćama
- Mogućnost profesionalnog razvoja
- Konzultativno-suradnički model potpore u razredu za povećanje razine stručnosti

Skočić Mihić i suradnici (2014) navode kako se obrazovanje učitelja u Hrvatskoj sastoji od samo jednog kolegija koji se bavi inkluzivnim odgojem i obrazovanjem te da se u istraživanju samoprocjene kompetencije učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju samo jedna trećina učitelja osjeća dovoljno spremnina to jest smatraju kako imaju potrebne vještine za provođenje inkluzivne prakse.

U svome istraživanju Boras (2019) navodi kako učitelji imaju pozitivno mišljenje o samoj inkluziji te da su stoga i spremniji provoditi inkluzivnu praksu to jest primijeniti različite potrebne prilagodbe. Takvi rezultati se slažu se s rezultatima koje je provela Skočić Mihić sa suradnicima (2014) gdje se pokazalo kako studenti učiteljskog fakulteta najviše procjenjuju vlastitu spremnost za primjenu različitih prilagodbi.

U svom istraživanju Kranjčec, Lisak i Žic Ralić (2016) navode kako učitelji kažu da bi sustav trebao prepoznati napore koje učitelji ulažu u provedbu inkluzije te da bi ih trebalo poticati dodatnim vrednovanjem rada i isticanjem dobrih primjera. Učitelji u navedenom istraživanju naglašavaju kako je važna suradnja sa stručnim timom škole zbog kvalitete izrade programa, no također navode da kao i u ranom i predškolskom sustavu, stručni timovi često nisu potpuni. Ukazuje se i na organiziranu podršku lokalne zajednice kako bi se stvarilo okruženje u kojem bi se međusobno dijelila iskustva i pružali razni savjeti i prijedlozi. Zaključno, ovo istraživanje govori kako učitelji imaju pozitivne stavove prema inkluziji i drže da je dobra za djecu s teškoćama u razvoju i za njihove vršnjake. Također, jasno se izjašnjavaju kako im je potrebna sustavna potpora i jača suradnja između svih sudionika inkluzivnog obrazovanja.

Stručni tim u odgojno obrazovnim institucijama

Stručni tim škole čine osobe koje imaju određenu viziju o tome kako i što ostvariti prilikom ostvarivanja cilja o uspješnom školovanju svih učenika te okuplja nastavnike i ravnatelja u svrhu ostvarenja svojih zamisli (Čović, 2015). U stručni tim škole ubrajaju se: stručnjaci edukacijsko rehabilitacijskog profila, u kojeg spadaju edukacijski rehabilitatori, logopedi i socijalni pedagozi, zatim pedagozi, psiholozi te knjižničari.

6.3 Stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila

U stručnjake edukacijsko rehabilitacijskog profila ubrajaju se edukacijski rehabilitatori, logopedi i socijalni pedagozi. Oni su ključni akteri u procesu inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Svojim kompetencijama uvelike pomažu i savjetuju ostale djelatnike koji rade s djecom s teškoćama u razvoju poput učitelja i odgajatelja. Obavljajući svoju edukacijsko rehabilitacijsku, logopedsku i socijalno pedagošku djelatnost, navedeni stručnjaci nerijetko surađuju i s lokalnom zajednicom, s različitim centrima potpore te s raznim udrugama.

Posebno su usmjereni na osiguravanje kontinuirane brige za osobe s teškoćama, od trenutka (ranog) otkrivanja, preko edukacijsko-rehabilitacijskih, logopedskih i socijalno pedagoških intervencija, do potpune integracije u društvo. Navedene intervencije promoviraju svestranost, interdisciplinarnost i transdisciplinarnost pristupa korisniku, uključujući medicinske, psihološke, pedagoške i socijalne komponente njihovog funkcioniranja (Bouillet, 2010).

Danas smo u Hrvatskoj svjedoci kako vladaju poprilični nesporazumi između disciplina koji se oslikavaju i na edukacijsko-rehabilitacijsku, logopedsku i socijalno pedagošku struku. Grgić (2018) kroz niz istraživanja navodi kako su u pojmu stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila svrstana tri zanimanja, događaju se česti nesporazumi u praksi, posebno kod poslodavca koji ne razlikuje ova tri profila stručnjaka.

6.3.1 Edukacijski rehabilitatori

Tijekom preddiplomskog i diplomskog studija na studijskom smjeru Edukacijska rehabilitacija stječu se kompetencije za primjenu doktrina inkluzivne prakse edukacije i rehabilitacije. Kroz odabir primjerenih tehnika procjene, edukacijski rehabilitatori provode procjenu, integriraju podatke iz različitih izvora procjene te rade na praćenju ishoda procjene za izradu individualiziranih odgojno-obrazovanih programa (Kudek Mirošević i Granić, 2014).

U dječjim vrtićima edukacijski rehabilitatori pružaju svestranu potporu djeci sa spoznajnim, sanzoričkim i motoričkim smetnjama, provode individualne tretmane usmjerene na poticanje pojedinih područja razvoja djeteta (motorika, spoznaja, govor, socijalizacija), vode posebne skupine djece, surađuju s roditeljima te djece, i svakako, podupiru i educiraju odgojitelje u neposrednom radu s djecom s teškoćama socijalne integracije (Bouillet, 2010).

Edukacijski se rehabilitatori kao sudionici inkluzivnog obrazovanja u hrvatskom školstvu spominju u dva oblika. Naime, razlikujemo edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u redovnoj školi i edukacijskog rehabilitatora učitelja.

Autorica Milošak (2008) navodi kako su kompetencije kojima bi trebao raspolagati suvremeni edukacijski rehabilitator – učitelj:

- Spremnost prilagođavanju promjenama, novima zadacima i novim ulogama
- Spremnost i sposobnost timskog rada, odlučivanja i odgovornosti
- Informatičkoj i statističkoj pismenosti
- Samostalnosti za stalno učenje, praćenje i nadopunjavanje znanja, implementiranje naučenog u praksu, analiziranje i istraživanje, povezivanje stručnih znanja s onim srodnih struka, vezanih uz konkretni problem učenika
- Suradnja sa stručnjacima drugih profila i službama od važnosti za problem učenika
- Kreativnost i inovativnost u izradi programa i prilagođavanju metodičkih postupaka
- Za savjetodavni rad i psiho-socijalnu podršku obiteljima i udomiteljima te edukaciju za koterapeutski rad

Specifične kompetencije koje posjeduju edukacijski rehabilitatori – stručni suradnici prema Kudek Mirošević i Granić (2014) sastoje su od znanja i vještina za:

- Superviziju rada stručnjaka koji je završio preddiplomski studij edukacijske rehabilitacije
- Za profesionalnu suradnju i savjetovanje drugih stručnjaka i roditelja
- Promicanje prava djece s teškoćama i njihovim roditelja te osoba s invaliditetom u zajednici
- Suvremene pristupe invaliditetu u kontekstu ljudskih prava
- Shvaćanje invaliditeta kao posljedicu međudjelovanja oštećenja i utjecaja socijalnog konteksta (obitelj, odgojno obrazovne ustanove, šira okolina)
- Razumijevanje edukacijsko-rehabilitacijskog procesa te funkcioniranje u različitim socijalnim kontekstima
- Sudjelovanje u kreiranju plana podrške u ranom razvoju, odgoju i obrazovanju, zapošljavanju i uključivanju u život socijalne zajednice
- Spoznaje o raznim područjima umjetnosti u edukaciji, terapiji i rehabilitaciji te povijesnim i suvremenim integrativnim, interdisciplinarnim/transdisciplinarnim i holističkim pristupima usmjerenima na otkrivanje i podržavanje životnih potencijala i kvalitete življenja čovjeka

Prema Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (Narodne novine 34/14) obveze edukacijskog rehabilitatora stručnog suradnika su:

- Planiranje i programiranje rada
- Priprema i obavljanje poslova u neposrednom odgojno-obrazovnom radu s učenicima
- Savjetovanje i pomaganje učiteljima i stručnim suradnicima u svezi postupanja u radu s djecom s teškoćama u razvoju
- Pomaganje učiteljima pri izradi primjerenih programa, didaktičkih i nastavnih sredstava
- Suradnja i pomaganje roditeljima učenika s teškoćama u razvoju
- Analiziranje i vrednovanje djelotvornosti odgojno-obrazovnog rada
- Stručno usavršavanje
- Suradnja s ustanovama
- Vođenje pedagoške dokumentacije i učeničkih dosjea
- Sudjelovanje u radu povjerenstva za upis djece u osnovnu školu

- Izrada i provođenje preventivnih programa te obavljanje drugih poslova na unapređivanju i razvoju odgojno-obrazovne djelatnosti škole

Za kompleksnu ulogu edukacijskog rehabilitatora potrebne su brojne vještine. Neke od njih su učinkovito poučavanje, dobre vještine komunikacije, uspostavljanje odnosa, pružanje potpore u timskom radu do identifikacija potreba i pružanje savjeta. Edukacijski rehabilitator kao stručni suradnik u školi obogaćuje spoznajne i vještine učitelja te dovodi do osnaživanja učitelja za inkluzivnu praksu (Igrić i sur., 2015).

Suradujući kao članovi tima, stručnjaci procjenjuju dijete s teškoćama, određuju uvjete u odnosu na edukacijske potrebe djeteta te u skladu s time izrađuju individualni odgojno-obrazovni plan i u konačnici prate napredak djeteta (Skočić Mihić, 2011).

Posebice se potreba za edukacijskim rehabilitatorima, kao i potreba za znanstvenom disciplinom koja će struku podržavati i obogatiti novim spoznajama, javlja u modernom vremenu u kojem se mijenja društvena osviještenost prema osobama s invaliditetom te im se pridaje veće značenje i u sve većoj primjeni je socijalni model invaliditeta (Kekuš, 2016).

Gazilj (2018) navodi kako edukacijski rehabilitatori često bivaju u sjeni, kako u javnosti, tako i sami sebe često zaborave jer misle na dobrobit osoba s kojima rade. No, velika emocionalna involviranost i zahtjevi koji se stavljaju pred edukacijske rehabilitatore dovode ih pred rizik za pogoršanje mentalnog zdravlja i *burnout*. Rezultati na varijabli Stres na poslu treba služiti kao pokazatelj važnosti supervizije koja u Republici Hrvatskoj nedostaje, a neophodna je za očuvanje mentalnog zdravlja zaposelnika, osobito onih u pomagačkim zanimanjima (Gazilj, 2018). Autorica zatim navodi kako iz navedenog izlazi da se treba poboljšati kvaliteta radnog života edukacijskih rehabilitatora kako bi se poboljšala kvaliteta života općenito. Po poboljšanju uvjeta rada i radnog života i sami edukacijski rehabilitatori bit će učinkovitiji i zadovoljniji. Ovo istraživanje govori kako kvaliteta radnog života edukacijskog rehabilitatora nije jako loša, ali nije niti zadovoljavajuća što otvara prostor za razmišljanje i djelovanje što bi se u moglo učiniti da se situacija poboljša. Također, ovo istraživanje pokazalo je da su učitelji edukacijski rehabilitatori više nezadovoljniji, nego stručni suradnici edukacijski rehabilitatori.

Temeljem ispitivanja učenikovih sposobnosti, predznanja, interesa i potreba, edukacijski rehabilitator pomaže u izradi prilagođenih programa, a posebno u odabiru prikladnih, prilagođenih pedagoških i didaktičko-metodičkih postupaka i sredstava u radu. U tom smislu, edukacijski rehabilitator provodi suradnju s učenicima, roditeljima, učiteljima i ostalim

stručnjacima gdje svojim ukupnim djelovanjem zastupa i brani dostojanstvo učenika s teškoćama u razvoju (Igrić i sur., 2004).

6.3.2 Logopedi

Prema Pribanić (2017) logopedi su stručnjaci koji rade na području prevencije, probira, procjene, dijagnostike, terapije, savjetovanja i znanstvenog istraživanja poremećaja komunikacije i gutanja osoba svih životnih dobi. Poremećaji komunikacije i gutanja podrazumijevaju:

- Poremećaje govorne tečnosti
- Poremećaje govorne produkcije
- Poremećaje ekspresivnog i receptivnog jezika
- Specifične teškoće učenja
- Poremećaja socijalne komunikacije
- Poremećaje glasa
- Poremećaje rezonancije
- Poremećaje jezika i govora uzrokovane oštećenjima sluha
- Poremećaje akta gutanja u oralnoj, faringelnoj ili ezofagealnoj fazi

Prema Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (Narodne novine, 34/14) ističe se kako su neke od obaveza logopeda u osnovnoj školi obavljanje poslova u neposrednome odgojno-obrazovnom radu s učenicima, pomoć učiteljima u izradi primjerenih programa, savjetovanje roditelja učenika s teškoćama u razvoju, vođenje odgovarajuće pedagoške dokumentacije i učeničkih dosjea te stručno usavršavanje.

Bouillet (2010) navodi kako logopedska djelatnost u dječjim vrtićima i osnovnim školama uključuje:

- Prevenciju, dijagnostiku i rehabilitaciju poremećaja komunikacije, jezika, govora i glasa
- Poboljšanje komunikacijskih vještina i učinkovitosti
- Rehabilitaciju slušanja jezika i govora te pružanje savjetodavnih usluga osobama oštećena sluha, njihovim obiteljima, odgojiteljima/učiteljima
- Odabir i razvoj podupirućih i alternativnih komunikacijskih sustava te omogućavanje treninga upotrabe

6.3.3 Socijalni pedagozi

Socijalni pedagozi su stručnjaci koji rade na primarnoj prevenciji, detekciji, dijagnosticiranju, ranim intervencijama i tretmanu, procesuiranju i naknadnom staranju za djecu, mladež i odrasle osobe s rizikom za poremećaje ili s poremećajima u ponašanju. Angažiranje socijalnih pedagoga u stručnim timovima je posebno važno zbog usmjerenosti na prevenciju delikvencije i drugih individualno štetnih i društveno opasnih ponašanja. U osnovnim školama i dječjim vrtićima socijalni pedagozi pružaju stručnu potporu i vode specifične odgojne aktivnosti, uz pronalaženje odgojnih prednosti i slabosti u socijalnom okruženju djece, vodeći i realizirajući socijalno-pedagoške intervencije (Bouillet, 2010).

Kompetencije koje se stječu završetkom diplomskog studija Socijalne pedagogije su (www.erf.hr):

- Planiranje i provedba stručnog rada
- Komunikacijsko-refleksivne kompetencije
- Suradnja
- Priprema, vođenje i evaluacija socijalnopedagoških projekata
- Analitičko-istraživački rad za potrebe prakse

6.4 Pedagozi

Stručni suradnik pedagog mora imati solidno znanje osnovnog rječnika, funkcija jezika i razvijenu svijest o vrstama verbalne interakcije jer svakodnevno razgovara, raspravlja i vodi savjetodavne rasprave. Treba imati razvijene sposobnosti slušanja i razumijevanje raznih govornih poruka u mnoštvu komunikacijskih situacija.

Komunikacijske vještine jedne su od ključnih kompetencije svakog stručnog suradnika i važan su preduvjet kvalitetnih profesionalnih međuljudskih odnosa. Socijalne vještine, timski rad i suradnja dio su grupne dinamike u pedagoškom radu, stoga posao stručnog suradnika pedagoga često pretpostavlja okupljanje timova i suradnju s istima (Fajdetić i Šnidarić, 2014). Ako pedagog kvalitetno surađuje s učiteljima te edukacijskim rehabilitatorom, moguće je pravodobno spriječiti školski neuspjeh učenika s teškoćama (Igrić i sur., 2004).

Prema Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (Narodne novine, 34/14) stručni suradnik pedagog planira i programira rad, priprema se i obavlja poslove u pedagoškom radu, analizira i vrednuje djelotvornost odgojno-obrazovnog

rada škole i sudjeluje u analizi rezultata odgojno-obrazovnog procesa. Savjetuje i pomaže u radu učiteljima, drugim stručnim suradnicima i roditeljima. Sudjeluje u radu povjerenstva za upis djece u osnovnu školu i prvostupanjskog povjerenstva za utvrđivanje psihozičkog stanja djeteta, identificira i prati učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Pedagog izrađuje i provodi preventivne programe, vodi odgovarajuću pedagošku dokumentaciju, surađuje s ustanovama, stručno se usavršava te obavlja druge poslove na unapređivanju i razvoju odgojno-obrazovne djelatnosti škole.

U kontekstu odgoja i obrazovanja djece s teškoćama socijalne interakcije, pedagozi odgojiteljima i učiteljima osobito pomažu putem koordiniranja timskog rada, iniciranjem individualnog rada s djecom i njihovim roditeljima, ali i putem organiziranja radionica u razredima ili odgojnim skupinama te na roditeljskim sastancima (Bouillet, 2010).

6.5 Psiholozi

Psiholozi zaposelni kao stručni suradnici u dječjem vrtiću ili školi zaduženi su za emocionalno zdravlje djece. Jedino stručnjak za mentalno zdrave, odnosno školski psiholog može u realnom vremenu procijeniti teškoće kod djeteta i pružiti mu pomoć (Švegar, 2020). Uloga psihologa je i emocionalna podrška djeci s teškoćama, a teškoće imaju sva djeca izvan okvira, kako ona s razvojnim teškoćama, tako i ona darovita. Sva djeca koja se ne snalaze sa svojim kapacitetima, bila ona slabija od očekivanih ili veća od očekivanih, mogu razviti niz socioemocionalnih teškoća, zbog čega zahtijevaju poseban pristup i dodatnu emocionalnu podršku (Švegar, 2020).

Stoga je prema Tomljanović (2019) izrazito bitno multidisciplinarno pristupanje djetetu te pri tome ne zanemarivati psihološki aspekt djeteta. Emocionalne teškoće se često pojavljuju kod djece s teškoćama jer se teško nose s kašnjenjem u razvoju i frustracijama uslijed nemogućnosti praćenja pravila ili svojih vršnjaka. Psiholog temeljem poznavanja djeteta pomaže roditeljima da što bolje razumije raspoloženje i ponašanje svoga djeteta. Također, značajnu podršku pruža učitelju pri izgrađivanju pozitivnog emocionalno-socijalnog ozračja u razredu u kojem se nalazi učenik s teškoćama u razvoju. Cilj je tako stvoriti bolje odnose u razredu gdje će svi vršnjaci prihvaćati jedni druge (Igrić i sur., 2004).

Školski i predškolski psiholozi intervjuiraju i testiraju djecu te nastoje procijeniti njihove psihičke probleme i izvore teškoća u učenju i socijalnom funkcioniranju. U suradnji s

roditeljima, odojiteljima/učiteljima i drugim članovima stručnog tima sudjeluju u planiranju pomoći pojedinoj djeci te vode psihološka savjetovanja (djece ili roditelja). Psiholozi provode i psihološke intervencije koje se mogu provoditi pojedinačno ili grupno. One su najčešće usmjerene na prevladavanje stresnih situacija, na usvajanje vještina za rješavanje niza problema, na poboljšavanje komunikacije s okolinom i na ovladavanje intenzivnim bolom ili uznemirujućim emocijama (Bouillet, 2010).

Prema Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (Narodne novine, 34/14) zadaće psihologa su:

- Planiranje i programiranje rada
- Identificiranje i dijagnosticiranje u skladu sa zahtjevima struke učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama
- Rad na uklanjanju teškoća koje učenik ima te pružanje stručne potpore učeniku za očivavanje njegova psihičkog zdravlja i poticanje razvoja
- Suradnja s ustanovama i vođenje odgovarajuće dokumentacije
- Sudjelovanje u radu povjerenstva za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta
- Izrada i provedba preventivnih programa i programa za darovite učenike
- Stručno usavršavanje

7. Pretpostavke suradnje u inkluziji

7.1 Komunikacija u suradničkoj inkluziji

Nedostatak podrške i loše suradničko-komunikacijske vještine mogu narušiti suradničku pristup u inkluzivnoj školi. Prema tome, upravo su komunikacijske i s njome povezane vještine važni alati inkluzivne kulture.

Komunikacija ima ključnu ulogu u stvaranju odnosa među ljudima, a vještine komunikacije i komunikacijske poruke imaju snažan utjecaj na sudionike komunikacijskog procesa (Bouillet, 2019). U inkluzivnoj praksi važno je za primjetiti kako je komunikacija između učenika, roditelja i stručnjaka u obrazovanju nužna jer utječe na razvoj inkluzivne kulture te na tjelesni, socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj svake osobe. Suvremeni komunikacijski modeli naglašavaju suradničku praksu u odgojno-obrazovnom procesu te ističu važnost svakog sudionika koji djeluje u timu stručnjaka.

Kao važan i veoma bitan dio suradnje između stručnjaka u inkluzivnom obrazovanju ističu se uvjerenja o djeci s teškoćama u razvoju i njihovim kapacitetima za učenje. Uvjerenja se razlikuju od osobe do osobe koja sudjeluje u radu s djecom te se jasno ocrtavaju pri komunikaciji s istom.

Prema autorici Bouillet (2019) uvjerenja stručnjaka koji sudjeluju u inkluzivnom obrazovanju su sljedeća:

- Neinkluzivna uvjerenja: naglašavaju slabost neke djece, a ne prepoznaju doprinos socijalnih uvjeta i karakteristika odgojno-obrazovnog procesa obrazovnim i razvojnim postignućima djece.
- Uvjetno inkluziva uvjerenja: ukazuju na mogućnost ostvarivanja ciljeva inkluzivnog obrazovanja uz ulaganje velikog truda i osiguravanje uvjeta koji se doživljavaju nedostupnima ili teško dostupnima. Ova uvjerenja naglašavaju ranjivost djece s teškoćama u razvoju u redovnom sustavu odgoja i obrazovanja.
- Inkluzivna uvjerenja: očituju se kao stajališta prema kojima su odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju sastavni dio odgojiteljske, učiteljske i nastavničke profesije. Profesionalna uloga odgojno-obrazovanih djelatnika tumači se u kontekstu posredovanja iskustava učenja i podržavanja svekolikog napredovanja djeteta.

Aspekt prihvaćenosti i podržavajuće okoline podrazumijeva odgojno-obrazovnu ustanovu u kojoj se u obitelji naučeni oblici ponašanja dodatno podržavaju ili modificiraju usmjeravanjem djece na usvajanje sasvim novih oblika ponašanja, polazeći od poštovanja osobnosti svakog djeteta, uključujući i djecu s razvojnim teškoćama (Ivančić i Stančić, 2013).

7.2 Načela komunikacije

U odgojno-obrazovnom radu u kojem sudjeluje veliki spektar stručnjaka dobro je primijeniti model uspješne komunikacije koji je razvio Thomas Gordon, a u svojem priručniku opisale su ga autorice Karlović, Šimić i Pijaca-Plavišić (2014). Ovaj model naglašava tehniku jezika prihvaćanja sugovornika koja poručuje kako sugovornik može slobodno izraziti svoje mišljenje, osjećaje, misli i potrebe. Model se sastoji od tri dijela, a to su:

1. Aktivno (ciljano) slušanje: odnosi se na komunikacijsku tehniku kojom slušatelj ulaže savjestan napor kako bi shvatio poruku koju mu sugovornik šalje. Ova sposobnost olakšava održavanje pažnje na razgovoru, ukazuje na zainteresiranost slušača i uvažavanje preporuka sugovornika. Tehnika na proaktivan i profesionalan način jača međuljudske odnose, smanjuje broj nesporazuma i sukoba, jača suradnju te potiče bolje razumijevanje.
2. Ja-poruke: Za razliku od ti-poruka koje optužuju i ugrožavaju odnose, ja-poruke usmjerene su jasnoj informaciji kako nečije ponašanje utječe na osobu koja ga komentira. Fokus u ja-porukama je na učincima koji određeno ponašanje ima na sugovornika to jest na objašnjenje osobnog viđenja nekog ponašanja ili problemske situacije. Ja-poruke se upotrebljavaju kada se žele izraziti stavovi, mišljenja, uvažavanja, osjećaji i sve što je vezano za nas same. Ja-poruke potiču i sugovornika da ih počne koristiti. Ja-poruke sastoje se od objektivnog opisa ponašanja, opisa osjećaja i posljedica koje ponašanje potiče kod govornika i željene promjene ponašanja.
3. Povratna informacija: odnosi se na iznošenje informacija ili mišljenja o tome je li nešto uspješno, kvalitetno odrađeno ili treba poboljšanje. Povratna informacija može biti svjesna ili nesvjesna, verbalna ili neverbalna, a sugovorniku ukazuje na naš stav o nečijem ponašanju, uspjehu, aspektima odnosa, inicijativama i slično. Važno je povratnu informaciju prikazati kao potrebu za poboljšanjem, a ne kao kritiziranje. Usmjerena je na moguće promjene i temelji se na poštovanju ljudskih osobnosti.

Suradničke i komunikacijske vještine važno je koristiti u svim aspektima rada u inkluzivnoj kulturi škole. To se odnosi i na komunikaciju s djecom, njihovim roditeljima, ostalim odgojno-obrazovnim djelatnicima. Pri tome mogu se javiti brojne prepreke u suradnji između stručnjaka zbog osjećaja da se njihovi ciljevu ili načela odgojno-obrazovnog rada s djecom s teškoćama u razvoju razlikuju. Prepreke se mogu javiti zbog sumnje da ne poštuju prava odgojno-obrazovnog djelatnika, zbog straha od promjene, izostanka povjerenje u kompetencije odgojno-obrazovnog djelatnika i niza drugih razloga (Bouillet, 2019).

7.3 Suradnja u inkluzivnim timovima

Suradnički odnosi između stručnjaka često podrazumijevaju rad u timu. Suradnja u timu ne odnosi se samo na stvaranje ideja za pomoć učenicima, već se odnosi i na učitelje i ostale članove tima. Zato je pri timskom radu prvenstveno bitno zajednički odrediti ciljeve na kojima će tim suradnički zajedno raditi. Postavljanje glavnog cilja ponekad će od tima zatijevati određivanje manjih, sporednih ciljeva koje treba ostvariti kako bi se došlo do glavnog.

Važno je napomenuti kako ciljevi ne trebaju uvijek biti vezani samo za obrazvanje, mogu biti i u drugim važnim dimenzijama učenika poput ciljeva u obiteljskim odnosima, odnosima s vršnjacima, socijalnim vještinama i slično. U istraživanju kojeg je provela Nochajski (2002) većina ispitanika (92,1%) opisalo je suradnju kao unaprijeđenje komunikacije između stručnjaka koji rade zajedno u timu. Također, 66.6% navodi kako u suradnji svaki član tima radi na zajedničkim ciljevima i zadacima. Nešto manji broj sudionika (29.4%) navodi kako bi u suradnji svi članovi trebali imati jednako odgovorne uloge u timu. Zatim, 23.5% se izjasnilo kako dijeli dojmove i probleme međusobno između tima, a samo 3.9% vidi u suradnji mogućnost za zajedničko rješavanje problema.

7.3.1 Obilježja timova

U stranoj literaturi postoji pravilo „Four C“ koje navodi koja su četiri obilježja kvalitetnog tima (Jruiz, 2016):

1. **Jasnoća:** cilj je dovoljno dobro objašnjen i specifičan da između članova nema nesporazuma oko toga što treba postići te što se od njih očekuje u pojedinom zadatku. S tako jasnom postavljem ciljem, sudionici tima znat će što trebaju učiniti ili naučiti kako bi se cilj ostvario. Pojašnjavanje cilja unutar tima omogućuje bolje razumijevanje zašto je cilj vrijedan i relevantan za njih. Primjerice, u inkluzivnoj praksi to možemo usporediti s dobro definiranim i jasno postavljenim ciljom koji je jasan edukacijskom rehabilitatoru, razrednom učitelju te roditeljima, kako bi svi znali što točno raditi, kako poučavati te ga na kraju vrednovati.
2. **Kriterij:** označava jedinicu mjere u količini ili postotku koju treba ispuniti u određenom vremenskom okviru i s kojom se tim složio. Ovaj kriterij daje povratnu informaciju timu, tako da mogu prilagoditi svoj rad i ponašanje. Bez ovih informacija, timu je teško razviti plan i nositi se s preprekama na koje nailaze na putu do ostvarenja zadanog cilja. U inkluzivnoj praksi, kriterij je veoma bitan jer se po njemu najbolje uočava je li cilj ispunjen odnosno ostvaren. Zbog toga je važno postaviti jasne, kvalitetne i mjerljivo-opažajuće kriterije.
3. **Izazov:** Cilj koji si tim zada način je pružanja mogućnosti da pokažu svoje vještine i što mogu i znaju učiniti. Cilj ne bi trebao težiti za ostvarenjem „malo višeg dosega“, nego bi trebao motivirati članove tima da otvoreno uma postavljaju nove ciljeve pred sebe, raspolažu svim sredstvima koja imaju te razmišljaju izvan okvira. Inkluzivna praksa uvijek gleda jake strane djece s teškoćama te je zato izuzetno važno pravilno odrediti sposobnosti djeteta i ni u kojem slučaju ići ispod njegovih mogućnosti. Naprotiv, uvijek trebamo težiti za ostvarenjem osobe u njezinim najboljim ostvarenjima.
4. **Posvećenost:** tim svojim radom pristaje biti odgovoran za cilj. Ovdje je naglašena uloga svakog člana tima koji mora biti predan i odgovoran. Posvećenost se u inkluziji očituje tako da svaki član tima radi svoje zadatke, odgovara za njihovu provedbu i uspjeh te surađuje s ostatkom tima, zna saslušati te udijeliti konstruktivne savjete i prijedloge.

Kada su ova četiri uvjeta kvalitetnog tima ispunjena, može se reći da su njihove timske potrebe ispunjene. Suradnja u timu želi omogućiti da se svaki pojedinac osjeća cijenjenim, uključenim i uvažanim. Navedena četiri obilježja tima mogu se prepoznati i u inkluzivnom odgoju i obrazovanju, odnosno u suradnji u inkluziji. Važno je da svi sudionici tima koji rade i surađuju s djetetom s teškoćama i njegovom obitelji budu jasno svjesni o kojem se cilju radi te što učiniti kako bi se navedeni cilj ostvario. Također, važno je postaviti jasne kriterije po kojem će se vrednovati rad te sa suradničkim radom odgovarati na izazove te biti otvoren za sugestije i druge prijedloge.

Uvijek se može dogoditi da neki od članova neće bit zadovoljni, no pravo bogatstvo tima je u tome što članovi znaju kako su i dalje cijenjeni te da i dalje mogu osmisliti velike ciljeve za tim koji će biti zajednički uspjeh. Također, uvijek postoji i jasna odgovornost svakog člana da odgovora za svoje postupke i za svoj dio cilja. Snaga timskog rada očituje se u sveobuhvatnosti i međusobnj povezanosti različitih oblika podrške koji proizlaze iz suradnje između članova.

7.3.2 Vrste timova

Poznato je kako mnogo različitih profesija sudjeluje u timskom radu. U radu s djecom s teškoćama u razvoju sudjeluje također širok spektar profesionalaca. To su učitelji, pedagozi, psiholozi, edukacijski rehabilitatori, logopedi, socijalni pedagozi, medicinski djelatnici i drugi stručnjaci koji rade s djetetom. S obzirom na raspodjelu uloga i suradnju kod navedenih stručnjaka, razlikujemo tri vrste tima (Jruiz, 2016):

1. Multidisciplinarni tim

Multidisciplinarni tim sastoji se od skupine stručnjaka različitih profesija koji posjeduju različite kompetencije, iskustva i vještine. Svaki član doprinosi kvalitetnom radu tima. Karakteristika ovog tima je da svaki član s djetetom radi zasebno, u sklopu svojega područja. Kako svaki stručnjak radi zasebno, događa se da nema interkacije i zajedničkog djelovanja između članova tima. Na taj način stručnjak radi zasebno, individualno s djetetom na ciljevima koje si je sam odredio i postavio. Također sve informacije se roditeljima se prenose odvojeno, odnosno svaki stručnjak posebno razgovara s roditeljima. Suradnje u ovakvom obliku tima gotovo ni nema ili je često minimalna. Primjer multidisciplinarnog tima u našim okolnostima može se vidjeti pri upisu učenika u prvi razred kada se formira Povjerenstvo za utvrđivanje psihofizičkog

stanja djeteta u kojem sudjeluje čitav niz stručnjaka, a svaki stručnjak radi sa svojeg gledišta i perspektive odnosno vlastite discipline.

2. Interdisciplinarni tim

U interdisciplinarnom timu cijeli tim surađuje zajedno. Zajedno se dijele ideje, prijedlozi i savjeti. Svi članovi cijene međusobno mišljenje i zajedno rade na zajedničkom cilju. Plan koji zajednički postignu provode odgovorno i savijesno. Članovi tima su također stručnjaci različitih profesija i disciplina, no komunikacija između njih je puno bolja. Cilj interdisciplinarnog tima je pružiti intervencije koje daju kompletnu podršku i gdje ne dolazi do dupkiciranja usluga ili do nepokrivanja određenih potreba.

3. Transdisciplinarni tim

Transdisciplinarni tim okuplja sve stručnjake na jedno mjesto gdje svi stručnjaci međusobnu surađuju i komuniciraju jedni s drugima radi pružanja usluga. Na taj način okuplja se znanje i stručnost svih članova tima kako bi cijela grupa stručnjaka na najbolji način radila i zadovoljila potrebe učenika. Transdisciplinarnost podrazumijeva zajedničku procjenu različitih stručnjaka te postavljanje višekategorijskih ciljeva. Stručnjaci navode najveće zadovoljstvo s ovom vrstom tima jer su svi stručnjaci uključeni i više će se angažirati u radu jedni s drugima kako bi postigli što bolje rezultate. Primjer transdisciplinarnosti kod nas nije još potpuno zaživio, ali moguće i korisno ga je za primjeniti u radu u području rane intervencije ili u predškolskom odgoju i obrazovanju. Tako će u holističkom pristupu jedan od stručnjaka (npr. edukacijski rehabilitator) implementirati svoje strategije u radu s djetetom no koristiti će i one iz drugih disciplina (npr. strategije koje mu je savjetovao logoped ili fizioterapeut).

Dosadašnja istraživanja koja su se bavila međusobnom interakcijom i stupnjem zadovoljstva članova tima angažiranih u rehabilitaciji, odgoju i obrazovanju djece s teškoćama socijalne interakcije pokazuju da se ovi stručnjaci suočavaju s mnogobrojnim problemima, od koji dio proizlazi iz objektivnih ograničenja za „idelano“ funkcioniranje tima, a dio iz komunikacijskih teškoća (Bouillet, 2010).

Gledajući današnju perspektivu u inkluzivnom obrazovanju, i dalje su većinom u dječjim vrtićima i školama prisutni multidisciplinarni timovi. Nije rijetkost da i dalje svaki stručnjak radi samostalno i neovisno u svom kabinetu i usput porazgovara s drugim kolegama. Na

sreću, nije svugdje tako pa ipak možemo i vidjeti primjere interdisciplinarnosti i transdisciplinarnosti, no još uvijek u nedovoljnom broju ustanova kojima bi takav oblik timskog rada bio od velike pomoći.

8. Prepreke u inkluzivnom obrazovanju

Iako je Zakonom propisano uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne ustanove za predškolski odgoj, te se zakonske odredbe kao i suradnja koja se u njima ističe ne poštuju kako bi se trebale. Prema Ružić (2003) razlozi se sljedeći:

1. Predškolski odgoj nije obvezan i provodi se na lokalnoj razini
2. Svijest ljudi nije dovoljno razvijena za prihvaćanje takva djeteta
3. Nedovoljno osposobljen kadar za rad s tom djecom pa se javlja srah od takva djeteta
4. Nedostatan broj stručnih djelatnika za rad s tom djecom

Točka 3 i 4 iz prethodnog navoda govore o preprekama u suradnji i radu s obzirom na broj i kompetencije stručnih suradnika. Često se događa da ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nemaju zaposlenog edukacijskog rehabilitatora kao stručnog suradnika ili je pristutan prevelik broj djece u odgojno-obrazovnim skupinama pa nedostaje vremena i uzajamne podrške i strpljenja u obavljanju suradničkog rada. Također kao ostali razlozi ističu se nedovoljna financijska sredstva, nerazumijevanje sredine u kojoj dijete živi, zatvorenost sustava te nepoštivanje multidisciplinarnosti u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Kao što je u ranijem dijelu navedeno, često se zna dogoditi kako suradničke odnose nije lako primijeniti u današnjem odgojno obrazovnom sustavu. Razlozi tome su brojni, od ne provođenja zakonskih propisa u školstvu, nesuraljivih stručnjaka do lokalnih razmjera koje utječu na cjelokupnu odgojno-obrazovnu politiku. Prepreke su u suradnji česte i neizostavne, a na kraju se sve svodi na to kako će one utjecati na cjelokupni tim stručnjaka.

Što se tiče barijera koje su prikazane u istraživanju od Nochajski (2002), najveći broj ispitanika (88.2%) govori kako se to odnosi na nedostatak administrativne podrške (nema dovoljno ili nema uopće vremena za timske sastanke i planiranja). Također, veliki broj ispitanika (82.3%) navodi kako nedostaje dosljedna prisutnost svih stručnjaka na timskim sastancima. 76.4% govori kako suradnja iziskuje previše vremena.

Prema autoru Powell (2004) najčešće prepreke u inkluzivnoj suradnji su:

- Postojeća organizacijska hijerarhija (učiti surađivati kao jednaki pojedinci)
- Nedostatak vremena za planiranje i održavanje
- Problemi sa zakazivanjem i vremenskim planiranjem
- Nepostojanje treninga/tečaja na kojima se uče suradničke vještine
- Sukobi osobnosti
- Razlike u nastavnim stilovima
- Teritorijalnost
- Nepostojanje administrativne podrške
- Komunikacijski problemi
- Otpor na promjene
- Gubitak autonomije učionice
- Nelagoda učitelja u razvijanju „osjećaja za odraslu publiku“ (promatranje kolega)
- Strah od kritike i prosudbe kolega
- Strah od nepoznatog: „Što je to točno suradnja? Kako to izgleda?“

Jedna od prepreka koja se u današnje vrijeme posebno pojavljuje je problem manjka vremena. Procesi oko nas, pa tako i u odgoju i obrazovanju, odvijaju se veliko brzinom i dinamikom, svi stručnjaci u obrazovanju od ravnatelja, stručnog tima škole pa do učitelja imaju mnoštvo obaveza i često se zna dogoditi da nemaju vremena za sastati se, porazgovarati o izazovima i angažirati se u nalaženju svima prihvatljivog rješenja. Škole često znaju biti orijentirane samo na odgojno-obrazovne ishode, ciljeve i zadatke pa se može dogoditi da jednom samo postanu emocionalno narušene i neutralne.

Upravo zbog toga važno je kontinuirano raditi sa svim akterima suradničkog tima, iznositi svoje probleme te planirati aktivnosti unaprijed kako bi se izbjegli ovakvi nesporazumi i nesuglasice.

Iako su prepreke u suradnji u inkluzivnoj školi brojne, mnogi sudionici koji u njoj aktivno sudjeluju jednoglasnog su stajališta da se ne bi vraćali na stariju „izoliranu“ autonomiju koju su imali u prošlosti. Istraživanjima je potvrđen kako inkluzija i suradnja nude velike prilike za rast i djeci s teškoćama u razvoju, djeci tipičnog razvoja koji su u stalnom kontaktu s njima te odraslima. Iz toga proizlazi kako su koristi suradnje u današnjoj inkluzivnoj školi mnogostruke.

Sudionici istraživanja (Mulholland i O'Connor, 2016) govore da je najveći izazov u inkluzivnoj suradnji usklađivanje vremena i rasporeda svih stručnjaka kako bi mogli zajedno sudjelovati na sastanku. Zatim, navodi se kako suradnja ponekad zna prijeći u napete međuljudske odnose, a to može dovesti do odvajanja stručnjaka od tima. Savjete za poboljšanje suradnje sudionici vide u: poštivanju vremena i mjesta timskog sastanka, prednost dati formalnim sastancima te prepoznati razredno baziranu suradnju između učitelja i stručnjaka kao mogućnost za novo, bolje iskustvo.

Prema autoru Powell (2004) postoje vrlo snažna, specifična ponašanja koja promiču i njeguju suradnju. To su ponašanja koja će stvoriti mogućnost grupama da se osjećaju opuštenima, sigurnima te će ih poticati na akciju i sudjelovanje. Istraživanja koja je opisao navedeni autor govore da će izazovi koji su praćeni sigurnošću i vjerom u nečije sposobnosti dovesti do vrhunskih postignuća te da će uspjeh jednog postati uspjeh cijele grupe. Kao ključni dio kvalitetne i pouzdane suradnje, autor navodi uključenost svih sudionika u grupi koji se osjećaju sigurno i spremno za rad u timu.

Ovo su neke od preporuka za bolju i kvalitetniju suradnju, planiranje i refleksiju:

- Odrediti osobe koje sudjeluju u timu
- Organizirati sastavnke manjih timova
- Pronaći „stalnu zamjenu“ koja može zamijenjivati određenog člana kada je odsutan
- Složiti raspored sati tako da učitelji i stručni suradnici imaju jedan ili dva perioda u danu za konzultacije i/ili suradnju
- Zakazati redovno vrijeme kada će se tim sastajati te napraviti program odnosno točke o kojima će se raspravljati
- U svom profesionalnom radu pronaći mjesto za suradničke sastanke

9. Zaključak

Dobrobiti inkluzivnog odgoja i obrazovanja već su odavno poznate odgojno obrazovnom sustavu, stoga je u školama je potrebno primjenjivati nove metode i oblike rada koje su primjerene mogućnostima svakog učenika (Mejašić, 2016).

Inkluzivno obrazovanje u svojoj osnovi ima okupljen cijeli niz stručnjaka. Dijete s teškoćama u razvoju se od početka obrazovanja, odnosno već u ranom i predškolskom sustavu odgoja i obrazovanja susreće s nizom stručnjaka. U dječjim vrtićima to se prvenstveno odgajatelji i stručni tim ustanove, a prelaskom u školski sustav dolaze učitelji i nastavnici.

U radu s djecom s teškoćama u razvoju izrazito je bitno da svi sudionici koji sudjeluju u obrazovanju zajednički djeluju kao tim i da surađuju. Jedino kvalitetna i uzajamna suradnja između stručnjaka u inkluzivnom obrazovanju može koristiti pravilnom i kvalitetnom školovanju djeteta s teškoćama u razvoju.

U ovom diplomskom radu fokus je stavljen na najvažnije i najčešće sudionike u inkluzivnom obrazovanju, njihove uloge, kompetencije i stajališta. Važno je za primijetiti kako svi sudionici inkluzivnog obrazovanja navode probleme na koje nailaze, ali također, navode i strategije i prijedloge za bolju budućnost u inkluzivnoj praksi.

U inkluzivnom okruženju nemoguće je raditi ako stručnjaci timski ne surađuju. Zato je posebno važno u inkluzivnoj praksi njegovati timske odnose, slušati sve članove i dati otvoreno svoje prijedloge i mišljenja. Važno je također imati pred sobom cilj, odnosno višu svrhu ovakvog suradničkog načina rada, a to je povećanje dobrobiti za sve učenike s teškoćama i njihove roditelje. Kvalitetnom i uzajamnom suradnjom u inkluzivnim uvjetima stvorit ćemo bolje, kvalitetnije i jače međuljudske odnose. Promat ćemo svakog člana ovog odgojno obrazovnog procesa kao aktivnog sudionika koji doprinosi društvu.

Primjerima dobre prakse, bilo inozemne ili domaće, rušit će se predrasude u društvu i poticati će se zalaganje za bolju i kvalitetniju podršku učenicima s teškoćama i njihovim roditeljima. Suradnjom sa svima njima učinit će se pozitivni, ohrabrujući koraci koji će mijenjati ljude i društvo na bolje.

10. Popis literature

1. Boras, A. (2019): Samoprocjena kompetencija učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju . Diplomski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
2. Bouillet, D. (2019): Inkluzivno obrazovanje odabrane teme. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bouillet, D. (2013): Some Aspects of Collaboration in Inclusive Education – Teacher's Experiences. CEPS Journal, 3(2), 93-117.
4. Bouillet, D. (2010): Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
5. Bouillet, D., Domović, V. i Ivančević, S. (2017): Uvjerenje studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 53 (2), 32-46.
6. Čović, A. (2015): Timski rad djelatnika škole. Diplomski rad, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
7. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet: <http://www.erf.unizg.hr/hr/studiji/diplomski-socijalna-pedagogija> (web stranica posjećena 28.5.2020).
8. Fajdetić, M. i Šnidarić, N. (2014): Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi, Napredak, 155 (3), 237-260.
9. Gazilj, M. (2018): Kvaliteta radnog života edukacijskih rehabilitatora. Diplomski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
10. Grgić, A. (2018): Procjena profesionalnih kompetencija, obima i organizacije poslova edukacijskih rehabilitatora stručnih suradnika u redovnim osnovnim školama. Diplomski rad, Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
11. Hedegaard-Soereensen i sur. (2017): Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. European Journal of Special Needs Education, 33(3), 382-395.
12. Igrić i sur. (2015): Osnove edukacijskog uključivanja – škola po mjeri svakog učenika. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
13. Igrić i sur. (2004): Moje dijete u školi. Priručnik za roditelje djece s posebnim edukacijskim potrebama. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.
14. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013): Stvaranje inkluzivne kulture škole. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49 (2), 139-157.

15. Jurčević Lozančić, A. i Kudek Mirošević, J. (2015): Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom obrazovanju. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 64 (4), 541-560.
16. Jruiz, B. (2016): Teams, team models:
<https://horsecrazy22.wordpress.com/2016/02/06/teams-team-models/> (web stranica posjećena 4.6.2020).
17. Karamatić Brčić, M. (2011): Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8, 39-47.
18. Karlović, A., Šimić, A., Pijaca-Plavšić, E. (2014): Od srca do srca: komunikacijski modeli kao alat u medijaciji. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
19. Kekuš, F. (2016): Prilozi za povijest edukacijsko-rehabilitacijske struke u Republici Hrvatskoj. Diplomski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
20. Kranjčec Mlinarić, J., Lisak, N. i Žic Ralić, A. (2016): Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 65 (1), 233-247.
21. Kudek Mirošević, J. (2012): Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20 (2), 1-89.
22. Kudek Mirošević, J. Granić, M. (2014): Uloga edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u inkluzivnoj školi. Zagreb: Alfa.
23. Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014): Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50, (2), 17-29.
24. Lončarić, M. (2016): Procjena kvalitete inkluzije iz perspektive odgojitelja predškolske djece Osječko-baranjske županije. Diplomski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
25. Ljubešić, M., Šimleša, S. (2016): Early Childhood Inclusion in Croatia. *Infants & Young Children*, 29(3), 195-204.
26. Mejašić, M. (2016): Strategije poučavanja u inkluzivnoj školi. Diplomski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
27. Miloš, I., Vrbić, V. (2015): Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnim suradnicima i roditeljima*, 20 (77-78), 60-63.

28. Milošak, N. (2008): Uloga defektologa – učitelja u školi s posebnim programom. Identitet struke (Zbornik radova 7. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem, 97-102) Durek, V. (ur.), Varaždin: Školska knjiga.
29. Mulholland, M. i O'Connor, U. (2016): Collaborative classroom practice for inclusion: perspective of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (10), 1070-1083.
30. Nochajski, S. (2002): Collaboration Between Team Members in Inclusive Educational Settings. *Occupational Therapy In Health Care*, 15 (3-4), 101-112.
31. Novak, I. (2018): Uloga učitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Diplomski rad, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.
32. Powell, W. (2004): Chapter 5: Collaboration. U: *Count Me In – Developing Inclusive Internationals Schools*. Washington: Fourth Printing.
33. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednješkolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. *Narodne novine*, 24/15.
34. Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava. *Narodne novine*, 67/14.
35. Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, *Narodne novine*, 34/14.
36. Pribanić, D. (2017): Informiranost javnosti o logopedskoj djelatnosti, Diplomski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
37. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., Skočić Mihić, S. (2013): Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanja i perspektive, *Napredak*, 154, 1-2, 131-148.
38. Ružić, E. (2003): Provedba zakonskih odredaba u odgoju i obrazovanju djece i mladeži s posebnim potrebama. U Dulčić, A., Pospiš, M. (ur.): *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama (9-26)*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
39. Sanahuja-Gavaldà, J. i sur. (2016): Collaborative support for inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 16(1), 303-307.
40. Save the Children (2016): *Inclusive education: what, why, and how*. London: Save the Children.
41. Skočić Mihić, S. (2011): Spremost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

42. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M., Trgovčić, E. (2014): Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 155 (3), 303-322.
43. Skočić-Mihić, S., Lončarić, D., Pinoza Kukurin, Z. (2009): Mišljenja studenata predškolskog odgoja o edukacijskom uključivanju djece s posebnim potrebama. U Boulliet, D. Matijević, M. (ur): *Curiculum of eary compulsory education (507-515)*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
44. Švegar, D. i sur. (2020): *Stručni suradnici u osnovnoškolskom sustavu RH. Psihološko proljeće, elaborat*.
45. Todd, L. (2007): *Partnerships for Inclusive Education: A Critical Approach to Collaborative working*. New York: Routledge Falmer.
46. Tomić, A., Ivšac Pavliša, J., Šimleša, S. (2019): Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive odgojitelja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 55(2), 40-50.
47. Tomljanović, N. (2019): Mentalno zdravlje djece s intelektualnim teškoćama: omogućiti adekvatno odrastanje djeci koja su drukčija. *Narodni zdravstveni list*, 61(716-717), 14-16.
48. Trnka, V., Skočić Mihić, S. (2012): Odgajatelji u radu s djetetom s sporemećajem autističnog spektra – prikaz slučaja iz perspektive studenta, *Magistra Iadertina*, 7, (1), 189-202.
49. Vican, D. (2013): Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledališta učenika. *Život i škola*, 30(2), 17-37.
50. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *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, 98/19.
51. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. *Narodne novine*, 10/97, 107/07, 94/13 i 98/19.
52. Zakon o edukacijsko-rehabilitacijskoj djelatnosti. *Narodne novine*, 124/11.
53. Zrilić, S. (2011): *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

