

Uloga edukacijskog rehabilitatora u hrvatskom sustavu inkluzivnog odgoja i obrazovanja

Plastić, Petra

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:158:775923>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-07-26**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Uloga edukacijskog rehabilitatora u hrvatskom sustavu inkluzivnog odgoja i obrazovanja

Petra Plastić

Zagreb, rujan 2020.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Uloga edukacijskog rehabilitatora u hrvatskom sustavu inkluzivnog odgoja i obrazovanja

Petra Plastić

prof. dr. sc. Anamarija Žic Ralić

Zagreb, rujan 2020.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad „Uloga edukacijskog rehabilitatora u hrvatskom sustavu inkluzivnog odgoja i obrazovanja“ 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 primjereno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Petra Plastić

Mjesto i datum: Zagreb, rujan 2020.

Uloga edukacijskog rehabilitatora u hrvatskom sustavu inkluzivnog odgoja i obrazovanja

Studentica: Petra Plastić

Mentorica: prof. dr. sc. Anamarija Žic Ralić

Studijski program i modul: Edukacijska rehabilitacija, Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

SAŽETAK RADA:

Inkluzija je pojam koji se sve više pojavljuje u sustavu odgoja i obrazovanja i ima svoje korijene u brojnim zakonima donesenima u 20. i 21. stoljeću. Inkluzija označava uvažavanje i prihvaćanje različitosti te ostvarivanje jednakih mogućnosti za sve. Da bi se inkluzija uspješno provela, naglasak je na brojnim sudionicima koji svojim radom utječu i razvijaju proces inkluzije. Uz učitelje, učenike, roditelje, ravnatelje i druge stručnjake, važnu ulogu imaju stručnjaci koji rade s djecom s teškoćama u razvoju, a to su edukacijski rehabilitatori. Edukacijski su rehabilitatori stručnjaci koji imaju znanja i vještine potrebne za rad s djecom s teškoćama i s osobama s invaliditetom. Svoje obrazovanje stječu na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Edukacijski rehabilitatori zaposleni u obrazovanju mogu raditi na dva radna mjesta, kao učitelji u posebnim razredima i kao stručni suradnici.

Cilj je ovog rada pobliže definirati i objasniti koje su kompetencije i uloge edukacijskih rehabilitatora u hrvatskom obrazovanju te što je osim formalnog obrazovanja potrebno za kvalitetan rad. Zatim, prikazati zakonsku regulativu kojom je osigurano obrazovanje djece s teškoćama u razvoju i kojom se određuje rad edukacijskih rehabilitatora u sustavu odgoja i obrazovanja. Također, jedan je od ciljeva rada prikazati inkluzivne prakse drugih država, a prikazani su primjeri iz Izraela, Grčke, Slovenije, Poljske, Engleske, Norveške, Švedske i Finske. Prikazom različitih praksi možemo dublje uvidjeti koje su sličnosti i razlike između naših praksi i što jedni možemo preuzeti od drugih.

Ključne riječi: edukacijski rehabilitator, inkluzija, hrvatski sustav obrazovanja

The Role of an Educational Rehabilitation Specialist in Croatian system of inclusive education

Student: Petra Plastić

Mentor: Prof. Anamarija Žic Ralić, PhD

Study programme / Module: Educational Rehabilitation, Inclusive Education and Rehabilitation

SUMMARY:

Inclusion is a term that is increasingly appearing in the education system and it has its roots in numerous laws passed in the 20th and 21st centuries. Inclusion means respecting and accepting diversity and achieving equal opportunities for all. In order for inclusion to be successful, the emphasis is on numerous participants who influence and develop the process of inclusion through their work. In addition to teachers, students, parents, principals and other professionals, a significant role is played by professionals who work with children with disabilities, and these professionals are Educational rehabilitation specialists. Educational rehabilitators are professionals who have the knowledge and skills needed to work with children and people with disabilities. They receive their education at the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences at University of Zagreb. Educational rehabilitators employed in education can work in two positions as teachers in special classes and as professional associates.

The aim of this paper is to define and explain in more detail what are the competencies and roles of educational rehabilitators in Croatian education, and what, in addition to formal education, is necessary for a successful professional. Also, to present the legislation that ensures the education of children with disabilities and which determines the work of educational rehabilitators in the education system. In addition, one of the goals of the paper is to present inclusive practices from other countries, the presented practices are from Israel, Greece, Slovenia, Poland, England, Norway, Sweden and Finland. By presenting different practices, we can see more deeply what the similarities and differences are between our practices and what we can take from each other.

Key words: Educational rehabilitation specialist, inclusion, Croatian system of education

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. PROBLEMSKA PITANJA	2
3. INKLUZIVNI ODGOJ I OBRAZOVANJE.....	4
3.1. OSNOVNE IDEJE INKLUZIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	4
3.2. SUDIONICI INKLUZIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA.....	6
4. ZAKONSKI I PODZAKONSKI AKTI (Usmjereni na edukacijske rehabilitatore u redovitom školstvu)	8
5. PRIKAZ PODATAKA O BROJČANOJ ZASTUPLJENOSTI EDUKACIJSKIH REHABILITATORA U REDOVITOM SUSTAVU RH.....	12
6. ULOGA EDUKACIJSKOG REHABILITATORA U REDOVITOM SUSTAVU ODGOJA I OBRAZOVANJA	14
6.1. KOMPETENCIJE EDUKACIJSKOG REHABILITATORA.....	14
6.2. ULOGA EDUKACIJSKOG REHABILITATORA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU.....	17
7. USPOREDBA S INOZEMNOM PRAKSOM	20
7.1. HRVATSKA INKLUZIVNA PRAKSA	20
7.2. IZRAEL	20
7.3. GRČKA.....	22
7.4. NORDIJSKE ZEMLJE.....	23
7.4.1. Norveška	23
7.4.2. Švedska	24
7.4.3. Finska.....	26
7.5. SLOVENIJA.....	27
7.6. POLJSKA	28
7.7. ENGLESKA	29
8. ZAKLJUČAK	32
9. LITERATURA	34

1. UVOD

Inkluzivni odgoj i obrazovanje predstavlja odgoj i obrazovanje za sve te podrazumijeva kreiranje škola i odgojno-obrazovnih programa u kojima zajedno uče djeca s teškoćama u razvoju i bez njih (Brčić Karamatić 2012). Inkluzija označava uvažavanje i prihvaćanje različitosti te ostvarivanje jednakih mogućnosti za sve. Uvažavanje i prihvaćanje različitosti među djecom postaje poticaj u procesu učenja i poučavanja, a ne prepreka. Naglasak se stavlja na ulogu djelatnika škole, na ravnatelje, učitelje, asistente, stručne suradnike i roditelje. Provedba inkluzije na razini školske prakse pretpostavlja mijenjanje organizacije rada škola s posebnim naglaskom na promjene u organizaciji nastave i učenja. Neka istraživanja pokazuju da glavni akteri inkluzije upravo zbog nedostatka materijalnih i ljudskih resursa imaju sumnje u uspješnu provedbu inkluzije u svojoj školi. Takvi stavovi često se temelje na tome da je za provedbu inkluzije potrebno rekonstruiranje školske prakse i uvođenje inkluzivne kulture i politike te timski pristup u radu.

Jednu od ključnih uloga u uspješnom implementiranju inkluzivne prakse imaju stručnjaci koji rade s djecom i učenicima s teškoćama u razvoju, a to su u Republici Hrvatskoj stručnjaci edukacijski rehabilitatori. Njihova se uloga očituje kroz tri glavna aspekta: oni su animatori, kreatori i realizatori ideje o inkluziji (Kudek Mirošević, Granić 2014). Edukacijski rehabilitatori uz individualni rad s djecom s teškoćama rade i na utvrđivanju individualnih odgojno-obrazovnih potreba učenika te surađuju sa svim ostalim sudionicima inkluzije (učiteljima, roditeljima, ravnateljima, stručnim timovima i asistentima) kako bi se stvorilo najbolje moguće okruženje za dijete. Također pružaju podršku i savjetuju učitelje i asistente o odgojno-obrazovnim potrebama učenika i o mogućim didaktičko-metodičkim prilagodbama koje su potrebne. Stručnjaci edukacijski rehabilitatori dugi se niz godina školuju i stječu kompetencije na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu u Zagrebu. U svijetu postoji mnogo različitih pristupa inkluzivnom odgoju i obrazovanju te puno varijacija i inačica u nazivu zanimanja edukacijskih rehabilitatora, tako su neki od naziva *special education teachers*, *special educators*, *special education needs coordinators*, *SENCo*, *inclusive support teachers*, *special pedagogues* itd. Međutim, iako imamo različite nazive i varijacije u načinima stjecanja kompetencija, svim profilima edukacijskih

rehabilitatora zapravo je glavni cilj što bolje uključivanje i što bolji rad s djecom s teškoćama u razvoju.

2. PROBLEMSKA PITANJA

Ovim radom istražit će se i prikazati nalazi iz literature o osnovnim idejama i konceptima inkluzivnog odgoja i obrazovanja te će se opisati koji sve stručnjaci imaju ključne uloge u uspješnoj implementaciji inkluzivnog odgoja i obrazovanja.

Nadalje, prikazat će se trenutačna zakonska regulativa Republike Hrvatske koja se odnosi na provedbu inkluzivne prakse i kojom je osigurano obrazovanje za sve učenike. Unutar zakonske regulative prikazat će se pregled dokumenata kojima je regulirana edukacijsko-rehabilitacijska djelatnost i kojima je osigurana profesionalna podrška za djecu s teškoćama u redovitom sustavu odgoja i obrazovanja. Također, predstavljeni su i pravilnici u kojima je definirana uloga učitelja edukacijskog rehabilitatora u redovitom školstvu i uloga stručnog suradnika edukacijskog rehabilitatora te su prikazani akademski nazivi i kvalifikacije koje osobe trebaju steći kako bi mogle raditi kao edukacijski rehabilitator u redovitom školstvu.

U posebnom poglavlju prikazat će se koliki je broj učenika s teškoćama uključen u redoviti sustav odgoja i obrazovanja te kako je taj broj raspoređen po županijama. U tom će se poglavlju upozoriti na broj učenika koji pohađa redovite škole, a koliko je pritom stručnih suradnika koji su zaduženi za profesionalnu pomoć i potporu učenicima i učiteljima zaposleno u njima.

Poglavljem o ulozi edukacijskog rehabilitatora prikazat će se ključne kompetencije edukacijskih rehabilitatora, kako se u Republici Hrvatskoj te kompetencije stječu i na kojem je fakultetu moguće ostvariti potrebne kvalifikacije. Osim formalnog obrazovanja, naglasak je i na socijalnim i životnim vještinama koje su edukacijskom rehabilitatoru potrebne za rad. U istom poglavlju pokazat će se kako se uloga edukacijskog rehabilitatora mijenjala tijekom vremena te će se predstaviti dva istraživanja u kojima sami edukacijski rehabilitatori govore o viđenju svoje uloge i kompetencijama.

Također, prikazat će se stanje inkluzivne prakse u Republici Hrvatskoj te različite inozemne inkluzivne prakse iz nekoliko država. Osim inkluzivne prakse, predstaviti će se različite inačice

profesije edukacijskog rehabilitatora u svijetu te kako su pojedine zemlje organizirale uloge stručnjaka zaduženih za brigu o djeci s teškoćama u razvoju.

Na kraju ćemo zaključiti kakve su razlike između Hrvatske i ostalih zemalja te koje su prednosti i mane raznih sustava. Nadalje, sagledat ćemo koje su sličnosti, a koje razlike i što bismo mogli naučiti jedni od drugih kako bismo unaprijedili obrazovanje i rad s djecom s teškoćama u razvoju.

3. INKLUZIVNI ODGOJ I OBRAZOVANJE

3.1. OSNOVNE IDEJE INKLUZIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Inkluzivni odgoj i obrazovanje podrazumijeva uključenost svih u odgoj i obrazovanje, ono predstavlja ispunjenje temeljnoga ljudskog prava, prava na obrazovanje. Inkluzivno obrazovanje potiče uključenost osoba s teškoćama u obrazovanje i smanjenje razlika. To se ne postiže samo uvažavanjem i toleriranjem razlika nego promjenama u odgojno-obrazovnom i društvenom sustavu. Inkluzivno obrazovanje samo je jedan aspekt koji je proizišao iz šireg pojma društvene inkluzije. Društvena inkluzija označava društvenu jednakost i prihvaćenost svih, a posebno onih koji su u većem riziku od socijalne isključenosti. (Karamatić Brčić 2011). Društvena inkluzija proces je promjene cijele zajednice, ne pojedinih segmenata (Rudelić, Kukurin Pinoza i Mihić Skočić 2012).

Autorica Karamatić Brčić (2011) na temelju pregleda literature prikazuje odrednice pojma obrazovne inkluzije:

- uvažavanje svih učenika te nastavnog i školskog osoblja na jednak način, sudjelovanje svih učenika, odnosno smanjivanje njihova isključivanja iz školske kulture, kurikuluma i lokalne zajednice
- restrukturiranje kulture, politike i prakse u školama tako da odgovaraju različitostima učenika
- učenje i sudjelovanje svih učenika koji se mogu naći pod pritiskom isključivanja, a ne samo onih koji su kategorizirani kao učenici s teškoćama u razvoju
- savladavanje prepreka u učenju i sudjelovanju svih učenika
- različitosti kod učenika predstavljaju potporu u učenju i sudjelovanju, a ne nužno problem koji se treba savladati
- omogućavanje školovanja svim učenicima što bliže mjestu stanovanja
- unapređivanje škole ne odnosi se samo na učenike nego i na sve zaposlenike ustanove
- postavljanje škole kao odgojno-obrazovne ustanove koja potiče razvoj inkluzivnih vrijednosti
- razvijanje suradnje s ostalim institucijama koje su u komunikaciji sa školom
- spoznaja da je obrazovna inkluzija samo jedan aspekt inkluzije u društvu.

U inkluzivnim školama djeci se daju prilike kako bi mogla steći životno znanje, odnosno kako bi usvojila što veći raspon vještina koje će im omogućiti bolje funkcioniranje u svakodnevnom životu (Rudelić, Kukurin Pinoza i Mihić Skočić 2012). Autorica Karamatić Brčić (2013) navodi da se inkluzija može podijeliti na inkluziju u širem i u užem smislu. U širem smislu ona se odnosi na uključivanje djece i mladih koji su podložniji socijalnoj isključenosti i marginalizaciji zbog socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih, rasnih ili drugih razlika. Dok u užem smislu inkluzija naglašava obrazovanje djece i mladih u odgojno-obrazovnim ustanovama u skladu s njihovim individualnim mogućnostima.

Martan (2018) iznosi informaciju o stavu Europske komisije (European Commission/ EACEA/Eurydice 2016) prema kojem je inkluzivni pristup odgoju i obrazovanju trenutno najučinkovitiji način borbe protiv rasizma i diskriminacije u svijetu jer potiče tolerantnost, građanstvo, uvažavanje različitih mišljenja, životnih stilova i uvjerenja. Inkluzivna kultura škole označava kulturu koja spaja, uključuje, koja prepoznaje posebnosti djeteta, koja promovira jednakopravno sudjelovanje svih svojih sudionika, ona potiče zajedničko donošenje odluka i promjena koje će poboljšati svakodnevne odnose u školi (Vican 2013). Vican (2013) prikazuje informacije Howesa, Davies i Foxa (2009) prema kojima je inkluzivna kultura škole kultura učenja gdje su funkcionalni ciljevi podređeni odgojnim ciljevima, gdje se vjeruje da učenici donose u školu puno više od svoje različitosti. Također, u istom radu Vican (2013) predstavlja nalaze istraživanja prema kojima se kod učenika koji su dio ovakve kulture škole razvijaju bolji odnosi, komunikacija, načini rješavanja sukoba, razumijevanje za druge i dolazi do poboljšanja školskog uspjeha.

Karamatić Brčić (2012) prikazuje pretpostavke za provedbu inkluzivnog obrazovanja preuzete iz literature, a one su organizacijske, materijalne i kadrovske prirode. Pod iste pretpostavke spadaju izrada nastavnih planova i programa za djecu kojoj su potrebni, edukacija nastavnika za provedbu obrazovne inkluzije, priprema razreda i razrednog okružja za uključivanje djeteta s teškoćama u razvoju, kvalitetna suradnja između učitelja tj. nastavnika i ostalog nastavnog i stručnog osoblja, provedba nastavnog programa te njegovo praćenje i evaluiranje. Također, četiri su temeljne vrijednosti za inkluzivno obrazovanje koje naglašava Europska agencija za razvoj obrazovanja u području posebnih potreba: vrednovanje različitosti učenika, podržavanje svih učenika, suradnja i kontinuirani osobni profesionalni razvoj (Bouillet i Bukvić 2015).

3.2. SUDIONICI INKLUZIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Kako bi se inkluzija mogla kvalitetno provesti, naglasak je na brojnim akterima, tj. sudionicima koji svojim radom utječu i razvijaju proces inkluzije. Sudionici koji su aktivno uključeni u inkluziju su učenici, učitelji, nastavnici, stručni suradnici (pedagog, psiholog, edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog), roditelji, ravnatelji, pomoćnici u nastavi, lokalna uprava i mnoge druge institucije koje surađuju sa školom. Za kvalitetnu provedbu inkluzivnog obrazovanja naglasak je na cjelokupnom odgojno-obrazovnom sustavu koji kontinuirano treba surađivati (Karamatić Brčić 2011).

Sudionicima je veoma važna međusobna suradnja, poglavito između učitelja i stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Njihove stečene kompetencije omogućavaju ispunjavanje specifičnih potreba djece s teškoćama i jačanje djetetovih funkcionalnih sposobnosti (Rudelić, Pinoza Kukurin, Skočić Mihić 2012). U svojem radu Rudelić, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić (2012) dale su pregled podataka u kojima se vidi da su dosadašnja istraživanja pokazala kako zajedničko djelovanje učitelja i stručnih suradnika doprinosi razvoju inkluzije i postaje snažnim čimbenikom kvalitete inkluzije.

Na temelju pregledane literature Ivančić (2012) također navodi važnost timskog pristupa u inkluzivnim školama. Navodi kako svi sudionici svojom uključenošću mogu izrazito doprinijeti razvoju kvalitetnog obrazovanja za sve učenike. Učitelji su ti koji sudjeluju u procesima opservacije te kreiraju i provode individualizirane programe. Također, o učitelju znatno ovisi kako će se učenik u razredu ponašati i osjećati. Edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci doprinose boljem razumijevanju osobitosti razvoja djece s teškoćama u razvoju te izrađuju plan podrške u skladu s obrazovnim potrebama i potiču suradnju ostalih stručnjaka škole. Psiholog svojim znanjima doprinosi razumijevanju značajki razvoja učenika i kako se te značajke manifestiraju u različitim školskim situacijama. Pedagog je taj koji u timskom pristupu najviše poznaje prava i potrebe učenika s teškoćama i bez njih i dovodi ih u vezu sa zakonima i pravilnicima na kojima se temelje. Roditelji su također važni jer oni najbolje poznaju svoje dijete te školu mogu informirati o djetetovim navikama i ponašanjima, o načinu učenja ili o drugim dijagnozama koje mogu utjecati na sudjelovanje u školskom okruženju. Sam učenik također je važan sudionik i trebao bi biti uključen u razgovore o programu podrške ili o nekim problemskim situacijama.

Mnoge škole u Republici Hrvatskoj nemaju zaposleni potpuni stručni tim koji bi osigurao podršku učenicima i djelatnicima škole. Upravo zato sve se više i kod nas po uzoru na svjetsku praksu uspostavlja sustav stručne podrške školama u obliku mobilnih stručnih timova. Uloga je mobilnih stručnih timova omogućavanje usluga stručnjaka koji nisu djelatnici škole, a svojim znanjima mogu pomoći zaposlenicima škole u rješavanju raznih problemskih situacija u radu s učenicima s teškoćama. Provode radionice za učitelje i stručne suradnike, savjetuju učitelje, opserviraju i procjenjuju djecu te sudjeluju u izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog plana. Radom mobilnih stručnih timova osigurava se mogućnost za obrazovanje svih učenika bez obzira na njihove odgojno-obrazovne potrebe. Mobilni stručni tim obvezno uključuje koordinatora škole i stručnjaka za edukacijsko-rehabilitacijsku inkluziju, dok se ostali stručnjaci pridružuju timu ovisno o potrebama učenika. Koordinator škole (*SENCo*) u suradnji s učiteljima ima važnu ulogu u određivanju posebnih obrazovnih potreba i pružanju podrške školi za unaprjeđenje postignuća djece s teškoćama u razvoju. Koordinator pruža stručno vodstvo kolegama radi postizanja što veće kvalitete nastave za djecu s teškoćama (Ivančić 2012).

4. ZAKONSKI I PODZAKONSKI AKTI (Usmjereni na edukacijske rehabilitatore u redovitom školstvu)

Prava osoba s invaliditetom i djece s teškoćama imaju temelje u nizu pravnih dokumenata na nacionalnoj i međunarodnoj razini (Ivančić, Stančić 2013). Inkluzija u obrazovanju postala je jedan od glavnih zahtjeva svih suvremenih politika zemalja u svijetu i Europi. Svoje korijene ima u raznim dokumentima i konvencijama o obrazovanju i ljudskim pravima koji su doneseni tijekom 20. stoljeća (Karamatić Brčić 2011).

U Republici Hrvatskoj raznim zakonima i pravilnicima definirano je inkluzivno osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje djece s teškoćama u razvoju, kao i uloga edukacijski rehabilitatora koji imaju važnu ulogu u uključivanju djece u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Učenici s teškoćama u razvoju i bez njih u Republici Hrvatskoj školuju se na osnovi Zakona 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, 98/19).

Prema tom zakonu učenici s teškoćama su:

- učenici s teškoćama u razvoju
- učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima
- učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i jezičnim čimbenicima.

A Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/15) definirana su programska i profesionalna potpora učenicima s teškoćama, kao i nužnost pedagoško-didaktičke prilagodbe.

U Republici Hrvatskoj edukacijsko-rehabilitacijska djelatnost od 2011. godine regulirana je Zakonom o edukacijsko-rehabilitacijskoj djelatnosti (NN 124/11, 16/19). Njime se uređuje sadržaj i način djelovanja, standard obrazovanja te dužnosti i uvjeti za obavljanje edukacijsko-rehabilitacijske djelatnosti. U članku 2. zakona definirani su edukacijsko-rehabilitacijski postupci i mjere koje su utemeljene na načelima i spoznajama edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti. Unutar tih postupaka jedna je od ključnih odrednica promicanje dostupnosti redovitog osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja za djecu s teškoćama u razvoju i podrške koja

im je potrebna. Nadalje, definirani su i ostali važni aspekti edukacijsko-rehabilitacijskog rada za sustav odgoja i obrazovanja, a to su:

- odgojno-obrazovni rad s djecom s većim teškoćama
- koordinacija podrške u različitim sustavima s ciljem zastupanja, upućivanja i praćenja korisnika, edukacijsko-rehabilitacijska supervizija kojom se unaprjeđuju profesionalne kompetencije i poboljšavaju se usluge koje se pružaju, suradnja, timski rad i edukacijske aktivnosti koje uključuju naobrazbu pojedinaca i skupina o općim i specifičnim edukacijsko-rehabilitacijskim znanjima i vještinama.

U sklopu inkluzivnog odgoja i obrazovanja edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak može raditi na radnim mjestima učitelja – edukacijskog rehabilitatora i stručnog suradnika edukacijskog rehabilitatora. Radne obveze definirane su Pravilnikom o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 34/14). Učitelji – edukacijski rehabilitatori izvode neposredni odgojno-obrazovni rad s učenicima s teškoćama u razvoju prema posebnim nastavnim planovima i programima. Također, obavljaju ostale poslove koji proizlaze iz naravi i količine odgojno-obrazovnog rada s učenicima, aktivnosti i poslove iz nastavnog plana i programa, godišnjeg plana i programa, školskog kurikulumu i drugih zakona te posebne poslove koji proizlaze iz ustroja rada škole.

Edukacijski rehabilitator zaposlen u redovitoj osnovnoj školi kao stručni suradnik planira i programira rad, priprema se i obavlja poslove u neposrednome odgojno-obrazovnom radu s učenicima, savjetuje i pomaže u radu učiteljima i stručnim suradnicima te ostalim zaposlenicima škole u svezi s postupcima u radu s djecom s posebnim potrebama, pomaže učiteljima u izradi primjerenih programa, didaktičkih i nastavnih sredstva, surađuje, savjetuje i pomaže roditeljima učenika s teškoćama u razvoju, analizira i vrednuje djelotvornost odgojno-obrazovnog rada, stručno se usavršava, surađuje s ustanovama, vodi odgovarajuću pedagošku dokumentaciju i učeničke dosjee, sudjeluje u radu povjerenstva za upis djece u osnovnu školu, obavlja poslove na prevenciji poremećaja u ponašanju, izrađuje i provodi preventivne programe te obavlja druge poslove na unapređivanju i razvoju odgojno-obrazovne djelatnosti škole. Stručni suradnik edukacijski rehabilitator ostvaruje pravo na puno radno vrijeme ako u jednoj ili više škola

obavlja poslove u neposrednome radu s najmanje 20 učenika s rješenjem o primjerenom obliku školovanja.

Primjereni su programi odgoja i obrazovanja učenika (NN 24/15):

- redoviti program uz individualizirane postupke
- redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke
- posebni program uz individualizirane postupke
- posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke.

Primjereni oblici školovanja mogu se ostvarivati u redovitom razrednom odjelu, dijelom u redovitom, a dijelom u posebnom razrednom odjelu, posebnom razrednom odjelu i u odgojno-obrazovnoj skupini.

Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15) definirano je da učitelj edukacijski rehabilitator provodi posebne programe uz individualizirane postupke u posebnim razrednim odjelima. U iznimnim situacijama program se može izvoditi u redovitom razrednom odjelu ako ne postoji posebni razredni odjel, a provodi ga učitelj/nastavnik uz stručnu podršku stručnog tima. Profesionalnu podršku u školovanju učenika pružaju učitelji/nastavnici osposobljeni i educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskoga profila (edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog), stručni suradnici škole, nadležni školski liječnik, stručnjaci Zavoda za zapošljavanje i drugi stručnjaci iz ustanova socijalne skrbi, zdravstvenih ustanova te drugih specijaliziranih ustanova, savjetnici agencija nadležnih za odgoj i obrazovanje, stručni timovi, centri potpore, pomoćnici u nastavi ili stručni komunikacijski posrednici, stručnjaci iz civilnoga sektora uz odobrenje nadležnog Ministarstva.

Pravilnikom je također definiran rad edukacijskog rehabilitatora u programu edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka i u programu produženoga stručnog postupka. Program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka osigurava se svim učenicima koji svladavaju poseban program uz individualizirane postupke i potrebna im je dodatna pomoć edukacijskoga rehabilitatora tijekom

odgojno-obrazovnoga procesa. Program produženoga stručnog postupka sastoji se od pomoći u učenju, edukacijsko-rehabilitacijskih programa, strukturiranih slobodnih aktivnosti, kreativnih radionica i izvannastavnih aktivnosti. Program produženoga stručnog postupka određuje se školskim kurikulumom, a plan je određen nastavnim planovima i programima/kurikulumima odgoja i obrazovanja.

Pravilnikom donesenim u 2019. godini reguliraju se odgovarajuće vrste obrazovanja učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 6/19). Kako bi osoba mogla raditi kao učitelj – edukacijski rehabilitator, za rad s djecom u posebnim razrednim odjelima ili odgojno-obrazovnim skupinama po posebnim programima ona mora imati jedan od ovih akademskih naziva:

- magistar edukacijske rehabilitacije
- profesor defektolog – smjer rehabilitacija
- profesor defektolog – opći smjer
- diplomirani defektolog
- diplomirani defektolog – nastavnik/učitelj razredne nastave, smjer:
 - ❖ mentalna retardacija i oštećenje govora
 - ❖ poremećaji u ponašanju i mentalna retardacija
 - ❖ oštećenja govora i mentalna retardacija
 - ❖ oštećenja vida i mentalna retardacija
- logoped profesor defektolog – smjer: oštećenja govora
- profesor defektolog, smjer:
 - ❖ mentalna retardacija i oštećenje govora
 - ❖ oštećenje sluha i oštećenja govora
 - ❖ oštećenje govora i mentalna retardacija
 - ❖ oštećenje govora i oštećenje sluha
- socijalni pedagog – prof. defektolog, smjer: poremećaji u ponašanju i mentalna retardacija.

Kako bi osoba mogla raditi kao stručni suradnik edukacijski rehabilitator, mora imati jedan od sljedećih stečenih akademskih naziva:

- magistar edukacijske rehabilitacije
- profesor defektolog
- diplomirani defektolog.

5. PRIKAZ PODATAKA O BROJČANOJ ZASTUPLJENOSTI EDUKACIJSKIH REHABILITATORA U REDOVITOM SUSTAVU RH

Prema podacima Ministarstva znanosti i obrazovanja, u školskoj godini 2019./2020. u redovitim osnovnim školama u Republici Hrvatskoj obrazuje se ukupno 22 038 učenika s teškoćama.

Prema županijama, kako je vidljivo u Tablici 1., najveći je broj učenika uključen u Gradu Zagrebu, Zagrebačkoj županiji i Splitsko-dalmatinskoj županiji. Međutim, taj podatak ne iznenađuje jer je riječ o većim županijama s većim brojem stanovnika. U tome broju nisu uključena djeca s teškoćama koja se obrazuju u posebnim ustanovama za djecu s teškoćama u razvoju ni učenici s teškoćama koji pohađaju srednje škole u Republici Hrvatskoj. Ukupno 5321 učenik s teškoćama u razvoju pohađa srednje škole, što bi značilo da je u hrvatskom redovitom školstvu u školskoj godini 2019./2020. ukupno 27 359 učenika s teškoćama.

ŽUPANIJA	BROJ UČENIKA S TEŠKOĆAMA U REDOVITIM OSNOVNIM ŠKOLAMA
Grad Zagreb	4859
Zagrebačka	2031
Splitsko-dalmatinska	1724
Osječko-baranjska	1596
Primorsko-goranska	1449
Sisačko-moslavačka	944
Međimurska	896
Zadarska	859

Varaždinska	846
Krapinsko-zagorska	814
Vukovarsko-srijemska	772
Bjelovarsko-bilogorska	768
Koprivničko-križevačka	764
Istarska	758
Brodsko-posavska	600
Dubrovačko-neretvanska	519
Karlovačka	514
Virovitičko-podravska	423
Požeško-slavonska	369
Šibensko-kninska	331
Ličko-senjska	202
UKUPNO:	22 038

Tablica 1. Broj učenika s teškoćama u redovitim osnovnim školama po županijama

Učenika s teškoćama u osnovnim školama školske godine 2018./2019. bilo je 21 723, školske godine 2017./2018. bilo ih je 21 030, dok ih je godine 2016./2017. bilo 19 946 (MZO 2020). Vidljivo je iz ovih podataka da svake godine svjedočimo povećanju broja učenika s teškoćama u redovitim osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. Kao što je prethodno rečeno za pružanje podrške svoj djeci, pa tako i djeci s teškoćama, u redovitim školama odgovoran je stručni tim škole. Stručni tim škole sastoji se od pedagoga, psihologa, edukacijskog rehabilitatora, socijalnog radnika i knjižničara. Prema podacima iz Statističkog izvješća Državnog zavoda za statistiku za kraj školske godine 2017./2018., vidljivo je da su u redovitim školama na mjestima stručnih suradnika bila zaposlena 2663,64 stručna suradnika na ukupno 315 306 učenika (DZS 2019). Nažalost, iz podataka nije moguće dobiti spoznaje koliko je kojih profila stručnjaka, nego samo ukupni broj. Noviji podatci za kraj školske godine 2018./2019. i početak školske godine 2019./2020. trenutačno još nisu dostupni na stranicama Državnog zavoda za statistiku.

6. ULOGA EDUKACIJSKOG REHABILITATORA U REDOVITOM SUSTAVU ODGOJA I OBRAZOVANJA

6.1. KOMPETENCIJE EDUKACIJSKOG REHABILITATORA

Kao što je već rečeno, zbog sve češćeg uključivanja djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja pojavila se velika potreba za stručnjakom edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Edukacijski rehabilitatori izrazito pridonose inkluzivnom procesu svojom profesionalnom potporom i specifičnim profesionalnim kompetencijama. Uloga edukacijskih rehabilitatora u odgoju i obrazovanju zaista je širokog spektra, njihovi su zadatci da u radu s djecom potiču njihov adaptivni potencijal i funkcioniranje, ali očekuje se i da rade na mijenjanju društvene okoline djece, bilo to u radu s vršnjacima, roditeljima ili školom (Kudek Mirošević i Granić 2014).

Edukacijski rehabilitatori svoju djelatnost mogu obavljati u sklopu odgojno-obrazovnog, socijalnog ili zdravstvenog sustava u državnim institucijama ili privatnoj praksi, sukladno važećim standardima i propisima obavljanja edukacijsko-rehabilitacijske djelatnosti (Mamić 2008).

Svoje kompetencije edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci stječu na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Titule koje se stječu su sveučilišni prvostupnik/prvostupnica edukacijske rehabilitacije nakon završene tri godine preddiplomskog studija i magistar/magistra edukacijske rehabilitacije nakon završetka diplomskog studija. Dok se fakultet zvao Fakultet za defektologiju, stručnjaci su završavali fakultetsko obrazovanje s titulama prof. defektolog, dipl. defektolog, dipl. defektolog – nastavnik (Kudek Mirošević i Granić 2014), no kao što je vidljivo iz navedenog Pravilnika o odgovarajućoj vrsti obrazovanja učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 6/19), edukacijski rehabilitatori mogu imati brojne akademske nazive i obnašati iste poslove.

Nakon završetka Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta, edukacijski rehabilitatori imaju usvojena znanja i vještine za (ERF 2020 - Kompetencije):

- profesionalnu interdisciplinarnu suradnju (u edukaciji, rehabilitaciji i kliničkoj praksi)

- neposredni odgojno-obrazovni rad
- savjetovanje drugih stručnjaka i roditelja, kao i za superviziju rada prvostupnika koji je završio preddiplomski studij edukacijske rehabilitacije
- osposobljeni su za pretraživanje literature, baza podataka i drugih izvora informacija
- sposobni su planirati i provoditi znanstvena istraživanja
- imaju razvijenu svijest o provođenju profesionalne etike i odgovornosti u edukacijsko-rehabilitacijskoj praksi te prepoznaju potrebu i spremnost za uključivanje u cjeloživotno učenje.

Studij je zasnovan na znanjima iz interdisciplinarnog područja edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti pod kojima se podrazumijevaju različiti dijagnostički, edukacijski i rehabilitacijski postupci koji su povezani s oštećenjima vida, teškoćama učenja, deficitom pažnje/hiperaktivnim poremećajem (ADHD), intelektualnim teškoćama, poremećajima iz autističnog spektra, višestrukim teškoćama, motoričkim poremećajima, kroničnim bolestima, kreativnim i art/ekspresivnim terapijama. Završetkom studija student stječe kompetencije koje mu omogućavaju zapošljavanje na poslove visoke složenosti, regulirane Zakonom o edukacijsko-rehabilitacijskoj djelatnosti (NN 124/11, 16/19).

Tijekom studiranja edukacijski rehabilitatori također stječu znanja o dijagnostičkim, edukacijskim i terapijskim postupcima, o radu u timu, profesionalnoj etici i o komunikaciji među stručnjacima (ERF 2020 - O studiju). Prikazom znanja i kompetencija koje se stječu nakon završetka fakulteta može se uvidjeti da je edukacijski rehabilitator stručnjak koji može osobama s invaliditetom i djeci s teškoćama u razvoju pružiti sveobuhvatnu podršku (Koritnik 2019). Također, kroz mnoge kolegije, obvezne i izborne, studenti uče o područjima rada drugih stručnjaka iz srodnih zanimanja kako bi što bolje mogli surađivati na radnome mjestu.

Poslovi i zadatci edukacijskog rehabilitatora često se isprepleću s ostalim stručnjacima i sudionicima odgoja i obrazovanja. Oni uključuju neposredni rad s učenicima, rad i suradnju s njihovim učiteljima, roditeljima i ostalim članovima stručnog tima u školi i izvan nje. U sklopu timskog rada edukacijski rehabilitator također je član povjerenstva za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta/učenika i sudjeluje u procjeni učenika za upis u prvi razred osnovne škole. Kao što je prikazano, uloga edukacijskog rehabilitatora nužna je u sustavu odgoja i obrazovanja. Ako se

školi ne osigura pomoć i podrška edukacijskog rehabilitatora, smanjit će se kvaliteta koja se može postići u inkluzivnim školama timskim radom između edukacijskog rehabilitatora, učenika, roditelja/skrbnika, učitelja/nastavnika i ostalih stručnih suradnika škole (Kudek Mirošević i Granić 2014).

Međutim, osim profesionalnih znanja koja se stječu tijekom formalnog fakultetskog obrazovanja i brojnih edukacija, edukacijski rehabilitator također treba imati i određene osobine koje su jako važne za kvalitetno odrađivanje ovoga posla. Pomagačke profesije kao grupa zanimanja karakterizirane su direktnim radom s ljudima. Zajednička karakteristika im je da se ostvaruje kontakt s ljudima i ulaže se trud u pomaganje drugima u rješavanju njihovih problema (Grgić 2018). Edukacijska rehabilitacija također spada pod pomagačke profesije te za kvalitetno odrađivanje ovog veoma odgovornog posla osobe trebaju imati dobro razumijevanje za socijalno i emocionalno stanje učenika/roditelja i nastavnika, ali i dobro razvijene komunikacijske vještine (Kudek Mirošević i Granić 2014).

Autorice Kudek Mirošević i Granić u svojem priručniku (2014) navode kako su ključne osobine koje treba posjedovati edukacijski rehabilitator sljedeće: empatija – uz pomoć koje se možemo staviti u kožu djeteta s teškoćom i njegovih roditelja; toplina – kako bismo mogli prihvatiti svu djecu s razumijevanjem i prihvaćanjem; prirodnost – kako bismo mogli iskreno pokazati svoje emocije; entuzijizam – jer u svojem radu trebaju vjerovati u učenike/roditelje/nastavnike, suradnju, timski rad i zajedničke snage koje će dovesti do školovanja bez stresa; humor – ova je osobina veoma važna u rješavanju problema na koje će se možda naići.

Iste autorice također navode u priručniku (2014) prikaz najvažnijih vještina koje treba cjeloživotno razvijati:

- brzo i pravilno donošenje odluka
- rješavanje problema
- stvaralačko mišljenje
- kritičko mišljenje
- učinkovita komunikacija
- interpersonalne vještine
- samosvijest

- empatija
- humor
- nošenje s emocijama
- nošenje sa stresom.

6.2. ULOGA EDUKACIJSKOG REHABILITATORA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Prethodno je već navedeno da edukacijski rehabilitatori u redovitim školama mogu biti zaposleni na dva različita radna mjesta. Kao stručni suradnici edukacijski rehabilitatori i kao učitelji – edukacijski rehabilitatori. Općenito gledajući, ta dva mjesta po svojim radnim zadacima i obvezama znatno se razlikuju iako oba uključuju rad s djecom s teškoćama u razvoju. Međutim, unatoč razlikama, dijele slične kompetencije i oba su radna mjesta tijekom vremena prošla određenu transformaciju. Autorica Milošak (2008) u svojem je radu tablično (Tablica 2.) prikazala kako se tijekom vremena promijenila uloga edukacijskog rehabilitatora:

NEKAD	SADA ILI USKORO
prvenstveno učitelj	učitelj + terapeut + savjetodavac + istraživač + inovator
diploma o završenom studiju i položen stručni ispit	stalno osposobljavanje i stjecanje novih kompetencija i certifikata, periodično preispitivanje osposobljenosti za dopusnicu za rad ili licencu
naglasak na neposredni rad u frontalnoj nastavi	naglasak na druge zadatke, posebno za izradu individualiziranih planova i programa, individualni rad, praćenje i analizu rezultata
samostalan rad	timski rad (učitelj + logoped + psiholog + psihijatar + soc. radnik + odgojitelj + med. sestra)
ravnatelj, ped. voditelj i učitelji	jasna povezanost vertikalne i horizontalne hijerarhije i jasna podjela uloga i zadataka

Tablica 2. Prikaz uloge edukacijskog rehabilitatora nekada i sada.

Kao što je vidljivo iz tablice, uloga edukacijskog rehabilitatora veoma je kompleksna i zahtijeva veliki trud u pogledu suradnje i timskog rada. Od edukacijskog rehabilitatora očekuje se da bude svestran i prilagodljiv i da spremno odgovara na sve zahtjeve. On nije više samo učitelj u frontalnom i neposrednom radu s učenicima, on je član brojnih timova škole, kao i stručnjak koji ostalima pruža profesionalnu podršku u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Naglasak je struke na cjeloživotnom obrazovanju i redovitom usavršavanju. Nekada je rad s djecom s teškoćama bio isključivo samostalni i izolirani rad, a danas je takav pristup evoluirao i naglasak je na uključenosti i pružanju potrebne podrške učenicima i učiteljima.

U poglavlju o zakonskoj regulativi hrvatskog odgoja i obrazovanja prikazane su informacije o ulogama i radnim zadacima edukacijskih rehabilitatora – stručnih suradnika te podatci o minimalnom broju učenika s primjerenim oblicima školovanja u nadležnosti edukacijskog rehabilitatora. Međutim, autorica Grgić (2018) u svojem je istraživanju o profesionalnim kompetencijama, opsegu i organizaciji poslova stručnih suradnika edukacijskih rehabilitatora došla do zanimljivih podataka o količini i organizaciji rada. Naime, ona je ispitala 42 stručnih suradnika edukacijskih rehabilitatora zaposlenih u redovitim osnovnim školama na području Republike Hrvatske. U rezultatima je naišla na podatak da iako je zakonom propisan minimalni broj učenika pod nadležnosti edukacijskog rehabilitatora kako bi se ostvarilo pravo na puno radno vrijeme, nigdje nije regulirano koliki je maksimalni broj u nadležnosti jednoga stručnog suradnika edukacijskog rehabilitatora. Tako je iz odgovora sudionika dobila podatke da je prosječan broj učenika za koje su edukacijski rehabilitatori – stručni suradnici nadležni 54, a najveći je broj 132 učenika. Kao što se može vidjeti iz tih podataka, to je velik broj učenika za koje je nadležan jedan stručni suradnik i zbog toga dolazi do prekomjernog opterećenja stručnjaka. Zakonom bi se, uz minimalni, trebao regulirati i maksimalni broj učenika u nadležnosti te uvjeti na koliko je učenika poslodavac, tj. škola, dužan zaposliti dodatnoga stručnog suradnika kako bi se osigurao kvalitetan rad.

Također, pravilnikom je definirana satnica edukacijskog rehabilitatora stručnog suradnika i prema njoj bi stručni suradnik najviše vremena trebao provoditi u neposrednom radu s učenicima. U istom istraživanju autorica Grgić (2018) prikazuje rezultate da su stručni suradnici nezadovoljni trenutačnom satnicom i premda je za neposredni rad s učenicima u satnici predviđena najveća količina vremena, da ispitanici naglašavaju kako im upravo za to najviše

nedostaje vremena. Nadalje, zadatak za koji im najviše nedostaje vremena, ali im istodobno i oduzima najviše vremena administrativni su poslovi, vođenje papirologije i dosjea učenika. Iz ovih odgovora vidljivo je da su edukacijski rehabilitatori stručni suradnici pod velikim opterećenjem jer ne uspijevaju uskladiti veliki broj zadataka za koje su odgovorni s velikim brojem djece za koju su nadležni. Autorica zaključuje da bi se poboljšanjem zakonske regulative ovog područja trebalo potaknuti postavljanje razumnih zahtjeva i smanjenje opterećenja stručnjaka koji će zatim doprinijeti njihovu boljem i kvalitetnije radu. Također smatra da bi se trebalo nastaviti s poticanjem ostalih struka na aktivno sudjelovanje u procesu inkluzije.

Autorica Gazilj (2018) ispitala je kvalitetu radnog života edukacijskih rehabilitatora s usporedbom između učitelja edukacijskih rehabilitatora i stručnih suradnika istog profila. Pokazalo se da je kvaliteta radnog života prosječna, nije izrazito loša, ali nije ni zadovoljavajuća. Više nezadovoljstva poslom i karijerom te radnim uvjetima pokazalo se kod učitelja edukacijskih rehabilitatora. Iako su rezultati prosječni, naginju blago prema negativnijim vrijednostima pa se smatra da bi se aktivnije trebalo pristupiti ovoj tematici. Autorica navodi neke konkretne korake za praksu, poput različitih supervizija koje nedostaju u praksi među edukacijskim rehabilitatorima, kroz radionice s temama boljeg nošenja sa stresom i stručna usavršavanja kako bi napredovali u percepciji vlastite kompetencije za obavljanje svakodnevnih zadataka i aktivnosti na radnome mjestu.

7. USPOREDBA S INOZEMNOM PRAKSOM

7.1. HRVATSKA INKLUZIVNA PRAKSA

U Republici Hrvatskoj dva su glavna modela uključivanja djece u redoviti sustav odgoja i obrazovanja djelomična i potpuna integracija. Pod pojmom potpune integracije misli se na to da su djeca uključena u redoviti razred i školuju se prema redovitom programu uz individualizirane postupke ili prema redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke (Žic Ralić 2012). Prema Pravilniku o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (NN 124/09), jedan takav razred s uključenom djecom s teškoćama može imati maksimalno troje učenika s teškoćama. Razred u kojem je uključeno jedno dijete s teškoćama može imati najviše 28 učenika, razred s dvoje djece s teškoćama može imati 26 učenika, a kada je uključeno troje djece s teškoćama, razred može imati 24 učenika. Kao podrška djeci s teškoćama, bilo u potpunoj ili djelomičnoj integraciji, u školama su zaposleni edukacijski rehabilitatori, kao stručni suradnici ili učitelji u djelomičnoj integraciji i posebnim razrednim odjelima (Žic Ralić 2012). Prethodno je već navedeno da se stručnjaci edukacijski rehabilitatori obrazuju na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu koji je jedina obrazovna ustanova u Republici Hrvatskoj koja obrazuje takav profil stručnjaka. Također, sve se više uključuju i asistenti u nastavi kao dodatna podrška učenicima.

7.2. IZRAEL

U izraelskom obrazovnom sustavu, kao i u većini svjetskih, uvođenjem inkluzije djece s teškoćama u redoviti sustav pojavila se potreba za restrukturiranjem postojećeg sustava. Osim toga, javila se potreba za novim stručnjacima i unaprjeđenjem znanja postojećih stručnjaka i učitelja (Gavish 2017). Izraelski obrazovni sustav sve više pred svoje učitelje i sve zaposlene u njemu stavlja zahtjeve koji se tiču promoviranja važnih životnih vještina. Od učitelja i stručnjaka očekuje se da osim stručnog znanja imaju i vještine promicanja socijalnih interakcija, vještine za smanjenje vršnjačkog nasilja i isključivanja, znanja o radu s djecom s teškoćama i vještine za promicanje tolerancije (Lavian 2014). *Special education teachers* u Izraelu ispunjavaju dvije različite pozicije, neki rade u posebnim razredima ili u posebnim ustanovama, dok *inclusive support teachers (IST)* rade u redovitom obrazovanju. Njihove su uloge individualno ili grupno poučavanje unutar ili izvan redovitog razreda, planiranje IEP-a, pripremanje prilagođenih

materijala za rad redovitih učitelja, savjetovanje redovitih učitelja i savjetovanje roditelja (Gavish 2017). *Special education teachers* u Izraelu svoje formalno obrazovanje sječu na učiteljskim fakultetima gdje prvo moraju imati diplomu prvostupnika primarnog obrazovanja, a nakon toga mogu završiti dodatnu specijalizaciju za rad s djecom s teškoćama (Malki i Einat 2017). Specijalizacija uključuje poučavanje djece s teškoćama, rad u multidisciplinarnom timu, rad s obitelji djece s teškoćama, provedba inkluzije djece s teškoćama, znanje o asistivnim tehnologijama, procjenu djece s teškoćama, upravljanje razredom i planiranje kurikuluma (Gavish 2017). Od *IST*-a se očekuje da koordinira i bude medijator između ostalih stručnjaka i između stručnjaka i učenika, a jedna od glavnih zadaća mu je i poboljšanje rada i usluga koje se u školi pružaju djeci s teškoćama te rušenje barijera na koje nailaze u svojem obrazovanju.

Gavish (2017) navodi nalaz prikaza načina provedbe inkluzije u izraelskim školama, gdje se ona provodi u tri oblika.

1. Uključivanje 3 – 5 učenika u redovite razrede; u takvim je razredima odgovornost na trima različitim stručnjacima. Za razred su zaduženi redoviti učitelj, nekoliko specijaliziranih nastavnika za određene predmete i *IST* koji intervalno sudjeluje u radu razreda.
2. Posebne učionice za djecu s većim teškoćama (npr. poremećaji iz spektra autizma, umjerne intelektualne teškoće). Ministarstvo te učionice smatra inkluzivnim, ali su one zapravo oblik segregacije, u posebnim razredima učenike poučavaju *special education teachers* koji nisu *IST*.
3. Inkluzivni razredi u kojima 1/3 djece ima teškoće u razvoju. Redoviti učitelj i *IST* poučavaju ovakav razred, ali oni su jako rijetki u obrazovanju.

U istraživanju o njihovom viđenju svoje uloge u redovitom školstvu (Lavian 2014) sami *special education teachers* rekli su da je njihova uloga veoma kompleksna. Smatraju da imaju puno uloga i da se od njih očekuje da budu učitelji, odgojitelji, administratori, socijalni radnici, roditelji i drugo. Slažu se i da njihov posao zapravo počinje kada nastava završi jer tada moraju raditi sav ostali posao koji se ne bazira na poučavanju, primjerice planiranje nastavnih sati, priprema materijala, pisanje IEP-a i kurikuluma. Sudionici su naveli da veliki faktor u njihovu doživljaju stresa i *burnoutu* ima profesionalna podrška koju dobivaju ili ne dobivaju od ostalih kolega (Lavian 2014). Autori Malki i Einat (2017) u svojem su istraživanju naišli na podatke da *IST*-ovi smatraju da nemaju dovoljno vremena i sati predviđenih za rad s učenicima te su upravo

zato iskazali svoje nezadovoljstvo procesom inkluzije. Rekli su da inkluzija ne funkcionira kako bi trebala, da nema dovoljno sati i resursa za kvalitetnu provedbu, što posljedično šteti učenicima. Nezadovoljni su i znanjima redovitih učitelja o djeci s teškoćama i o metodama rada s djecom s teškoćama. Smatraju da učitelji u svojem preddiplomskom obrazovanju nemaju dovoljno prilika upoznati se i iskušati u radu s djecom s teškoćama. Mišljenja su da je jedan kolegij premalo i da bi učitelji trebali baratati većim znanjem i iskustvom u radu s djecom s teškoćama (Malki i Einat 2017).

7.3. GRČKA

Special education teachers u osnovnim školama u Grčkoj veoma su heterogena skupina (Boutskou 2007). Kako bi osoba postala *special education teacher* u Grčkoj, treba imati diplomu prvostupnika primarnog obrazovanja te paralelno dobiti certifikat o prisutnosti na godišnjim seminarima/konferencijama u području *special education*. Također, moguće je nakon učiteljskog fakulteta doktorirati ili magistrirati u istom području kako bi se dobile kvalifikacije za rad (Athanasiadis i Syriopoulou-Delli 2010). Obrazovanje djece s teškoćama u grčkim se školama odvija u redovitim i u posebnim uvjetima. U redovitom sustavu učenici su uključeni u redoviti razred uz podršku ili u djelomičnu integraciju ako imaju veće teškoće. Djeca mogu biti i u posebnim ustanovama ako imaju teže teškoće (Athanasiadis i Syriopoulou-Delli 2010).

Uloga *special education teachers* u grčkom zakonodavstvu nije određena i smatra se veoma širokom i raznolikom. Njihova uloga nije samo poučavanje učenika, nego se očekuje da rade s roditeljima, drugim učiteljima i drugim stručnjacima u školi. U mnogim aspektima uloga se preklapa s ostalim stručnjacima, što može među njima uzrokovati tenzije i konfuziju. Ključna zaduženja *special education teachers* mogu se podijeliti u tri skupine: 1. procjena i utvrđivanje potreba učenika, 2. organizacija i planiranje rada i 3. poučavanje učenika, evaluacija napretka i podrška učenicima (Vlachou 2006). Sudionici istraživanja (Vlachou 2006) ističu da najviše vremena posvećuju poučavanju učenika. Također, isti sudionici smatraju da iako bi integracija djece s teškoćama u redoviti razred bila najbolji način promoviranja inkluzije, postoje brojni razlozi zašto sustav još nije spreman za to. U sklopu istraživanja zaključeno je da *special education teachers* rade u takvom sustavu koji ih izolira i kategorizira jednako kao i učenike. Bazira se na raspodjeli uloga, prioriteta i označavanju tko je za što i za koga odgovoran. Redoviti učitelji za djecu bez teškoća, a *special education teachers* za djecu s teškoćama. Uloga *special*

education teachers često se mijenja ovisno o radnom mjestu i teškoćama djece. Ako rade u posebnim školama, često im je uloga bliža onoj terapeuta, a ako rade u djelomičnoj integraciji, uloga im je sličnija redovitim učiteljima. Za razliku od redovitih učitelja, *special education teachers* u djelomičnoj integraciji više se posvećuju individualno djeci te imaju priliku bolje ih upoznati. Često oni sami ističu kako se osjećaju ranjivo zbog različitosti djece s kojom rade. Svako je dijete različito i ne mogu se iste metode i načini primjenjivati na sve. Upravo zato imaju osjećaj da konstantno moraju učiti i stjecati iskustvo (Boutskou 2007).

U istraživanju koje su provele Agaliotis i Kalyva (2011) proučavalo se kako redoviti učitelji i *special educators* gledaju na uvođenje *special needs coordinator*a u redovite škole. Koordinator bi bio zadužen za savjetovanje drugih stručnjaka, učitelja i roditelja, bavio bi se i administrativnim radom te neposrednim individualnim radom s učenicima. Uvođenjem koordinatora rasteretilo bi se i smanjio bi se obujam posla *special education teacher*a. U istraživanju se pokazalo da učitelji smatraju da bi svaka škola trebala imati *special needs coordinator*a i da bi trebali biti specijalizirani i informirani o svim vrstama teškoća. Na pitanje za koliko bi djece trebali biti nadležni redoviti učitelji, smatrali su da bi trebali biti zaduženi u prosjeku za osam učenika s kojima bi tjedno proveli oko sedam sati. Dok su *special education teachers* predložili manji broj vjerojatno zbog svojeg iskustva u radu s djecom s teškoćama. Autori uz taj podatak naglašavaju kako bi se broj djece u nadležnosti trebao zakonski regulirati. Redoviti učitelji smatraju da bi se uloga koordinatora trebala bazirati na vođenju dokumentacije i dosjea učenika s teškoćama, na praćenju napretka i na pripremi materijala i aktivnosti za učitelje kako bi mogli poučavati djecu. Obje skupine smatraju kako bi za stručnog suradnika bilo korisno da ima iskustvo u radu u redovitom i posebnom sustavu. Također, obje skupine protive se ideji da koordinator nadgleda i evaluira njihov rad, smatraju da bi trebali biti savjetnici i kolege. Redoviti učitelji iskazali su da očekuju od koordinatora da ih poučava i trenira u radu s učenicima s teškoćama, ali i da im priprema materijale za rad s uputama kako ih provesti.

7.4. NORDIJSKE ZEMLJE

7.4.1. Norveška

U Norveškoj zanimanje *special educator* nije izričito definirano i ne postoji standard zanimanja ni kvalifikacije koje bi osoba trebala imati kako bi mogla raditi u području tog zanimanja. Sadržaj i opseg znanja i kvalifikacija ostavljeni su ustanovama visokog obrazovanja na izbor, a

poslodavci pri zapošljavanju na temelju kvalifikacija s različitih fakulteta i programa mogu odabrati koji kandidat najviše odgovara njihovim potrebama. U Norveškoj postoji šest preddiplomskih programa u području *special education*, deset ustanova provodi diplomski studij i sedamnaest fakulteta u sklopu učiteljskog obrazovanja nude programe za *special education*. Program u sklopu učiteljskog obrazovanja više se bazira na vještinama i na praktičnom iskustvu u poučavanju, dok preddiplomski program priprema buduće stručnjake za poticanje razvoja inkluzivnog okruženja u situacijama i na mjestima gdje se nađu i zaposle. Međutim, najveća je razlika između ta dva programa da samo stručnjaci koji svoje obrazovanje steknu u sklopu učiteljskog obrazovanja mogu raditi u školstvu. U norveškom zakonu o obrazovanju definirano je da svi učitelji moraju imati učiteljske kvalifikacije ili kompetencije za predmet koji predaju. Postoji također nacionalni okvir koji zagovara da obrazovanje učitelja, prije nego što se specijaliziraju za *special education*, treba biti jednako u cijeloj državi (Cameron Lansing i Jortveit 2014). Norveški *special educators* koji su završili u sklopu učiteljskog obrazovanja većinom rade u redovitim školama, dio kao učitelji u izravnom radu s učenicima, bilo individualno ili u malim grupama, a dio kao koordinatori za djecu s teškoćama. U mnogim školama podršku učenicima pružaju asistenti bez formalnih pedagoških kvalifikacija uz superviziju učitelja ili *special educatora* (Jortveit i sur. 2019). Isti autori u svojem istraživanju dobili su prikaz radnih uloga i aktivnost za *special educators* u Norveškoj i Švedskoj. Prema njihovim podacima, *special educators* najviše vremena provode u suradnji s učiteljima, zatim u procjeni i izradi IEP-a, na trećem je mjestu poučavanje učenika, te potom u suradnji s roditeljima i s administracijom. S druge strane, *special educators* u Norveškoj provode puno više vremena u suradničkim aktivnostima od kolega u Švedskoj, koji više vremena provode poučavajući u malim skupinama. Međutim, mogući je razlog tome drukčija raspodjela zanimanja *special educator* u Švedskoj. U istraživanju je također uočeno da se u norveškom obrazovnom sustavu stavlja naglasak na kategorizaciji učenika, što potvrđuje i način stjecanja kvalifikacija za rad. U obrazovanju *special educatora* veći je naglasak na specijalizaciji za određena područja i određene teškoće.

7.4.2. Švedska

U Švedskoj se zanimanje *special need educator* sastoji od dvije grupe zanimanja, a to su *SENCo* – *special education needs coordinators* / *special pedagogues* i *special education teachers*. Kao i u prethodno opisanim državama, kako bi se stekle kvalifikacije za ta zanimanja osobe trebaju

imati učiteljsku diplomu (Göransson i sur. 2016). Međutim, u Švedskoj je dodatni preduvjet za upisivanje programa radno iskustvo u školi ili vrtiću u trajanju od jedne do tri godine, a zatim se upisuje program u trajanju od tri semestra za *special education* (Takala, Nordmark i Allard 2019).

Special teacher education u Švedskoj nudi specijalizacije u pet smjerova:

1. Razvoj jezika te razvoj čitanja i pisanja
2. Matematički razvoj
3. Oštećenja sluha i gluhoća
4. Oštećenja vida
5. Intelektualne teškoće i teškoće učenja.

Međutim, svih je pet smjerova dostupno jedino na Sveučilištu u Stockholmu (Takala, Nordmark i Allard 2019). Važno je napomenuti da uloga *special need educator*a nije definirana ni u jednom nacionalnom dokumentu pa se opisi posla, vještine i znanja mogu pronaći jedino u opisima programa Sveučilišta (Göransson i sur. 2016). Švedski zakon o obrazovanju kaže da sva djeca i svi učenici, imali oni teškoće u razvoju ili ne, trebaju imati podršku i vodstvo u akademskom i osobnom razvoju kako bi razvili sve svoje mogućnosti. U Švedskoj se taj zakon shvaća veoma ozbiljno i za svu je djecu obvezna izrada razvojnog plana u suradnji škole s djetetovim roditeljima, a djeci koja imaju teškoće u ispunjavanju akademskih ciljeva pruža se dodatna podrška i za njih se izrađuju IEP-i (Takala i Ahl 2014). U švedskim su školama obično zaposlene ili *special education teachers* ili *SENCo*, a u nekim su slučajevima zaposlena oba profila. *Special teachers* i *SENCo*s pružaju podršku učenicima i zaposlenicima u učionici i izvan nje. Razlika između ova dva profila stručnjaka je da *SENCo* primarno više radi u timovima i savjetuje učitelje i ostale zaposlenike škole, dok *special education teachers* više rade s učenicima u razredu (Takala, Nordmark i Allard 2019). U pregledu rada švedskih *special needs educators* pronađeno je da najviše surađuju s predmetnim učiteljima ili nastavnicima, ravnateljem i s drugim *special needs educators*. Međutim, većina je rekla da rade samostalno i samo 15 % ima kolegu na kojega se mogu osloniti. Broj djece za koji su nadležni varirao je – *special teachers* nadležni su za od šest do dvadeset učenika tjedno, dok su *SENCo*s nadležni za od jednog do deset učenika tjedno. Sati poučavanja također su varirali; *special teachers* poučavali su tjedno od jedanaest do trideset sati, a *SENCo*s od pet do dvadeset sati. Kao tri najvažnija područja rada naveli su poučavanje

djece s teškoćama, provedbu procjena i savjetovanje kolega. Manji naglasak stavljen je na razgovore s roditeljima, rad u timu i rad na razvoju škole. Kao najveće izazove naveli su nedostatak vremena, tj. manjak vremena za rad i pružanje podrške djeci te za vođenje dokumentacije. Također, dodatni im je izazov u radu to što su usamljeni i željeli bi imati kolegu s kojim bi mogli surađivati (Takala i Ahl 2014).

Iako je švedski program napravljen tako da jedan profil stručnjaka radi s odraslima na savjetovanju i pružanju podrške, a drugi radi većinom s djecom, Švedska nacionalna agencija za visoko obrazovanje dala je prijedlog za promjenu programa jer smatraju da su dva trenutačna programa preslična i da se previše preklapaju. Smatra se da bi se trebao uložiti trud u razvoj inkluzivne pedagogije koja se fokusira na iskorištavanje resursa i mogućnosti unutar učionice kako bi se stvorilo povoljno okruženje za sve. Znači cilj inkluzivne pedagogije bio bi potpuno iskorištavanje onoga što u učionici već postoji kako bi se stvorilo poticajno okruženje za učenje za sve učenike (Takala i Ahl 2014).

7.4.3. Finska

U Finskoj učiteljsko obrazovanje može voditi do različitih vrsta diploma, poput predmetnih učitelja, nastavnika i *special teachera*. Kako bi se dobila učiteljska diploma, treba ispuniti 300 ECTS-a, a za dodatnu diplomu u *special teacher education* potrebno je još 60 ECTS-a, od kojih 20 – 25 trebaju biti skupljeni prije ulaska u program. Kao i u Švedskoj, za dodatni program učitelji moraju imati radno iskustvo rada u vrtiću ili školi u trajanju od jedne do tri godine. Ovaj je put do *special education* diplome u Švedskoj jedini, dok u Finskoj osim ovog programa postoji i drukčiji način. Studenti mogu svih pet godina studirati *special education* i dobiti diplomu *special teachera*. Za razliku od Švedske koja nudi specijalizaciju u određenim područjima i teškoćama, na finskim sveučilištima to nije moguće, nego se nude izborni kolegiji s 3 – 7 ECTS-a koji mogu poslužiti kao blagi korak u specijalizaciji (Takala, Nordmark i Allard 2019). U Finskim redovitim školama *special education* uglavnom se pruža učenicima koji imaju teškoće u čitanju i pisanju. Autorice Takala i Ahl (2014) u svojem radu pišu o finskom zakonu o obrazovanju i izmjenama i dopunama kojima je propisano da svi učenici koji imaju umjerene teškoće u učenju imaju pravo na podršku ili djelomičnu podršku (*part-time special education*). Učenici koji primaju povremenu podršku smatraju se redovitim učenicima koji nekoliko puta

tjedno na nekoliko sati dobivaju *special education*. Sustav pružanja podrške razložen je u tri razine (Takala i Ahl 2014):

- Opća (*general*) podrška – ovaj tip pruža se u redovitom razredu svim učenicima i uglavnom je provodi razredni učitelj
- Pojačanja (*intensified*) podrška – ovaj tip podrške pruža se ako opća podrška nije dovoljna i pruža se u suradnji sa *special teacher*. Provodi se ili u redovitom razredu ili izvan njega i za njega je potrebno napisati edukacijski plan za dijete.
- Posebna (*special*) podrška – ovaj tip podrške pruža se kada prethodna dva nisu dovoljna. Može se provoditi u redovitom razredu ili u posebnom razredu pod vodstvom *special teachera*.

Special teachers u Finskoj većinom rade u redovitim školama i najčešći način provedbe njihova posla ili pružanja podrške odvija se kroz *pull out* model, u kojem djeca tijekom nekih školskih sati u kojima im je potrebna podrška odlaze u ured *special teachera* i ondje individualno ili u malim grupama rade s njim. Radne uloge i zadatci *special teachera* raspoređeni su tako da većinu svojega radnog vremena provode u izravnom radu s učenicima, zatim u pripremanju, planiranju i osmišljavanju radnih materijala te u savjetovanju ostalih (Takala, Pirttimaa i Törmänen 2009). U istraživanjima o strukturi posla *special teachera* u Finskoj pokazalo se da su im zadatci podijeljeni u dvije kategorije, u direktni i indirektni rad. Direktni rad odnosi se na rad s djecom koji se većinom provodi u malim grupama od dvoje do desetero djece, prosječno je bilo četvero djece. Pod indirektni rad spada savjetovanje predmetnih učitelja, savjetovanje nastavnika, suradnja s roditeljima, suradnja sa socijalnom službom, procjena, pronalaženje, izrada i kupnja materija i planiranje. *Special teachers* u Finskoj, kao i oni u Švedskoj, naveli su da im je najveći problem nedostatak vremena i manjak kolega, ali su naveli i da im problem stvara nejasni profil zanimanja i manjak resursa. Predložili su da se u satnici odredi vrijeme za savjetovanja i suradnju te planiranje. Također, u istraživanju se uvidjelo da dobar *special teacher* osim stručnih znanja treba imati i dobre interpersonalne i socijalne vještine (Takala, Pirttimaa i Törmänen 2009).

7.5. SLOVENIJA

Obrazovni sustav u Sloveniji veoma je sličan onome koji mi imamo u Hrvatskoj. Učenici s teškoćama i dalje se obrazuju u tzv. dualnom obrazovnom sustavu. Neki se učenici obrazuju u

posebnim ustanovama odvojeni od vršnjaka, dok se dio učenika obrazuje u redovitim školama. Obrazovni su programi za djecu s teškoćama poučavanje kod kuće, poučavanje u posebnim školama/ustanovama i provedba inkluzivnih obrazovnih programa koji uključuju prilagodbe i podršku. Posebni programi u Sloveniji provode se u tri tipa okruženja, u posebnim centrima, posebnim školama i u posebnim razredima unutar redovitih škola. Nakon što je inkluzija postala sastavni dio slovenskoga obrazovnog sustava, nekoliko je posebnih škola zatvoreno, a sve su se više počeli otvarati prilagođeni programi u redovitim školama. U učionicama s prilagođenim programom učitelji imaju posebne kvalifikacije za *special education* i iskustvo u radu s djecom s teškoćama. Posebni razredi nemaju uključene tipične vršnjake pa su učenici dijelom segregirani od drugih, ali unutar redovite škole postoje prilike za interakciju među učenicima. Svakodnevni kontakti među učenicima mogući su tijekom odmora, igranja ili drugih školskih aktivnosti. Trenutačno zakonodavstvo Slovenije nalaže da se posebni programi u redovitim školama mogu provoditi samo ako škola ispunjava posebne uvjete: treba imati odgovarajuće osoblje, opremu i materijale. Uobičajene su prilagodbe programa prilagodbe vremena i mjesta rada, prilagodbe metoda rada, prilagodba sadržaja i metoda vrednovanja učenika. Učenici također, ako je potrebno, mogu dobiti dodatnu profesionalnu pomoć koju provode *special educators*, pedagozi, psiholozi ili učitelji. Među glavnim preprekama za provedbu inkluzivne prakse koje su uočene u Sloveniji jest i to da su učitelji i stručni suradnici često prezaposleni administrativnim zadacima, poput ispunjavanja i vođenja papirologije i dosjea učenika, pisanja IEP-a te ispisivanja i evidentiranja obrazovnih ciljeva i metoda tada za svako dijete posebno. Također, smatra se da redoviti učitelji nisu dovoljno upoznati sa specifičnostima i nemaju dovoljno znanja za poučavanje djece s teškoćama. Nadalje, jedan je od većih problema, koji se pojavio i u prethodno opisanim državama, nedostatak vremena. U slučaju Slovenije izrazito im nedostaje vremena za međusobnu suradnju, dijeljenje iskustva, znanja i informacija. *Special educators* često su preopterećeni poslom i svojim zadacima i ne mogu biti na raspolaganju učiteljima i roditeljima kada im je potreban neki savjet ili mišljenje. Smatra se da bi se trebalo osigurati vrijeme u satnici rada za suradnju i dijeljenje iskustva stručnjaka, a to vrijeme moglo bi se pronaći ako se smanji obvezna papirologija s kojom se zaposlenici škole svakodnevno nose (Schmidt i Brown 2015).

7.6. POLJSKA

Prema poljskom obrazovnom sustavu, integracija učenika s teškoćama može se provesti na tri različita načina s varijacijama u razini uključenosti učenika s teškoćama u redovite razrede:

1. Potpuna integracija – vrsta integracije gdje su sva djeca s teškoćama uključena u redoviti sustav, u ovom modelu posebne škole za djecu s teškoćama ne bi postojale.
2. Nepotpuna integracija – vrsta integracije gdje bi samo djeca s lakšim teškoćama bila uključena u redovito školstvo, a oni s težim teškoćama obrazovali bi se u posebnim školama.
3. Djelomična integracija – vrsta integracije u kojoj se odlučuje o mjestu školovanja djece na temelju njihovih potreba i njihove dobrobiti, obrazovanje se može provoditi u redovitim ili u posebnim uvjetima (Ober, Twardowski i Pierson 2015).

Trenutačno poljski obrazovni sustav odgovara djelomičnoj integraciji zato što postoje posebne škole, integracija i redovite škole. Integracija se provodi u integriranim razredima u koje su s vršnjacima uključena djeca s teškoćama u razvoju. U razredu uz učitelja sudjeluje i pomoćni učitelj, čija je uloga prilagođavanje i usmjeravanje rada djece s teškoćama u tom razredu. Pomoćni učitelj mora imati dodatne kvalifikacije u području *special education* kako bi mogao raditi u integriranom razredu. Najveći problemi u provedbi inkluzivne prakse u Poljskoj proizlaze iz toga što zakonski nije regulirano zapošljavanje pomoćnih učitelja ili stručnjaka u *special education* i uz to nije regulirano koliko djece s teškoćama i bez njih smije biti u integriranom razredu (Ober, Twardowski i Pierson 2015).

Special education teachers u Poljskoj učitelji su koji su završili preddiplomski ili diplomski program za učiteljsku diplomu i dodatno se obrazovali za rad s djecom s teškoćama. Od 2015. zanimanje *special education teacher* uvršteno je u tamošnju klasifikaciju zanimanja. U Poljskoj je *special educator* stručnjak koji ima znanja i vještine za rad s djecom s različitim teškoćama u vrtiću ili školi. Njegovi glavni zadatci uključuju organizaciju inkluzije i integracije, koordiniranje timova učitelja i drugih stručnjaka koji rade u školi i obavljanje poslova koji su u skladu s njegovim kvalifikacijama. Učitelji na mnoge načine mogu steći dodatno obrazovanje u *special education* jer razni fakulteti organiziraju postdiplomske kolegije i tečajeve za stjecanje kvalifikacija ili kompetencija za rad s djecom s teškoćama (Głodkowska i Gasik 2017).

7.7. ENGLESKA

Engleska je, za razliku od ostalih prikazanih država, za pružanje podrške djeci s teškoćama i za promoviranje inkluzije odabrala sustav u kojem je jedna osoba zadužena za promoviranje i praćenje inkluzivne prakse na lokalnoj razini (Tissot 2013). Prema engleskom zakonodavstvu

svaka škola treba imati *special needs coordinatora* (*SENCo*). Na početku uvođenja ove uloge *SENCo* je bila osoba čije su se aktivnosti bazirale na potrebama djece s teškoćama, ali nakon uvođenja *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs* 1994., uloga *SENCoa* počela se mijenjati u smjeru praćenja metoda poučavanja, rušenja barijera u učenju i procjeni načina učenja. *SENCo* je osoba zadužena i odgovorna za učenike s teškoćama i on je taj koji se brine o njihovim potrebama unutar škole (Rosen-Webb 2011). Zakon nalaže da *SENCo* treba biti kvalificirani učitelj koji nakon dolaska na tu poziciju treba proći dodatno obrazovanje u trajanju od jedne godine koje vodi do *National Award for Special Educational Needs Coordination*. Dodatnim obrazovanjem učitelji dobivaju strateške i menadžerske vještine te ključna znanja i praktična iskustva o različitim teškoćama djece. Tijekom vremena uloga *SENCoa* u redovitim školama sve se više širi i zapravo dolazi do konfuzije koja su zapravo njegova zaduženja. Sve više njegova uloga uključuje planiranje strateškog razvoja i menadžment škole i školske inkluzivne prakse. U praksi koordinator postaje učitelj, savjetnik, menadžer i zagovaratelj za učenike s teškoćama. Autorica Rosen-Webb (2011) prikazuje model autora Kearnsa (2005) po kojem postoje četiri glavna modela zaduženja *SENCoa*:

1. Arbitar – pod ovaj model spadaju *SENCos* koji svoju ulogu primarno vide u savjetovanju i pomaganju roditeljima i učiteljima u njihovim nedoumicama.
2. Spasitelj – *SENCos* koji su fokusirani većinom na pojedine učenike s teškoćama i na individualni rad, planiraju za njih i pokazuju veliku empatiju prema učenicima. Ne zanima ih previše menadžment škole i u radu imaju malo vremena za savjetovanje drugih zaposlenika.
3. Revizor – *SENCos* čija je glavna uloga više administrativna, oni prate napredak učenika, vode individualne planove i dosjee te vode brigu o zakonskim procesima.
4. Suradnik – ovaj tip *SENCoa* ima jaku suradnju i povezanost s učiteljima i žele što više dijeliti savjete i iskustva, zainteresirani su za pomaganje pri razvoju kurikuluma i osmišljavanju novih metoda rada i učenja (Rosen-Webb 2011).

Autorica Tissot (2013) u svojem radu sumira koja su zadaće/uloge *SENCoa* u redovitim osnovnim školama prema engleskom Ministarstvu obrazovanja iz 2001.:

1. nadgledavanje svakodnevne provedbe školske politike vezano za djecu s teškoćama
2. koordinacija za djecu s teškoćama u razvoju

3. povezivanje i savjetovanje ostalih učitelja
4. rad s asistentima
5. vođenje dokumentacije za svu djecu s teškoćama
6. rad s roditeljima djece s teškoćama
7. doprinos stručnom usavršavanju osoblja
8. povezivanje s vanjskim agencijama, uključujući zdravstvenu i socijalnu skrb.

SENCo u engleskome obrazovnom ustavu predstavlja stručnjaka koji je zadužen za djecu s teškoćama i za pružanje odgovarajućih uvjeta za njihovo obrazovanje. Međutim, iako je ova pozicija zakonski regulirana i svaka škola treba imati svojeg *SENCo*a, zakonski nije definirano kako je uloga integrirana u školsku praksu, nego svaka škola za sebe odlučuje kako će to provesti (Tissot 2013).

8. ZAKLJUČAK

U ovome radu prikazane su ključne uloge i kompetencije edukacijskih rehabilitatora na temelju kojih mogu kompetentno izvršavati svoje uloge u redovitom školstvu, bilo na radnom mjestu učitelja ili na radnom mjestu stručnog suradnika. Uvidjeli smo da premda postoje brojni zakoni kojima se podržava inkluzivna praksa i rad edukacijskih rehabilitatora kao dio stručnog tima škole, potrebno je donijeti nove regulative. Sami edukacijski rehabilitatori rekli su da nemaju dovoljno vremena za neposredni rad s učenicima, što je zapravo jedna od glavnih zadaća. Kako bi se povećala mogućnost za kvalitetno posvećivanje učenicima, uz reguliranje minimalnog broja učenika za koje je edukacijski rehabilitator nadležan treba također regulirati maksimalni broj učenika kojima se edukacijski rehabilitatori realno mogu posvetiti. Uz to, veliki bi se napredak napravio kada bi zakonom bilo definirano nakon koliko je učenika s rješenjima o primjerenom obliku školovanja škola dužna zaposliti još jednog stručnjaka edukacijskog rehabilitatora. Kao što autorica Igrić (2015) navodi, u Hrvatskoj je problem nedostatak stručnjaka edukacijskih rehabilitatora zaposlenih u školama te su oni edukacijski rehabilitatori koji rade u školama često preopterećeni brojem učenika i administrativnim poslovima, zbog čega nemaju vremena za sve ostale svoje zadaće. Kao jedan od glavnih problema također se pokazala satnica predviđena za rad edukacijskih rehabilitatora u školi.

Pregledom literature stranih država vidljivo je da sve države pokušavaju na najbolji mogući način provesti inkluzivnu praksu, ali nitko još nije došao do razine da su sva djeca s teškoćama uključena u redovito školstvo. Kao što smo vidjeli, svaka država ima svoje inačice stručnjaka koji rade s djecom s teškoćama, promoviraju inkluziju i savjetuju ostale zaposlenike škole. Zanimljivo je primijetiti da većina obrađenih zemalja od svojih stručnjaka za djecu s teškoćama očekuje da prethodno ima učiteljsku diplomu, dok za razliku od njih u Republici Hrvatskoj to nije preduvjet, nego se stručnjaci obrazuju na odvojenom fakultetu. Teško je iz samog pregleda literature zaključiti koji je model obrazovanja za stručnjake edukacijsko-rehabilitacijskog profila najbolji, ali vrijedno je naglasiti kako su znanja stručnjaka koji završe Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet u Zagrebu veoma specifična i dublja u odnosu na znanja ostalih stručnjaka za djecu s teškoćama iz inozemstva. Međutim, smatram da uvijek ima mjesta za napredak i zato bi druge zemlje mogle podosta naučiti od nas i to primijeniti u svojoj praksi. Ali i mi bismo mogli preuzeti neke smjernice od njih, primjerice vrijedilo bi sagledati kakvo znanje metodologije i didaktike imaju učitelji koji su prije rada s djecom s teškoćama završili učiteljski

fakultet. Naime, te spoznaje bile bi nam korisne kako bismo dodatno produbili naša znanja i postali još kompetentniji stručnjaci koji teže što boljem uključivanju djece s teškoćama u redoviti sustav obrazovanja.

Nadalje, zanimljivo je što mi zanimanje u školstvu dijelimo na dva radna mjesta, kao i u Švedskoj i Izraelu, gdje se profil edukacijskog rehabilitatora razlaže na one koji će više raditi s djecom i na one koji će više raditi s odraslima. U teoriji bi takva podjela dobro funkcionirala kada bi broj djece bio zakonski reguliran i kada bi svaka škola bila obvezna zaposliti edukacijskog rehabilitatora obaju profila. Razlaganjem profila na ta dva radna mjesta zapravo bi se postiglo rasterećenje učitelja edukacijskog rehabilitatora koji bi se više mogao posvetiti radu s učenicima, a stručni suradnik mogao bi raditi samo na savjetovanju, planiranju i educiranju drugih. Međutim, takva je praksa trenutačno poprilično nerealna zbog dostupnosti stručnjaka i zbog materijalnih resursa u obrazovanju.

U svim zemljama mogu se uočiti neke sličnosti među stručnjacima koji rade s djecom s teškoćama jer se od svih stručnjaka očekuju visoke razine znanja i kompetencija, ali i dobre organizacijske i interpersonalne vještine. Svuda je uloga edukacijskog rehabilitatora prepoznata kao važna, ali izrazito kompleksna. Kod većine stručnjaka postoji slaganje da im nedostaje vremena za rad s učenicima i za savjetovanje ostalih zaposlenika, a da im previše vremena oduzima administracija. Stručnjaci se slažu i u tome da su zadovoljni poslom koji obavljaju, ali da se nekada znaju osjećati iscrpljeno zbog količine posla, prirode posla u kojem nijedno dijete i pristup njemu nisu jednaki te zbog toga što često nemaju kolege koji su u istom položaju kao i oni na koje bi se mogli osloniti.

Na kraju, sagledavanjem obrazovnih sustava u svijetu može se zaključiti da se s provedbom inkluzivne prakse svaka zemlja nosi na svoj način i najbolje što je trenutačno moguće. Zajednička je odrednica svih država povećana potreba za stručnjacima koji će zahvaljujući svojem znanju i vještinama moći raditi s djecom s teškoćama, ali i savjetovati ostale zaposlenike i pomagati im te stručnjakom koji će znati promovirati uvjete koji su najbolji za dijete. Upravo zato vidljivo je da je u Hrvatskoj edukacijski rehabilitator, a u stranim zemljama pod drugim nazivima, neizostavan dio odgoja i obrazovanja 21. stoljeća.

9. LITERATURA

1. Agaliotis, I., Kalyva, E. (2011.) A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding the role of the special needs coordinator: Implications for educational policy on inclusion and teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27 (2011) 543 - 551
2. Athanasiadis, I., Syriopoulou-Delli, K.C. (2010.) Training and motivation of special education teachers in Greece. *Review of European Studies* Vol. 2, No. 1; June, 96-105
3. Bouillet, D., Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(1), 9–23
4. Boutskou, E. (2007.) The role of special education teachers in primary schools in Greece. *International Studies in Sociology of Education* Vol. 17, No. 3, September, 289–302
5. Cameron Lansing, D., Jortveit, M. (2014.) Do different routes to becoming a special educator produce different understandings of the profession and its core concepts?. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 29, No. 4, 559–570
6. DZS, Državni zavod za statistiku (2019.) Osnovne škole i dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja, kraj šk. g. 2017./2018. i početak šk./ped. g. 2018./2019. Statističko izvješće.
7. ERF (2020a). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Studiji. Diplomski studij Edukacijska rehabilitacija. Kompetencije. Pristupljeno: 5. 7. 2020. na mrežnoj stranici Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta. <http://www.erf.unizg.hr/hr/studiji/diplomski-edukacijska-rehabilitacija>
8. ERF (2020b). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Studiji. Diplomski studij Edukacijska rehabilitacija. O studiju. Pristupljeno: 5. 7. 2020. na mrežnoj stranici Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta. <http://www.erf.unizg.hr/hr/studiji/diplomski-edukacijska-rehabilitacija>
9. Gavish, B. (2017.) Four profiles of inclusive supportive teachers perceptions of their status and role in implementing inclusion of students with special needs in general classrooms. *Teaching and Teacher Education* 61, 37 – 46
10. Gazilj, M. (2018.) Kvaliteta radnog života edukacijskih rehabilitatora. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Diplomski rad

11. Głodkowska, J., Gasik, M., J. (2017.) Maria Grzegorzewska Academy of Special Education: the beginning of the Interdisciplinary Studies on Disability. *Studies on disability. International Theoretical, Empirical and Didactics Experiences.* Varšava.
12. Göransson, K. i sur. (2016.) Voices of special educators in Sweden: a total population study. *Educational Research*, Vol. 57, No. 3, 287–304
13. Grgić, A. (2018.) Procjena profesionalnih kompetencija, obima i organizacije poslova edukacijskih rehabilitatora stručnih suradnika u redovitim osnovnim školama. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Diplomski rad
14. Igrić, Lj. (2015.) Uvod u inkluzivnu edukaciju. U Lj. Igrić i sur. (2015.), *Inkluzivna edukacija, hrvatski kontekst, istraživanja i programi potpore (295-337)*. Grad: Zagreb, Školska knjiga.
15. Ivančić, Đ. (2012.) Pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Doktorski rad
16. Ivančić, Đ., Stančić Z. (2013.) Stvaranje inkluzivne kulture škole, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 2013*, Vol 49, br. 2, str. 139-157
17. Jortveit, M. i sur. (2019.) A comparative study of Norwegian and Swedish special educators' beliefs and practices. *European journal of special needs education*
18. Karamatić Brčić, M. (2011.) Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(2011), 39-47
19. Karamatić Brčić, M. (2012.) Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovitih škola. *Magistra Iadertina*, 7 (2012), 1; 101-109
20. Karamatić Brčić, M. (2013.) Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, br. 30 (2/2013.), god. 59., str. 67- 78.
21. Karamatić Brčić, M., Viljac T. (2018.) Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina* 13 (1), 92-104
22. Koritnik, A. (2019.) Uloga edukacijskog rehabilitatora u profesionalnoj rehabilitaciji. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, Diplomski rad
23. Kudek Mirošević, J. i Granić, M. (2014.) Uloga edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u inkluzivnoj školi. Grad: Zagreb, Alfa
24. Lavian, H.,R. (2014.) Masters of weaving: the complex role of special education teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 21, No. 1, 103–126

25. Malki, s., Einat, T. (2017.) To include or not to include—This is the question: Attitudes of inclusive teachers toward the inclusion of pupils with intellectual disabilities in elementary schools. *Education, Citizenship and Social Justice* 00(0), 1-16
26. Mamić, D. (2008.) Etički kodeks defektologa (edukacijskih rehabilitatora) kao doprinos identitetu struke. *Identitet struke zbornik radova 7. Kongresa Saveza defektologa hrvatske*. Varaždin, Školska knjiga Zagreb
27. Martan, V. (2018.) Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik* 67 (2018.), 2, 265-285
28. Milošak, N. (2008.) Uloga defektologa – učitelja u školi s posebnim programom. *Identitet struke zbornik radova 7. Kongresa Saveza defektologa hrvatske*. Varaždin, Školska knjiga Zagreb
29. MZO, Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020.) ŠeR - Školski e-Rudnik. Pristupljeno: 5.7.2020. na mrežnoj stranici Ministarstva znanosti i obrazovanja: <https://mzo.gov.hr/ser-skolski-e-rudnik-3419/3419>
30. Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (NN 124/09)
31. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15)
32. Pravilnik o odgovarajućoj vrsti obrazovanja učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 6/19).
33. Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (NN 67/14.)
34. Pravilnikom o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 34/14)
35. Rosen-Webb, M.,S. (2011.) Nobody tells you how to be a SENCo. *British Journal of Special Education*, Volume 38, Number 4
36. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., Skočić Mihić, S. (2013.) Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspective. *Napredak : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 154 (2013), 1-2; 131-148
37. Schmidt, M., Brown, I. (2015.) Education of Children with Intellectual Disabilities in Slovenia. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*.

38. Takala, M., Pirttimaa, R., Törmänen, M. (2009.) Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, Volume 36, Number 3
39. Takala, M., Ahl, A. (2014.) Special education in Swedish and Finnish schools: seeing the forest or the trees? *British Journal of Special Education*, Volume 41, Number 1
40. Takala, M., Nordmark, M., Allard, K. (2019.) A Comparison of University Curriculum in Special Teacher Education in Finland and Sweden. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, Vol. 3(2), 20-36
41. Tissot, C. (2013.) The role of SENCOs as leaders. *British Journal of Special Education*, Volume 40, Number 1
42. Vican, D. (2013.) Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika *Život i škola*, br. 30 (2/2013.), god. 59., str. 17-37
43. Vlachou, A. (2006.) Role of special/support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education* Vol. 10, No. 1, January, 39–58
44. Zakon o edukacijsko-rehabilitacijskoj djelatnosti (NN 124/11, 16/19)
45. Zakon 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, 98/19).
46. Žic Ralić, A. (2012) Inclusive education in Croatia. U: Petrov, R., Čičevska Jovanova, N. & Koravska, A. (ur.) "Inkluzivno obrazovanje - sastojba i predizvici" Međunaroden naučno-stručni skup, Zbornik na trudovi. Strumica, Makedonija, Sojuz na defektolozi na Republika Makedonija, Ministarstvo za obrazovanje i nauka, Filozofski fakultet - Institut za defektologija, str. 50-61.