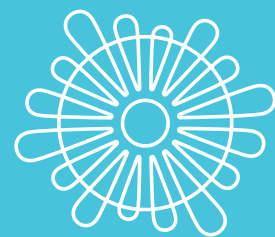


UKLJUČENOST UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U FORMALNOM SUSTAVU ODGOJA I OBRAZOVANJA

Projekt
Budi spreman i
kompetentan!
U.P.03.3.1.04.0003

Priručnik za
nastavnike



Sadržaj Priručnika „Uključenost učenika s teškoćama u razvoju u formalnom sustavu odgoja i obrazovanja“ isključiva je odgovornost Strukovne škole Vice Vlatkovića

UKLJUČENOST UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U FORMALNOM SUSTAVU ODGOJA I OBRAZOVANJA

Nakladnik

Sveučilište u Zadru

Za nakladnika

Josip Faričić, rektor

Povjerenstvo za izdavačku djelatnost Sveučilišta u Zadru

Lena Mirošević, predsjednica

Sunakladnik

Strukovna škola Vice Vlatkovića

Urednice

Matilda Karamatić Brčić

Smiljana Zrilić

Marina Vidaković

Recenzentice

Ivana Batarelo Kokić

Vesnica Mlinarević

Lektura

Eda Šarić

Grafičko oblikovanje i prijelom

Grafikart d.o.o.

ISBN 978-953-331-462-4

SADRŽAJ

1. UVOD	5
2. PREDUVJETI USPJEŠNE INKLUZIJE	8
3. VRSTE PODRŠKE I PRIMJERENIH OBLIKA ŠKOLOVANJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U REDOVITOM SREDNJOŠKOLSKOM SUSTAVU	13
4. PREDNOSTI INKLUZIJE	16
5. ODGOJNO-OBRAZOVNA DIMENZIJA INKLUZIJE	18
6. ORGANIZACIJA NASTAVNOG PROCESA I OBRAZOVNA INKLUZIJA	21
7. INKLUZIVNI ODGOJ I OBRAZOVANJE KAO SASTAVNI DIO KURIKULUMA	24
8. PROCES INKLUZIJE U ODGOJNO-OBRAZOVNOJ USTANOVI – AKTIVNOSTI I SUDIONICI	27
8.1. Uloga nastavnika u procesu inkluzivnog odgoja i obrazovanja	30
8.2. Uloga učenika i ostalih sudionika u procesu inkluzije u praksi odgojno-obrazovne ustanove	36
9. POUČAVANJE KOGNITIVNIH STRATEGIJA UČENJA	41
10. SURADNJA S VANJSKIM DIONICIMA U PROCESU INKLUZIJE	47
11. SURADNJA ŠKOLE I OBITELJI – TEMELJ USPJEHA	51
11.1. Partnerstvo i/ili suradnja?	51
11.2. Tipovi/modeli roditeljske uključenosti	52
11.3. Podrška škole djeci s teškoćama u razvoju	53
11.4. Karakteristike uspješnog partnerstva škole i obitelji	55
11.5. Preporuke za suradnju	55
12. ZAKLJUČAK	57
13. LITERATURA	58

■ **Naziv projekta:** „Budi spreman i kompetentan!“ U.P.03.3.1.04.0003

Kratki opis projekta: Nositelj projekta je Strukovna škola Vice Vlatkovića koja je, kao suvremena strukovna škola, Odlukom o imenovanju regionalnih centara kompetentnosti u strukovnom obrazovanju koju je donio ministar nadležan za obrazovanje 20. srpnja 2018., imenovana Regionalnim centrom kompetentnosti u sektoru strojarstva. Projekt „Budi spreman i kompetentan!“ usmjeren je na jačanje kapaciteta odgojno-obrazovnih radnika te kapaciteta ustanove regionalnog centra kompetentnosti za razvoj i provedbu programa redovitog strukovnog obrazovanja te formalnih i neformalnih programa obrazovanja odraslih u skladu s potrebama tržišta rada. Područje strojarstva važna je sastavnica brojnih gospodarskih grana, a unaprjeđenje (pod)sektora strojarstva pozitivno će se odraziti i na napredak cjelokupnog gospodarstva. Projektom „Budi spreman i kompetentan!“ jačanjem organizacijskih sposobnosti RCK-a, uspostavom sustava kvalitete i profesionalnog usmjeravanja učenika i drugih polaznika, unaprjeđenjem kompetencija nastavnika i mentora kod poslodavaca uspostaviti će se suradnja za povećanje relevantnosti i učinkovitosti strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u (pod)sektoru strojarstva te će se osnažiti kapaciteti RCK-a za razvoj i provedbu strukovnih zanimanja u skladu s potrebama tržišta rada.

Aktivnosti koje će se provoditi u sklopu projekta su:

- uspostava organizacije rada i razvoja regionalnog centra kompetentnosti
- razvoj i/ili unaprjeđenje te provedba programa redovitog strukovnog obrazovanja, formalnih i neformalnih programa za obrazovanje odraslih u regionalnim centrima kompetentnosti
- jačanje kompetencija odgojno-obrazovnih radnika RCK-a i mentora zaposlenih kod poslodavaca povezanih s provedbom programa SOO-a u (pod)sektoru strojarstva
- promocija strukovnih zanimanja i rada Centra
- promidžba i vidljivost
- upravljanje projektom i administracija.

Partneri na projektu su:

- ▶ Zadarska županija
- ▶ Tehnička škola Zadar
- ▶ Srednja škola Biograd na Moru
- ▶ Tehnička škola Rijeka
- ▶ Industrijsko-obrtnička škola Pula
- ▶ Škola za montažu instalacija i metalnih konstrukcija
- ▶ Elektrostrojarska obrtnička škola
- ▶ Sveučilište u Zadru
- ▶ Obrtničko učilište
- ▶ Vaillant d. o. o.
- ▶ Profine Croatia d. o. o.
- ▶ Auto Hrvatska automobili d. o. o.



Ciljevi i očekivani rezultati projekta: Cilj projekta jest uspostaviti okvir rada Strukovne škole Vice Vlatkovića, regionalnog centra kompetentnosti u (pod)sektoru strojarstva, te ojačati kapacitete odgojno-obrazovnih radnika za razvoj, modernizaciju i provedbu učinkovitih redovitih programa strukovnog obrazovanja te formalnih i neformalnih programa obrazovanja odraslih učenjem temeljenim na radu s ciljem pružanja relevantnih praktičnih vještina učenicima i odraslim polaznicima u skladu s potrebama gospodarstva i tržišta rada.

Ukupna vrijednost projekta i iznos koji sufinancira EU:

Ukupna vrijednost projekta je 4.471.853,76 EUR

Intenzitet potpore: 100 %

Razdoblje provedbe projekta: od 29. svibnja 2020. do 29. prosinca 2023.

Kontakt nositelja:

Strukovna škola Vice Vlatkovića, adresa: Nikole Tesle 9c, telefon: 023/239-460,

e-mail: ured.ss-strukovna-vvlatkovica-zd@skole.hr

web: <http://www.ss-strukovna-vvlatkovica-zd.skole.hr/>

Web stranica projekta: <https://www.budispreman.com/>

Više informacija o fondovima EU-a: www.strukturnifondovi.hr

Teorijska polazišta i pristupi u uključivanju učenika s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja

Učenici s teškoćama dugi niz godina bili su institucionalizirani i marginalizirani u društvu. Razvojem svijesti društva o vrijednosti svakog pojedinca javlja se inkluzija kao pokret u okviru socijalnog modela. Učenici s teškoćama uključeni su u sve oblike odgojno-obrazovnog rada u redovitim školama u RH, kad god je to moguće, te nakon osnovnoškolskog obrazovanja nastavljaju obrazovanje u srednjim školama. Međutim, iako su stvorene pretpostavke za inkluziju (zakonski okvir, modeli školovanja, diferencirani kurikulumi, angažiranost stručnih suradnika, pomoćnik u nastavi) još uvijek nailazimo na brojne nedoumice i nesuglasice. Odgojno-obrazovna inkluzija pretpostavlja i traži individualizirani pristup svakom djetetu, uključujući i posebne metodičko-pedagoške postupke. Znači, oblikovanje novih i raznolikih odgojno-obrazovnih alternativa, što će reći da odgoj i obrazovanje čine jedinstven odgojno-obrazovni kontinuum u kojem svaki učenik treba dobiti mjesto koje mu odgovara, koje je u skladu s njegovim razvojnim potrebama, mogućnostima i interesima. Podrazumijeva i osiguranje povoljnih subjektivnih i objektivnih pretpostavki za psihosocijalni razvoj i obrazovni napredak učenika s razvojnom smetnjom u redovitim uvjetima. Uključuje, osim odgojno-obrazovnog rada koji se s djetetom s teškoćama izvodi u redovitim uvjetima, i individualni i/ili grupni rad prema dodatnim obrazovnim ili rehabilitacijskim programima.

Usmjerena je široj socijalnoj inkluziji učenika s teškoćama te na slabljenje i nestajanje segregacijskih mehanizama koji i danas postoje u mnogim suvremenim društvima.

Inkluzija učenika s teškoćama ne isključuje odgoj u posebnim ustanovama, ali svakako se provodi kad god je to moguće i opravdana je pod uvjetom da se njome poboljšava socijalni status učenika.

1. UVOD

O inkluzivnom odgoju i obrazovanju govori se kao o konceptu, pokretu, teoriji, filozofiji, procesu, obrazovnoj praksi, obrazovnoj politici itd. Na što se, zapravo, odnosi sam pojam *inkluzija*?

S obzirom na to da se ovdje bavimo obrazovnom inkluzijom, koja predstavlja jedno od shvaćanja inkluzije u užem značenju, nužno je odmah na početku razgraničiti inkluziju u širem i u užem značenju. Inkluzija je termin koji originalno potječe iz građanske demokracije i pravne legislative i otuda se izvodi njezino šire shvaćanje (Cerić, 2008). U tom, širem, smislu inkluzija se odnosi na „proces kojim se osigurava da svatko, bez obzira na iskustva i životne okolnosti, može ostvariti svoje potencijale u životu... U širem smislu podrazumijeva nejednakosti, te balans između prava i obaveza pojedinca i povećanje socijalne kohezije“. Inkluzija u užem smislu znači stvaranje takvog okruženja u kojem svi učenici, pa tako i oni s teškoćama, imaju priliku razviti sve svoje potencijale. Odgovara na različite odgojno-obrazovne potrebe svih učenika, a temelji se na njihovu ravnopravnom uključivanju i sudjelovanju u odgojno-obrazovnom procesu. Podrazumijeva poticajno i podržavajuće okruženje.

Inkluzija je proces u kojem su sva djeca aktivno uključena u odgojno-obrazovne aktivnosti, ostvaruju svoja prava, uvažava se njihova različitost. Zahtijeva višu razinu uvažavanja učenika s teškoćama, uvažava ih kao potpuno ravnopravne sudionike u odgojno-obrazovnom procesu unutar kojeg je osigurana stalna individualna pomoć u situacijama kada je nužna. Za razliku od integracije kod koje je naglasak stavljen na mjesto (stanje), inkluzija se primarno povezuje s procesom. Ona u prvom redu ističe i naglašava različite razvojne potencijale, a manje govori o nedostacima. Uspješna inkluzija znači kako su sva djeca aktivno uključena u odgojno-obrazovne aktivnosti u skladu sa svojim mogućnostima. Daje mogućnost svoj djeci da uče, igraju se i žive zajedno, te da se razviju u osobe koje razumiju i poštuju jedni druge.

Inkluzivni pristup traži angažman svih sudionika (timsko djelovanje) kako bi se istovremeno izišlo ususret individualnim potrebama svakog pojedinog učenika i zahtjevima odgojno-obrazovne prakse. Svakom se učeniku omogućava napredovanje u razvoju u skladu s njegovim mogućnostima za što trebaju biti osigurani preduvjeti, kao što su: razlikovni kurikulumi, kompetentni nastavnici, angažirani roditelji, vršnjaci, stručni suradnici, opremljenost i potpora škole, osiguravanje dodatnih edukacija za nastavnike itd. (Zrilić, 2022). Inkluzivni odgoj i obrazovanje podrazumijeva pristajanje uz inkluzivnu politiku i inkluzivne odgojno-obrazovne prakse koje smanjuju isključenost u odgoju i obrazovanju po bilo kojoj osnovi.

U članku 23. Konvencije o pravima djeteta naglašava se: „Države stranke priznaju da dijete s teškoćama u duševnom ili tjelesnom razvoju treba voditi ispunjen i pristojan život u uvjetima koji jamče dostojanstvo, jačaju djetetovo oslanjanje na vlastite snage i olakšavaju njegovo djelatno sudjelovanje u zajednici. Države stranke priznaju djetetu s teškoćama u razvoju pravo na posebnu skrb te će, ovisno o raspoloživim sredstvima, poticati i osiguravati svakom takvom djetetu kao i onima koji su odgovorni za njegovu skrb, pružanje pomoći koju zatraže i koja je primjerena stanju djeteta i uvjetima u kojima žive njegovi roditelji ili drugi koji skrbe za njega.“

Učenici s teškoćama odudaraju od vršnjaka urednog razvoja, imaju neku od teškoća, što ih ometa u prilagodbi i učenju. Prema Orijehtacijskoj listi vrsta teškoća, koja je sastavni dio Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015) skupine vrsta teškoća su:

1. Oštećenja vida
2. Oštećenja sluha
3. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. Oštećenja organa i organskih sustava
5. Intelektualne teškoće
6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

Lakšim teškoćama smatraju se:

- slabovidnost
- naglušost
- otežana glasovno-govorna komunikacija
- promjene u osobnosti djeteta uvjetovane organskim čimbenicima ili psihozom
- poremećaji u ponašanju i neurotske smetnje
- motorička oštećenja (djelomična pokretljivost bez pomoći druge osobe)
- djeca sa smanjenim intelektualnim sposobnostima (laka mentalna retardacija).

Težim teškoćama smatraju se:

- sljepoća
- gluhoća
- potpuni izostanak govorne komunikacije
- motorička oštećenja (mogućnost kretanja uz obveznu pomoć druge osobe ili elektromotornog pomagala)
- djeca znatno sniženih intelektualnih sposobnosti
- autizam
- višestruke teškoće (bilo koja kombinacija navedenih težih teškoća, međusobne kombinacije lakših teškoća ili bilo koja lakša teškoća u kombinaciji s lakom mentalnom retardacijom).

Od početka integracije prije nekoliko desetljeća u odnosu prema učenicima s teškoćama promijenili smo medicinski model i model deficita, kao i model integracije u model inkluzije.

U **medicinskom modelu** koji je prevladavao 70-ih godina 20. stoljeća dijete i osoba s teškoćom tretira se kao problem. U središtu pozornosti bio je nedostatak (teškoća), a ne dijete ili osoba. Cilj rehabilitacije jest da se dijete promijeni, kako bi se moglo uklopiti u okolinu, zbog čega društvo poduzima mjere kojima se osnivaju specijalne službe i postupci kojima se nastoje ublažiti ili otkloniti posljedice teškoće. Ako to nije moguće postići, tada se izdvaja iz obitelji te isključuje iz lokalne zajednice i društva u ustanove na marginama zajednice. Socijalni kontakt koji osoba može ostvariti ograničen je samo na stručnjake koji se usmjeravaju na *ozdravljenje*, dok su potrebe poput onih za ljubavlju, sigurnošću, pripadanjem, nezavisnošću, kao i mnoge druge, zanemarene i ne priznaju se.

Između 70-ih i 80-ih godina kao prijelaz od medicinskog k socijalnom modelu javlja se **model deficita** koji naglašava značenje utvrđivanja i zadovoljavanja posebnih potreba djece s teškoćama. Međutim, i tu je proces dijagnosticanja usmjeren utvrđivanju onog što dijete ne može, u čemu ima poteškoća, a rehabilitacijom se nastoji smanjiti ili otkloniti ono što čini teškoću.

U tom se razdoblju javlja **model integracije** koji je uglavnom usmjeren na uključivanje djece s manjim teškoćama u razvoj u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Integracija se isključivo odnosi na dijeljenje zajedničkog prostora i nekih aktivnosti koje su vremenski ograničene i koje kontroliraju djeca bez teškoća u razvoju. No, na taj način ne dolazi do istinskog uključivanja i prihvaćanja (Bouillet, 2019).

Socijalni model suvremeni je pristup i u razvijenim zemljama svijeta on prevladava od 90-ih godina. Polazi od pretpostavke da su položaj djece s teškoćama i njihova diskriminacija društveno uvjetovani, te se kao osnovni problem naglašava odnos društva prema njima. Naime, oštećenje koje objektivno postoji ne treba negirati, međutim, to oštećenje ne umanjuje vrijednost osobe kao ljudskog bića. To znači da nije teškoća ono što ih isključuje iz društva, već su to predrasude, neznanje i strahovi koji prevladavaju u društvu. Stoga socijalni model naglašava prava pojedinca, a rješenje vidi u restrukturiranju sustava. U okviru socijalnog modela javlja se **inkluzija** koja naglašava da svatko pripada društvu i na svoj mu način pridonosi. Inkluzija ne znači da smo svi jednaki, niti da se svi slažemo, već stvara novi odnos prema svemu što je različito. To je pristup kojim se naglašava da je različitost u snazi, sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna, pa u skladu s time socijalni model ne gleda na osobe s teškoćama kroz njihova ograničenja i teškoće nego kroz njihove sposobnosti, interese, potrebe i prava.

Nova paradigma inkluzivnog odgoja i obrazovanja temelji se na različitosti kao bogatstvu, a ne nedostatku.

Stavovi prema osobama s teškoćama u razvoju kao, uostalom, i stavovi prema svim manjinskim grupama nisu urođeni, nego su naučeni, između ostalog, i kroz predrasude i neznanje drugih. Mijenjanje stavova složen je i dugotrajan proces koji se velikim dijelom zasniva na iskustvu. Dakle, želimo li da se stavovi društva promijene, trebamo stvarati uvjete u kojima će doći do interakcije između osoba s teškoćama i osoba bez teškoća u razvoju. Prvi korak k tomu treba biti uključivanje djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Dosadašnja praksa pokazala je da se takvom interakcijom stječu pozitivna iskustva. Iako različiti aspekti teškoća imaju brojne specifičnosti u etiološkom, fenomenološkom i intervencijskom smislu, jedno im je zajedničko: sve se, više ili manje izravno, odražavaju na socijalno funkcioniranje djece u organiziranim odgojno-obrazovnim okruženjima (Bouillet, 2010). Da bi se navedene vrijednosti poticale u odgojno-obrazovnom procesu, potrebno je ostvariti individualizirano učenje i poučavanje na uvjerenju kako je svaki učenik jedinstven, te da nastava mora biti diferencirana kako bi se uvažavale različitosti i omogućilo svakom učeniku ostvarenje njegovih punih potencijala (Buljubašić-Kuzmanović, Livazović, 2010).

Cilj odgojno-obrazovnog rada u školi jest poticanje razvoja svakog učenika u svim njegovim potencijalima. Da bi se navedeno ostvarilo, nužno je maksimalno poticajno školsko okruženje u funkciji ostvarenja postignuća svakog djeteta. Konvencija o pravima djeteta (1989) posebno ističe razvojna prava djeteta koja osiguravaju njihov najbolji mogući razvoj.

Agencija Europske unije za temeljna prava i Vijeće Europe (2016) posebice ističu kako djeca nisu samo predmet zaštite, nego nositelji prava. Ključne točke prava na obrazovanje su:

„Ograničenja dostupnosti obrazovanja moraju biti predvidljiva, usmjerena ka legitimnom cilju te moraju biti opravdana i nediskriminatorna. Prihvatljivost obrazovanja, koja zahtijeva poštivanje vjerskih i filozofskih uvjerenja roditelja, ne isključuje mogućnost vjerskog ili spolnog odgoja u školama. Prilagodljivost zahtijeva posebne mjere za djecu s teškoćama i mogućnost da djeca koja pripadaju manjini uče i primaju poduku na vlastitom jeziku.

Okvirni nacionalni kurikulum (2016) u definiranju načela učenja i poučavanja na prvom mjestu navodi načelo *uvažavanja individualnih razlika*, a koje, između ostaloga prihvaća jedinstvenost svakoga djeteta i mlade osobe i činjenicu da se osobe razvijaju i napreduju različitom brzinom i načinima... kojima se osigurava dodatna podrška (intelektualna, socijalna, emocionalna) pojedinoj djeci i mladim osobama s ciljem ostvarivanja odgojno-obrazovnih ciljeva“ (Okvir nacionalnog kurikuluma, 2016).

2. PREDUVJETI USPJEŠNE INKLUZIJE

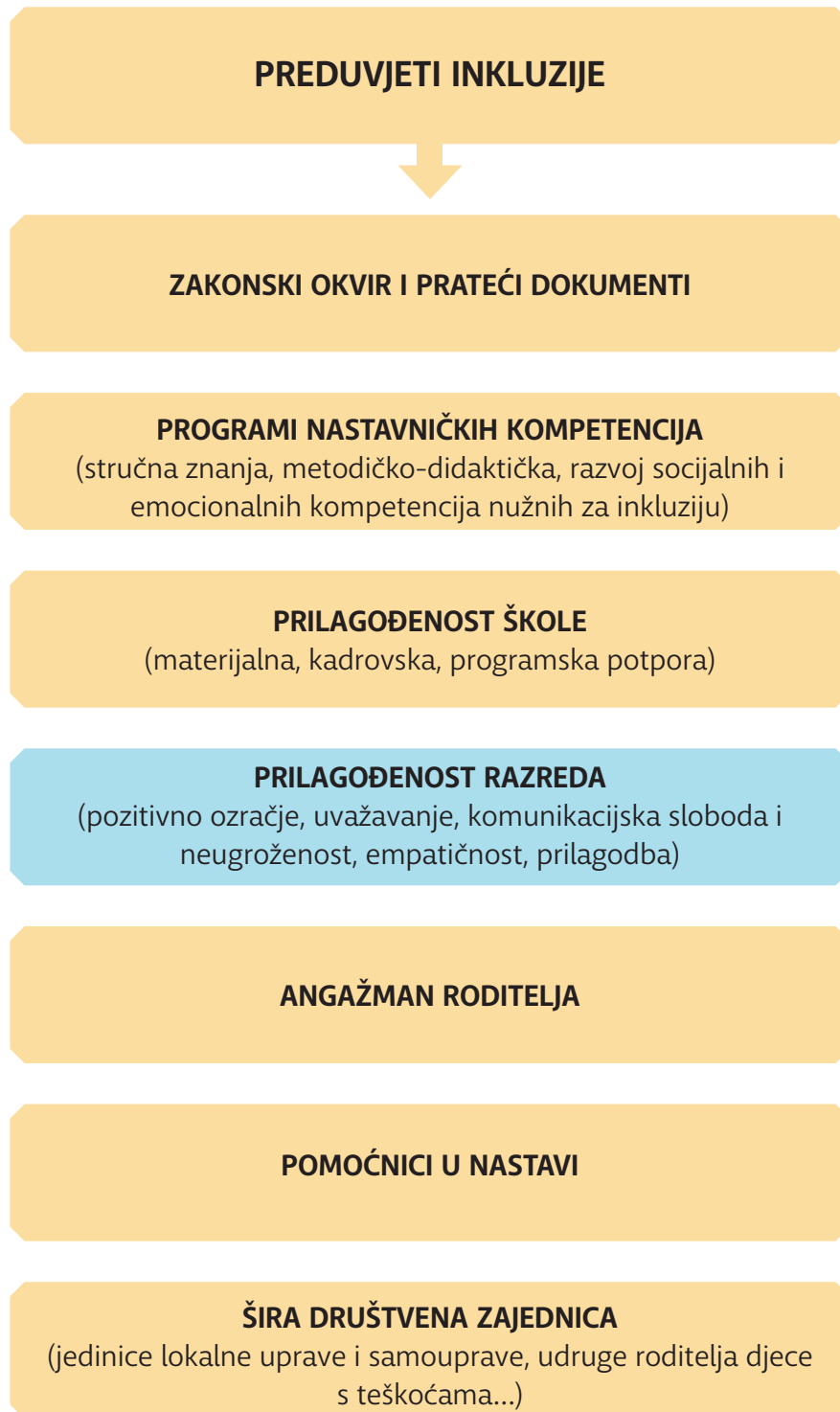
Da bi inkluzija bila kvalitetna i ispunila očekivanja učenika s teškoćama, njihovih roditelja i nastavnika, potrebno je donijeti adekvatan zakonski okvir, izraditi programe nastavničkih kompetencija koji obuhvaćaju kolegije o inkluziji i metodici rada s učenicima s teškoćama, te razvoju socijalnih i emocionalnih kompetencija nastavnika koji su preduvjet pozitivnih stavova prema različitostima i kreiranju pozitivnog ozračja u školi. Nužno je djelovanje stručnog tima i timsko djelovanje nastavnika, pedagoga, psihologa, edukacijskog rehabilitatora, logopeda, socijalnog pedagoga. Također, važno je naglasiti kvalitetu potpore roditeljima učenika s teškoćama što zahtijeva posebne kompetencije nastavnika i stručnog tima (Zrilić, 2022).

U posljednjem desetljeću odgojno-obrazovna politika Republike Hrvatske prepoznaje vrijednost i ulogu pomoćnika u nastavi. Pomoćnici u nastavi predstavljaju svojevrsni „inkluzivni alat“ u odgojno-obrazovnom radu s učenicima s teškoćama u razvoju. Ministarstvo znanosti i obrazovanja je 2018. godine donijelo *Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima* kojim se utvrđuju „načini uključivanja, način i sadržaj osposobljavanja i obavljanja poslova pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika u školama i drugim javnim ustanovama koje provode djelatnost odgoja i obrazovanja (u daljnjem tekstu: škola) te uvjeti koje moraju ispunjavati, kao i postupak radi ostvarivanja prava učenika s teškoćama u razvoju (u daljnjem tekstu: učenik) na potporu pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika“ (*Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima*, 2018).

U relevantnoj suvremenoj literaturi prepoznati su aktualnost i značenje koncepta pomoćnika u nastavi. Temeljna uloga pomoćnika u nastavi: davanje i pojašnjavanje uputa; motiviranje i poticanje učenika; uspostava toplog i podržavajućeg odnosa s drugom djecom; promicanje i poticanje djetetova samopouzdanja i neovisnosti; poticanje učenikova postavljanja vlastitih ciljeva i samoprocjene, te pomoć učeniku u učenju i praćenju nastave.

U provođenju kvalitetne inkluzije učenika s teškoćama, osim nastavnika i stručnih suradnika, roditelja, pomoćnika u nastavi, znatno participiraju i ostali dionici, kao i udruge u kojima stručnjaci, obično volonteri, pružaju pomoć roditeljima djece s teškoćama. U praksi se pokazalo kako su inicijatori osnivanja udruga upravo roditelji, kojima je potrebna podrška i pomoć. Važnost postojanja udruga jest u senzibilizaciji javnosti i poticanju na inkluziju, u osiguranju kvalitetnijeg i dostojanstvenog života djece s teškoćama, te njihovih obitelji. Cilj je svake udruge unaprjeđenje kvalitete života, medicinske i socijalne zaštite djece s poteškoćama i njihovih obitelji. Udruge nastoje okupiti djecu i njihove obitelji kao i sve ljude koji žele sudjelovati u poboljšanju kvalitete njihovih života.

Članovi udruga nerijetko se susreću s brojnim problemima, najprije materijalnim, ali svakako vide korist za svoju djecu u kontekstu napretka, poboljšanja života i podrške stručnjaka.



Slika 1. PREDUVJETI USPJEŠNE INKLUZIJE

Profesionalnu potporu u školovanju učenika s teškoćama provode:

- ▶ nastavnici osposobljeni i educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju
- ▶ stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog 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 civilnog sektora uz odobrenje nadležnog ministarstva.

Posebno naglašavamo ulogu škole i njezinu potporu, materijalnu i programsku, te potporu u kadrovima. Nastavnicima koji su nositelji odgojno-obrazovnih aktivnosti, te stručnim suradnicima koji su im u inkluziji najvažnija potpora.

MATERIJALNA POTPORA

prostorna prilagodba škole

- ▶ prilagođena informatička oprema i programi
- ▶ specifična didaktička sredstva i pomagala
- ▶ primjereni i/ili prilagođeni prijevoz
- ▶ udžbenici prilagođeni posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika (u jeziku, pismu i mediju)

KADROVSKA POTPORA

nastavnici

stručni suradnici: (pedagozi, psiholozi, stručnjaci edukatorsko-rehabilitacijskog profila, logopedi, socijalni pedagozi, tiflopedagozi, surdopedagozi)

mobilni stručni timovi

osobni pomoćnik ili pomoćnik u nastavi

prevoditelji znakovnog jezika

PROGRAMSKA POTPORA

dopunska nastava

- ▶ individualizirani pristup u radu
- ▶ individualizirani program
- ▶ poseban program
- ▶ poseban program stjecanja kompetencija za samostalan život
- ▶ rehabilitacijski programi
- ▶ program produljenog stručnog postupka
- ▶ program nastave u kući i nastave u zdravstvenoj ustanovi

Slika 2. PRILAGOĐENOST
ŠKOLE (materijalna, kadrovska,
programska potpora)

Inkluzivno obrazovanje znači: odgoj i obrazovanje koje uključuje sve učenike u redoviti školski sustav, bez obzira na razlike s kojima dolazi u razred. Razlike između učenika su silno velike, gotovo bezbrojne. Strukovni nastavnik u samo jednom razredu može nabrojiti različite kategorije učenika prema sljedećim karakteristikama (bilo da je riječ o jednom ili više učenika u jednom razrednom odjeljenju):

- učenik urednog razvoja
- učenik iz disfunkcionalne obitelji
- zapušteni, zanemareni i zlostavljani učenici
- učenik sniženih intelektualnih sposobnosti
- učenik s tjelesnom teškoćom ili više teškoća
- učenik druge kulture
- učenik s teškoćama u učenju
- učenik koji manifestira neprihvatljiva ponašanja
- učenik s poremećajima u ponašanju
- učenici s različitim kombinacijama navedenih karakteristika.

Osim što nastavni program mora biti primjeren, prilagođen svakom djetetu s teškoćama, nastavnik treba razumjeti djetetove potrebe i ponašanja, razumjeti njegov jezik komunikacije (učenici traže pažnju, žele biti prepoznati kao vrijedni i cijenjeni), osiguravati pozitivnu afirmaciju, omogućavati razvoj pozitivne slike o sebi, uočavati socijalne i emocionalne vještine, razvijati empatiju, stvarati kod djeteta osjećaj prihvaćenosti, osiguravati prilike za odgovorno ponašanje s vršnjacima i odraslima, stvarati prilike za stvaranje uspješnih odnosa, osiguravati prilike za vježbanje socijalnih vještina, te postavljati uvjete u kojima se djeca osjećaju pripadni i privrženi svojoj školi. Istraživanja su pokazala kako učenici s teškoćama imaju manje prijatelja i da se osjećaju usamljenije od drugih učenika (Pijl i Frostad, 2010). Pripadanje vršnjačkim skupinama jedno je od bitnih obilježja socijalnog koncepta ljudske zajednice, te potiče brojne pozitivne edukacijske i socijalizacijske procese koji pridonose kvalitetnijoj socijalnoj inkluziji djece.

Kako se navodi u *Smjernicama za planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama (2021)* nužno je prepoznavanje učenika s teškoćama, procjene njihovih odgojno-obrazovnih potreba te planiranje, implementacija i vrednovanje procesa učenja i poučavanja učenika s teškoćama. Također, *Smjernicama* se opisuju uloge različitih sudionika odgojno-obrazovnih procesa i primjereni oblici podrške učenicima. Uređene su tako da učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima osiguravaju temeljne informacije o bitnim sastavnicama individualiziranog kurikuluma i upućuju ih na dodatne izvore za učenje. Prema *Smjernicama* je predviđena i informatička podrška u planiranju individualiziranog kurikuluma za učenike s teškoćama. Jedan od glavnih razloga uvođenja informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) u odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju jest omogućiti im što lakše stjecanje funkcionalnih i adaptivnih vještina i znanja što im olakšava školovanje i uključivanje u društvo vršnjaka. Florian i Hegarty (2004) razlikuju nekoliko kategorija IKT-a u obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju prema načinu korištenja u poučavanju:

- ▶ IKT u svrsi komunikacije (slijepi i slabovidni učenici, gluhi i nagluhi, slabe govorne vještine, tjelesne teškoće – prilagođena tipkovnica te softveri za izradu umnih mapa za učenike s poremećajem pozornosti i nekim drugim ponašajnim teškoćama)
- ▶ IKT kao alat ili pomagalo u vidu različitih edukacijskih softvera kako bi iskusili svakodnevne životne situacije
- ▶ IKT kao tutor (prilagodljiva platforma za učenje te omogućuje učenicima s intelektualnim teškoćama proživljavanje stvarnih životnih situacija kroz interakciju u simuliranim scenarijima)
- ▶ IKT kao sustav procjene i organizacije (predloženi okvir nudi sučelja za edukacijske rehabilitatore, ali i roditelje tako da u bilo kojem trenutku mogu pristupiti i redovito pratiti učenikov napredak te u skladu s tim kreirati nastavne materijale).

Kod nekih učenika moguća je prisutnost više teškoća, odnosno kombinacija pojedinih teškoća koje su obuhvaćene prethodno navedenim kategorijama. Postojanje višestruke teškoće zahtijeva interdisciplinarni stručni pristup i izraženiju suradnju učitelja i stručnih suradnika. Bez obzira na to kojoj skupini pripada, učenik s teškoćama ostvaruje pravo na primjerene oblike odgojno-obrazovne podrške.

Priznavanje i prihvaćanje različitosti jednostavno nije dovoljno. Treba je uvažavati. A sudionici inkluzivnog odgoja i obrazovanja nisu samo učenici s teškoćama i njihovi nastavnici, već i svi ostali učenici u razredu i školi. Živeći u razredu i školi s učenicima koji imaju teškoće, kod drugih se učenika razvija socijalna osjetljivost, empatija i suživot u zajednici različitih.

Svi učenici tijekom odgoja i obrazovanja prolaze kroz različite procese prijelaza. Prijelaz ili tranzicija razdoblje je promjena koje donosi prelazak iz jednog dijela odgojno-obrazovnog sustava u drugi: predškolske u osnovnoškolsku razinu, razredne u predmetnu nastavu, te osnovnoškolske u srednjoškolsku razinu. Osim navedenih prijelaza, važni su i oni koji se odvijaju unutar različitih razina i sustava: iz prostora u prostor, iz učionice u učionicu, s jednog predmeta na drugi, s jedne aktivnosti na drugu, iz škole u bolnicu, iz škole na nastavu u kući, iz škole na praksu. Također je moguće da tijekom svojeg školovanja učenik s teškoćama doživi prijelaze između pojedinih odgojno-obrazovnih skupina/razrednih odjela ili između pojedinih vrsta individualiziranih kurikuluma.

Promjene koje prijelazi donose mogu mnogim učenicima biti izvor stresa i ometati ga u funkcioniranju. Stoga je vrlo važno pripremiti učenika na takve promjene i pružiti mu individualnu podršku i pomoć u razdobljima prijelaza. Navedeno je osobito važno za učenike s teškoćama. Pretpostavka je za to protočnost informacija o učenikovu kognitivnom i socioemocionalnom funkcioniranju te o osobitostima obiteljske dinamike, kao i suradnja svih osoba koje su direktno uključene u odgoj i obrazovanje učenika (roditelji/skrbnici, odgojitelji, učitelji/nastavnici) te stručnjaka u školskoj ustanovi i izvan nje.



3. VRSTE PODRŠKE I PRIMJERENIH OBLIKA ŠKOLOVANJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U REDOVITOM SREDNJOŠKOLSKOM SUSTAVU

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) proklamira uz primjerene programe odgoja i obrazovanja koji uključuju individualizirane postupke i prilagodbu nastavnih sadržaja i dodatne odgojno-obrazovne te rehabilitacijske programe za učenike s teškoćama u razvoju.

Srednjoškolsko obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u Hrvatskoj organizirano je na dva načina:

- ▶ integracijom u redovite srednje škole i
- ▶ u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama.

Redovite srednje škole kao i posebne odgojno-obrazovne ustanove uključuju učenike s teškoćama u razvoju u redovite programe uz individualizirane postupke ili uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke (tzv. prilagođene programe) te u posebne programe odgoja i obrazovanja. Učenici koji su osnovno obrazovanje završili po primjerenom redovitom nastavnom programu (tzv. prilagođenom programu) školovanje nastavljaju po istom srednjoškolskom programu, a iznimno po posebnom programu. Učenici koji su osnovno obrazovanje završili po posebnom programu nastavljaju srednjoškolsko obrazovanje po posebnom programu.

Problem predstavlja ograničen izbor obrazovnih programa za zanimanja, koja je moguće upisati u manjim sredinama. Pravilno i kvalitetno proveden postupak profesionalnog usmjeravanja predstavlja iznimno važnu aktivnost u prevenciji prekida obrazovanja jer, ako nije provedeno po svim pravilima struke, može rezultirati kod učenika brojnim teškoćama pri svladavanju neadekvatnog obrazovnog programa i dovesti do školskog neuspjeha.

Za učenike koji se školuju prema redovitom programu / kurikulumu uz individualizirane postupke važno je da se individualizirani postupci izrade za cijelu nastavnu godinu. Godišnji izvedbeni kurikulum, koji nastavnici izrađuju za cijeli razredni odjel, ujedno je i kurikulum za tog učenika.

Za učenike koji se školuju prema redovitom programu / kurikulumu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, uz godišnji izvedbeni kurikulum nastavnici izrađuju individualizirani kurikulum u skladu s praćenjem napretka učenika na temelju učenikovih jakih strana i odgojno-obrazovnih potreba te drugih okolnosti iz učenikova okruženja. Ako učenik ne usvoji odgojno-obrazovne ishode predviđene individualiziranim kurikulumom, nastavnik će produžiti vrijeme za usvajanje ishoda, po potrebi smanjiti razinu odgojno-obrazovnih ishoda, prilagoditi sadržaje i aktivnosti za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda, fleksibilno odabirati strategije (metode učenja i poučavanja, sredstva, oblike rada i aktivnosti).

Izradba programa temelji se na procjeni sposobnosti, interesa i potreba učenika, a tek potom na procjeni područja koja treba razvijati.

Etape su izradbe:

- ▶ inicijalna procjena
- ▶ određivanje nastavnih predmeta i sadržaja
- ▶ razine usvajanja sadržaja
- ▶ vremenske dimenzije (kratkoročni i dugoročni ciljevi i zadatci)
- ▶ izbor metoda
- ▶ individualiziranih postupaka
- ▶ sredstava i pomagala
- ▶ praćenje i ocjenjivanje postignuća učenika.

Posebni program uz individualizirane postupke određuje se učenicima koji s obzirom na svoje funkcioniranje uvjetovano vrstom teškoće i/ili postojanje više vrsta teškoća ne mogu svladavati redoviti program uz individualizirane postupke ili redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, što je određeno člankom 8. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015).

Postupci individualizacije odnose se na postupke, metode i oblike poučavanja i vrednovanja, a ostvaruju se prilagodbama:

- načina predstavljanja sadržaja i/ili zahtjeva za izvođenje aktivnosti
- vremena potrebnog za poučavanje, učenje ili obavljanje zadatka
- u aktivnom uključivanju učenika u proces učenja, poučavanja i vrednovanja
- u načinima vrednovanja usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda.

Bez obzira na sve predviđene vrste podrške, najvažnije je stvaranje okruženja koje je poticajno za učenje, stvaranje okruženja za poticanje razvoja samoregulacije emocija i ponašanja, te izrada strategije za usvajanje primjerenih ponašanja učenika s teškoćama i vršnjaka urednog razvoja.

Postupak utvrđivanja psihofizičkog stanja učenika za određivanje primjerenog programa, tj. individualiziranog kurikulumu osnovnog / srednjeg obrazovanja za učenike s teškoćama reguliran je i definiran *Pravilnikom o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava* (NN 67/14).

Polazište su za određivanje primjerenog oblika školovanja rezultati formativnog vrednovanja učinkovitosti procesa učenja pojedinog učenika i rezultati procjene njegovog psihofizičkog stanja. Koraci u postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja učenika za određivanje primjerenog oblika školovanja su sljedeći:

1. Održati sjednicu razrednog vijeća na kojoj učitelji/nastavnici i stručni suradnici razmjenjuju važne informacije o odgojno-obrazovnom funkcioniranju učenika, poduzetim mjerama za njegovo unapređivanje i njihovom učinku. Zajedno ih analiziraju i donose zaključak o tome je li potrebno pokrenuti postupak za utvrđivanje psihofizičkog stanja učenika kako bi se odredio primjereni oblik školovanja.
2. Obaviti razgovor s roditeljima/skrbnicima učenika tijekom kojega učitelj/nastavnik/razrednik i stručni suradnici škole upoznaju roditelje/skrbnike učenika sa svrhom i ciljem praćenja.
3. Održati sastanak stručnog povjerenstva osnovne škole / nastavničkog vijeća srednje škole na kojem se analiziraju dostupne informacije o učeniku iz perspektive pojedinih struka. Dogovaraju se daljnje aktivnosti i praćenje učenika radi prikupljanja dodatnih informacija.
4. Učitelj/nastavnik izrađuje svoje stručno mišljenje koje obuhvaća sljedeće podatke:
 - ▶ informacije o odgojno-obrazovnim postignućima učenika
 - ▶ primjerene metode rada uz koje učenik postiže pozitivne rezultate
 - ▶ specifična nastavna sredstva koja su korištena u radu
 - ▶ redovitost pohađanja nastave
 - ▶ uočene mogućnosti, sposobnosti i interesi učenika
 - ▶ poduzete aktivnosti i oblici rada (drugačije strategije, sredstva, mediji) kako bi se učeniku pomoglo u savladavanju nastavnih sadržaja
 - ▶ opis suradnje s roditeljima/skrbnicima.
5. Svaki član stručnog povjerenstva osnovne škole izrađuje svoje stručno mišljenje u skladu s načelima struke. Za srednje škole ne imenuje se stručno povjerenstvo, ali su stručni suradnici

i nastavnici škole obvezni pratiti razvoj i potrebe učenika te, ako je potrebno, predložiti nastavničkom vijeću u suradnji s nadležnim liječnikom školske medicine, primjereni program srednjeg obrazovanja ukoliko učeniku tijekom osnovnoga obrazovanja takav program nije utvrđen ili postoji potreba izmjene postojećeg rješenja.

6. Održati sjednicu stručnog povjerenstva škole na kojoj se provodi timska analiza prikupljenih informacija o učeniku i donošenje zaključka o primjerenim oblicima podrške.
7. Obaviti razgovor s roditeljima/skrbnicima učenika tijekom kojeg učitelj/nastavnik i stručni suradnici upoznaju roditelje/skrbnike s rezultatima praćenja učenika, mišljenjem i prijedlogom stručnog povjerenstva škole ili nastavničkog vijeća za srednje škole o primjerenom individualiziranom kurikulumu i primjerenim oblicima podrške, o čemu roditelji/skrbnici iskazuju svoju suglasnost.
8. Upravnim postupkom institucija nadležna za poslove školstva, na temelju prijedloga stručnog povjerenstva škole / nastavničkog vijeća srednje škole, donosi Rješenje o primjerenom programu/kurikulumu, odnosno o vrsti i obliku podrške osnovnog ili srednjeg obrazovanja za učenika s teškoćama. U izreci Rješenja moraju biti navedeni dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi ako su određeni tijekom postupka utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta/učenika, kao i naznaka odnosi li se primjereni program / kurikulum na pojedine nastavne predmete (navesti ih) ili se odnosi na sve predmete, tj. na cjelokupni kurikulum. Obrazloženje Rješenja o primjerenom programu / kurikulumu treba sadržavati oznaku skupine i podskupine vrste teškoće iz Orijentacijske liste vrsta teškoća te prijedlog potrebne didaktičko-metodičke prilagodbe.
9. Učitelji/nastavnici izrađuju individualizirane kurikulume na temelju kojih će planirati i realizirati strategije podrške (u suradnji sa stručnim suradnicima) te s njima trebaju upoznati roditelje/skrbnike učenika. Uvid u individualizirane kurikulume može provesti razrednik, stručni suradnik ili drugi predmetni učitelj/nastavnik, u skladu s dogovorom na razini škole.
10. Na kraju nastavne godine, na temelju analize rezultata formativnog i sumativnog vrednovanja, vrednuje se realizacija individualiziranih kurikuluma i utvrđuje se postoji li potreba za izmjenom vrste i oblika podrške ili za ukidanjem rješenja o primjerenom programu / kurikulumu obrazovanja. Ako postoji, stručno povjerenstvo osnovne škole / nastavničko vijeće srednje škole za sljedeću školsku godinu ponovno pokreće postupak utvrđivanja primjerenog programa / kurikuluma obrazovanja. Kada učenik koji ima rješenje o primjerenome programu / kurikulumu obrazovanja u potpunosti i samostalno usvaja planirane odgojno-obrazovne ishode, pokreće se postupak promjene oblika školovanja (npr. promjena posebnog programa / kurikuluma za stjecanje kompetencija u posebni program / kurikulum uz individualizirane postupke, posebnog programa / kurikuluma uz individualizirane postupke u redoviti program / kurikulum uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, redovitog programa / kurikuluma uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke u redoviti program / kurikulum uz individualizirane postupke itd.).

Svrha je navedenoga da učenik dobiva optimalno teške zadatke, ni prelagane niti preteške, čime se razvija i održava njegova motivacija za učenje, podiže razina usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda i potiče kognitivni i socio-emocionalni razvoj. U donošenju odluke o pokretanju postupka promjene oblika školovanja sudjeluje učenik i njegovi roditelji/skrbnici.

Učenicima kod kojih su opažena odstupanja u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda te učenicima koji su u postupku utvrđivanja primjerenog programa / kurikuluma obrazovanja, potrebno je odmah pružiti odgovarajuću odgojno-obrazovnu podršku i uvesti prilagodbe kurikuluma te individualizirane postupke radi zadovoljavanja njihovih potreba i promicanja njihove dobrobiti (iz Pravilnika).

4. PREDNOSTI INKLUZIJE

Inkluzijom se ostvaruje glavni cilj zbog kojeg se pristupilo njezinu provođenju, a to je stjecanje povoljnijeg socijalnog i emocionalnog iskustva učenika s teškoćama, koje će im omogućiti kasnije uspješno uključivanje u društveni i profesionalni život.

Budući da u provođenju načela uvažavanja različitosti ključno mjesto i ulogu zauzima obrazovna praksa, suvremeno strukturirani kurikulumi nastoje artikulirati sadržaje, programe, metode rada nastavnika koji se neće odnositi samo na stjecanje znanja, nego će u neposrednim dodirima razgrađivati različite socijalne stereotipe i predrasude. Osnovna poruka inkluzivnog odgoja i obrazovanja jest da ne izdvaja ni jednog učenika, već se radi na stvaranju adekvatnijih uvjeta za sve. Također je aktualan rad na stvaranju diferencijalnih programa kako bi se svi učenici uključili u redoviti odgojno-obrazovni sustav. Unaprjeđenja u ovom području pokazuju opću razinu napora koje društvo ulaže u cilju demokratizacije, humanizacije društvenih odnosa i stvaranje uvjeta za obrazovanje osjetljivih grupa. Uspjeh inkluzije ovisi o kvaliteti komunikacije. Rad s učenicima s teškoćama zahtijeva posebnu komunikacijsku kompetentnost nastavnika i ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, što podrazumijeva stjecanje znanja o različitim oblicima komunikacije, ovladavanje vještinom komuniciranja i formiranje pozitivnih stavova prema ovoj grupi učenika. Predviđaju se različite mogućnosti provođenja školovanja u inkluzivnim uvjetima. Katkad je to samo fizičko spajanje, pri čemu se jednostavno posebna razredna odjeljenja smještaju u prostore redovitih škola. Viši stupanj provođenja predstavlja funkcionalno povezivanje u kojem učenici s teškoćama dio nastavnog programa prate u redovitim razrednim odjeljenjima (onaj koji mogu), a dio u posebnim odjeljenjima ili grupama uz odgovarajuća sredstva i pomagala i posebnu pomoć stručnjaka.

Prednosti su inkluzije ponajprije u socijalnoj prilagodbi učenika s teškoćama, ali i u razvoju socijalnih i emocionalnih kompetencija učenika urednog razvoja. Inkluzijom se mijenja pogled na svijet, socijalne vrijednosti, djeca koja imaju slabe odnose vršnjacima ne ostaju socijalno izolirana. Pri tome nije nevažno naglasiti stavove nastavnika koji snažno djeluju na vršnjake. Naime, njihovi pozitivni stavovi o inkluziji znatan su poticaj ponašanju učenika urednog razvoja.

KORISTI ZA VRŠNJAKE

- ▶ Prilike za učenje o razlikama
- ▶ Veće samopoštovanje zbog pomaganja drugima
- ▶ Učenje novih socijalnih vještina interakcije s djecom različitih sposobnosti
- ▶ Osjetljivost prema potrebama drugih i bolje razumijevanje različitosti
- ▶ Spoznaja da pojedinac može prevladati svoje teškoće i tako postići uspjeh
- ▶ Priznavanje vlastitih sposobnosti i vještina

KORISTI ZA UČENIKE S POTEŠKOĆAMA

- ▶ Razvoj socijalnih vrijednosti, stavova, pogleda na svijet i opće sposobnosti
- ▶ Osjećaj uvažavanja
- ▶ Motiviranost za učenje
- ▶ Veće samopoštovanje

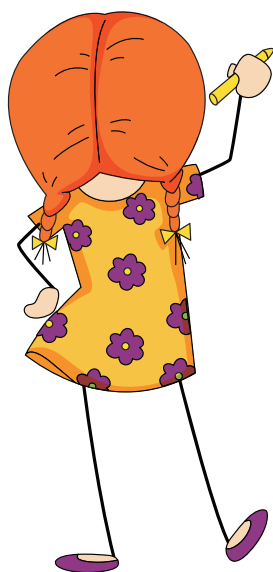
Slika 3. PREDNOSTI INKLUZIJE

Inkluzijom se ostvaruje glavni cilj zbog kojeg se pristupilo njezinu provođenju, a to je stjecanje povoljnijeg socijalnog i emocionalnog iskustva učenika s teškoćama, koje će im omogućiti kasnije uspješno uključivanje u društveni i profesionalni život u svijetu većine.

Uključenost svih dionika u inkluziju (nastavnici, stručne službe, roditelji, vršnjaci, lokalna zajednica itd.) od ključne je važnosti za nastavak i završetak školovanja učenika s teškoćama. Naime, nekad učenici zbog neadekvatnog pristupa i podrške napuštaju srednjoškolsko obrazovanje. Oni koje napuste školovanje prije završetka obrazovanja postaju osobito ranjiva skupina (Ferić, Milas i Rihtar, 2010) jer je razina obrazovanja povezana s rizikom od socijalne isključenosti, odnosno s rizikom od višestruke prikraćenosti s obzirom na zaposlenje, materijalni status, društvene kontakte (Milas, Ferić i Šakić, 2010). U istraživanju ranog napuštanja obrazovanja u Hrvatskoj isti autori razlikuju tri temeljna tipa onih koji odustaju: učenici niskog obrazovnog postignuća, nemotivirani učenici te učenici nedostatne privrženosti školi, gdje će tipologija učenika s teškoćama u razvoju koji prekidaju obrazovanje biti determinirana vrstom teškoća i učinkovitosti pomoći i podrške koju dobivaju.

Faktori koji utječu na prekid obrazovanja kod mladih s teškoćama u razvoju jesu program koji se pohađa (njegova primjerenost na temelju kvalitete postupka profesionalnog usmjeravanja), očekivanja i podrška roditelja, individualne socijalne vještine poput stvaranja i održavanja prijateljstava, izbjegavanje sukoba i asertivno ponašanje, prilagođavanje novim iskustvima, redovitost u ispunjavanju obveza, empatija, kvaliteta socijalne mreže i slično.

Kod učenika s poteškoćama u razvoju treba imati na umu da katkad pokazuju različite manifestacije neprihvatljivih ponašanja, a oni su često posljedica frustracija na doživljene neuspjehe, veće povodljivosti zbog manjka samopouzdanja, narušene slike o sebi, doživljene stigme te izostanka podrške. Takva se ponašanja kod učenika sa slabijim školskim uspjehom javljaju kao svojevrsni kompenzacijski mehanizam za njihov školski neuspjeh (Buljubašić Kuzmanović i Botić, 2012).



5. ODGOJNO-OBRAZOVNA DIMENZIJA INKLUZIJE¹

Suvremena škola svoju aktivnost dijeli s brojnim čimbenicima važnim za njezino funkcioniranje. U odgojno-obrazovnim aktivnostima uz školu sudjeluje i obitelj koja je specifična socijalna grupa koja se razlikuje od ostalih socijalnih formi, u kojoj dijete stječe prva emocionalna, intelektualna, socijalna i druga iskustva (Vrcelj, 2000). Uz školu, koja ima znatan utjecaj i ulogu u životu djece i mladeži, u odgojno-obrazovnom procesu sudjeluju i brojni „suodgojitelji“. Zbog navedenog je nužno otvaranje škole prema odgojno-obrazovnim potencijalima izvan ustanove, što dovodi do deskolarizacije (Vrcelj, 2000). Cilj je škole usmjeren na suradnju s okolinom i drugim ustanovama u kreiranju odgojno-obrazovnih programa.

Škola se u odnosu prema okolini, a u svrhu ostvarivanja postavljenih ciljeva unutar nje same koristi specifičnim odgojno-obrazovnim potencijalima. Odgojno-obrazovni potencijali škole su:

- nastava, temeljni oblik organizacije škole; najorganiziraniji i najsystematičniji odgojno-obrazovni proces koji se odvija prema utvrđenom nastavnom planu i programu, u nastavi nastavnici i učenici postižu postavljene zadatke, jedna od temeljnih kritika redovite nastave jest nemogućnost rada s nadarenim učenicima koji s obzirom na svoje sposobnosti zahtijevaju poseban rad
- komplementarni (nadopunjujući) sadržaji i oblici rada škole
- zajednički život i rad u školi, odnosno socijalne forme odgojno-obrazovnog rada
- slobodne aktivnosti (izvanškolske i izvannastavne aktivnosti) poseban su oblik odgojno-obrazovnog rada koje škola organizira samostalno ili s drugim organizacijama i ustanovama izvan vremena predviđenog za nastavu, ove su aktivnosti pogodna forma za zadovoljenje različitih interesa učenika, one razvijaju sposobnosti iskazivanja stvaralaštva i najčešće su povezane s različitim interesnim skupinama; vrijednost slobodnih aktivnosti posebno je važna za učenike koji pokazuju neuspjeh u nastavi
- učeničke organizacije i udruženja znatan su odgojno-obrazovni potencijal škole, ovim oblicima organiziranja intenzivira se subjekatski položaj učenika, međusobna suradnja i zadovoljenje posebnih sklonosti učenika (Vrcelj, 2000: 76).

Odgojno-obrazovni potencijali škole važni su za implementaciju i provedbu inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školskoj praksi. Otvorenost škole prema širem društvenom okruženju važan je preduvjet za implementaciju inkluzije u školi. Škola je institucija, koja osim odgojno-obrazovne ostvaruje i svoju društvenu i kulturnu djelatnost koja obuhvaća raznolike društvene, pedagoške, kulturno-umjetničke, znanstveno-tehničke i druge aktivnosti. Te se aktivnosti provode zajedničkim djelovanjem učenika i nastavnika stvarajući s užim i širim okruženjem pozitivne odnose potrebne za razvoj škole i društvenog okruženja. Uloga i važnost društvene sredine je neminovna u razmatranju odnosa obrazovne inkluzije i škole kao mjesta u kojem se provodi. Aktualne promjene u

¹ Sadržaj navedenog poglavlja je dio znanstvenog rada autora Karamatić Brčić, Matilda; Luketić, Daliborka *Inkluzivna kultura škole // Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja* / Vican, Dijana; Sorić, Izabela; Radeka, Igor (ur.). Zadar: Sveučilište u Zadru, 2016., str. 97–118. U okviru ovog priručnika tematska cjelina je usmjerena na kontekst uloge i značenja inkluzije u kontekstu svedremene škole te kvalitete implementacije i provedbe na razini svakodnevne školske prakse.

društvu uzrokuju i promjene u odgojno-obrazovnom kontekstu. Dobro poznavanje i razumijevanje škole kao odgojno-obrazovne institucije nije moguće ako pogled isključivo ograničimo na njezinu formalnu organizaciju i funkcioniranje. Škola i školski procesi su dinamični, te usmjereni na suradnju škole i drugih institucija, odnosno škole i društvenog okruženja.

Prema nekim autorima važnim se smatraju čimbenici koji utječu na organizaciju, sadržaj i način provođenja inkluzivne prakse u kontekstu razrednog okruženja (Ainscow, Howes, Farrell i Frankham, 2003) te na suradnju škole i roditelja s lokalnom zajednicom (Henderson, Mapp, 2002). Danas je koncept inkluzivnog odgoja i obrazovanja u nekim zemljama temeljno načelo koje se prepoznaje u različitim modelima školovanja, što se vrjednuje i unaprjeđuje u smislu povećanja kvalitete cjelovitog sustava odgoja i obrazovanja. Kvaliteta primjene obrazovne inkluzije pretpostavlja spremnost školskog sustava da osigurava sve druge uvjete za efikasnu odgojno-obrazovnu praksu (Ainscow, 2002).

Ako gledamo na obrazovnu inkluziju kao na zahtjev suvremenih obrazovnih politika zemalja Europe i svijeta, onda trebamo uzeti u obzir važnost kvalitetne suradnje škole i društvenog okruženja. Kada je riječ o obrazovnoj inkluziji, zadatak škole jest uvažavanje i prihvaćanje različitosti sve djece i mladih. Različitosti među učenicima postaju poticaj u učenju, a ne prepreka u učenju i sudjelovanju u odgojno-obrazovnim aktivnostima. Školski je proces dinamičan sustav u kojem se sudionici odgojno-obrazovnih aktivnosti usmjeravaju na dvosmjernost u komunikaciji i obavljanju odgojno-obrazovnih zadaća škole. Otvorenost u komunikaciji pri realizaciji inkluzivnih zahtjeva škole važna je za sve sudionike školskog procesa, a time i procesa obrazovne inkluzije.

Sudionici su školskog procesa ravnatelji koji su odgovorni za upravljanje školom, te stručni suradnici u školi, učitelji, nastavnici, učenici i roditelji. Za uspješnu provedbu inkluzije osim kadrovske strukture u smislu stjecanja novih kompetencija, te novih metoda i oblika rada (Ainscow, 1994, Batarelo Kokić, 2009), potrebni su i materijalni resursi škole. Oni se odnose na uklanjanje arhitektonskih barijera, potrebnu didaktičku i metodičku opremu, potrebna pomagala u nastavi za djecu s većim poteškoćama u razvoju (Nacionalni okvirni kurikulum RH, 2011).

Bogata društva s intenzivnim ekonomskim razvojem imaju razvijeniji način proizvodnje, razvijenije školske sustave, što se odražava na vrlo visoku uključenost djece u obvezno školovanje, a potom i bolje mogućnosti na srednjoškolskoj i visokoškolskoj razini. Bogata društva imaju razvijenu mrežu i dobru organiziranost drugih oblika i institucija za obrazovanje sve djece i mladih (Stevanović, 1997; Vrcelj, 2000). Razvijena društva imaju bolje obrazovne mogućnosti i bolje škole koje pružaju više mogućnosti u ispunjenju zahtjeva obrazovne inkluzije. Siromašne zemlje imaju nerazvijenu mrežu škola, tj. nerazvijene školske sustave. To se odnosi na nizak obuhvat stanovništva redovitim obrazovanjem. Nizak materijalni status društva u cijelosti rezultira nerazvijenom tehnologijom i nedovoljno razvijenim sustavom odgoja i obrazovanja. Zemlje lošeg materijalnog statusa nemaju mogućnosti za stvaranje pretpostavki za provođenje inkluzije na razini sustava odgoja i obrazovanja, pa tako ni na razini školske prakse. Prema nekim izvorima strane literature (Lomofsky i Lazarus, 2001) o obrazovnoj inkluziji, posebni naglasak stoji na nemogućnosti uključivanja djece u sustav redovitog školovanja u afričkim zemljama.

Svako društveno okruženje, a time i svako društvo ima svoju ideologiju iz koje proizlazi određeni sustav vrijednosti i normi koje se prenose u školu. U kurikulumskim promjenama, koje su usmjerene na nove metode i oblike rada, očituje se utjecaj ideologije određene zemlje kroz kurikulumske sastavnice pojedinih nastavnih sadržaja. Tako se razlikuju sadržaji kurikula u odnosu na društveno-kulturni kontekst određene zemlje. Neke zemlje (primjerice, Engleska i SAD) održavanjem tradicije stvaraju svojstven imidž škole pri čemu se naglašavaju vrijednosti koje su pale u zaborav, a čime istovremeno privlače bogate članove društva. Engleska, primjerice, vrlo veliku vrijednost

pridaje školama internatskog tipa. Upravo zbog očuvanja vrijednosti roditelji ipak upisuju svoju djecu u takvu vrstu škola. Zaključak je taj da tradicija može zadovoljavati zahtjeve suvremenog društva. Odgojno-obrazovni sustav Francuske u dosta segmenata ističe utjecaj dominantnog vjerskog pogleda na svijet pri čemu se osnivaju privatne škole s različitim vjerskim opredjeljenjima, ili pak model pri kojem se u okviru redovitog školovanja realiziraju pojedini moduli s različitim predmetima izbornog statusa.

Vrcelj (2000) u knjizi Školska pedagogija odnos škole i društvenog okruženja promatra na makrorazini i mikrorazini. Makrorazina se odnosi na relaciju škola – država u kojoj se škola nalazi, odnosno na relaciju škola – svijet. Nacionalni identitet škole zadržavaju do određene razine odgojno-obrazovnog sustava, a poslije na višim razinama zbog zahtjeva globalizacije i suvremenog društva školu nastoje urediti u skladu sa suvremenim trendovima obrazovanja. Mikrorazina škole se pak odnosi na odnos same škole i bližeg okruženja. Pod tim se misli na funkcioniranje školskog procesa u cijelosti i na uspješnu suradnju aktera odgojno-obrazovnog procesa (prethodno spomenutih). Škola s mnogim čimbenicima u svojem okruženju uspostavlja određene veze i odnose, a u kontekstu ovog rada, odnosno u relaciji s organiziranjem i provođenjem uspješne obrazovne inkluzije u školi potrebno je naglasiti ulogu i važnost obitelji, roditelja kao jednako ključnih aktera inkluzije uz ravnatelje, nastavnike, stručne suradnike i učenike. Bez obzira na to što u istraživanja prezentirana u ovom radu nisu uključeni roditelji, oni čine važan preduvjet za uspješnu provedbu obrazovne inkluzije.

Kada je riječ o obrazovnoj inkluziji, govori se o inkluziji u širem i užem smislu. U širem smislu obrazovna inkluzija se odnosi na uključivanje djece i odraslih koji su zbog socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih, etničkih i drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi. U užem smislu obrazovna inkluzija je zahtjev kojim se naglašava da je svako dijete spremno obrazovati se u skladu s individualnim mogućnostima u školi kao odgojno-obrazovnoj instituciji.

Neka istraživanja (Henderson, Mapp, 2002) ističu suradnju škole i lokalne zajednice kao važnu pretpostavku uspješne provedbe inkluzije u školskom procesu. Za provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja potrebno je poznavati strukturu škole kao odgojno-obrazovne ustanove, ali i sve njezine čimbenike. S obzirom na to da je inkluzija u obrazovanju kontinuirani proces koji se temelji na kvalitetnoj komunikaciji i suradnji, potrebno je naglasiti da su iznimno važni međuljudski odnosi u školi, odnosno uspostavljanje interakcije između samih učenika te između nastavnika i učenika.



6. ORGANIZACIJA NASTAVNOG PROCESA I OBRAZOVNA INKLUZIJA²

Ciljeve odgoja i obrazovanja određuju društvo i kultura. Osnovni zadatak škole kao odgojno-obrazovne institucije jest odgoj i obrazovanje mladih. Obrazovnu inkluziju u okviru škole je nemoguće promatrati bez pogleda na organizaciju rada škole. Ovo će poglavlje biti posvećeno sastavnicama organizacije rada škole, a time i ključnim elementima za implementaciju inkluzije u školi.

Škola je pedagoška, kulturna i socijalna zajednica učenika, nastavnika i roditelja, te svih drugih koji doprinose realizaciji njezinih programskih sadržaja (Stevanović, Ajanović, 1997). Društvo i društvena sredina pred školu postavljaju određene zadatke, a školski se sustavi tako temelje na ispunjenju zahtjeva obrazovnih politika države.

Mnogi autori (Giesecke, 1993; Jurić u Previšić, 2007; Mijatović, 1999; Stevanović, 1997; Tillmann, 1994; Vukasović, 2000) problematizirali su sadržaje koji čine zadaću škole, te ključne sastavnice za organizaciju rada škole. Razmišljanja se kreću od toga da škola ima zadatak učenicima pružiti stjecanje potrebnih kompetencija za daljni rad i život, odnosno stjecanje određenih znanja, umijeća i navika (Stevanović, Ajanović, 1997) ili pak da je osnovna zadaća škole osigurati kontinuirani razvoj učenika kao duhovnog, tjelesnog, moralnog, intelektualnog i estetskog bića (Vukasović, 2000). U duhu koncepta inkluzivnog odgoja i obrazovanja cilj je škole omogućiti svoj djeci odgoj i obrazovanje, bez obzira na njihove različitosti. Proces inkluzije u školi je usko povezan s cjelokupnom odgojno-obrazovnom strukturom škole koja se odnosi na nastavu i nastavni proces, te na učenike i nastavnike koji imaju zadatak kreiranja suradničkog odnosa.

Škola kao inkluzivna zajednica ima zadatak planirati i koordinirati programske sadržaje kojima se stječu potrebne kompetencije za rad i život u suvremenom društvu, te za izgradnju svijesti kod djece o pluralističkim i multikulturnim društvima. Prema Mijatoviću (1999), temeljne odrednice sustava odgoja i obrazovanja možemo iskazati prema nizu elemenata koji su međusobno zavisni i koji djeluju u skladu s postavljenim ciljem. Sastavnice sustava odgoja i obrazovanja su tehničke, materijalne i financijske pretpostavke; programske i sadržajne pretpostavke; kadrovske i regulacijske pretpostavke te kontrolne i usmjeravajuće pretpostavke.

Navedene sastavnice možemo odrediti s aspekta makrorazine ako ih usmjeravamo na cjelokupni sustav odgoja i obrazovanja, ili pak s aspekta mikrorazine ako ih usmjeravamo na školski i/ili nastavni proces. Provođenje inkluzije u neposrednoj školskoj praksi zahtijeva niz materijalnih pretpostavki, a isto tako programskih i sadržajnih aspekta. Nastava, kao zajednički naziv za vremenske, sadržajne, organizacijske, prostorne i tehnološke oblike izvođenja odgojno-obrazovnog procesa (Giesecke, 1991) nastavnicima pruža slobodu odabira metoda i pristupa u učenju i poučavanju. Inkluzija u obrazovanju zahtijeva primjenu novih oblika i metoda rada s ciljem razvoja svijesti o prihvaćanju različitosti kod učenika.

² Sadržaj navedenog poglavlja je dio znanstvenog rada autora Karamatić Brčić, Matilda; Luketić, Daliborka *Inkluzivna kultura škole // Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja / Vican, Dijana; Sorić, Izabela; Radeka, Igor (ur.)*. Zadar: Sveučilište u Zadru, 2016., str. 97–118.
U okviru ovog priručnika tematska cjelina je usmjerena na kontekst uloge i značenja inkluzije u kontekstu sivevremene škole te kvalitete implementacije i provedbe na razini svakodnevne školske prakse.

Neki autori koji se bave problematikom obrazovne inkluzije (Bartolome, 1994; Florian i Black-Hawkins, 2010; Hargreaves, 2004) ističu kako su obilježja uspješnog učenja i poučavanja upravo uvažavanje individualnih mogućnosti svakog djeteta, te omogućavanje djeci da samostalno participiraju u nastavnom procesu i da samostalno evaluiraju vlastiti proces učenja. Pri tome je naglasak na učitelju/nastavniku koji ima ulogu nositelja cjelokupnog procesa nastave.

Istraživanje Floriana i Black-Hawkinsa (2010) pokazalo je da je za primjenu inkluzivnog pristupa u školi ključan nastavnik koji ima zadaću učeniku omogućiti izbor kako, gdje, kada i s kim učiti, i to u skladu s njegovim individualnim potrebama. U procesu organizacije rada škole, a pritom i organizacije inkluzivnog odgoja i obrazovanja ističe se značenje inkluzivne pedagogije (Ainscow, 1999) koja ističe nastavničko poimanje i konceptualizaciju različitosti kod djece. Cilj provođenja inkluzije jest prihvaćanje i uvažavanje različitosti kod djece kao poticaj u učenju, a ne kao prepreke u procesu učenja i sudjelovanja.

Organizacija rada škole se u zakonskom okviru našeg odgojno-obrazovnog sustava propisuje Pedagoškim standardom osnovnog školstva Republike Hrvatske. Budući da je osnovno školovanje besplatno i obvezatno za sve učenike osnovnoškolske dobi, potrebno je osigurati podjednake uvjete školovanja u svim osnovnim školama kod nas (Vrgoč u Mijatović, 1999). Pedagoški standard odnosi se na svu djecu i učitelje, bez obzira na različitosti među njima, a čime se osigurava jednakost u pravima i obvezama. Iz navedenoga se ističu sljedeće organizacijske sastavnice rada škole, koje se propisuju državnim pedagoškim standardom:

- ▶ mjerila za broj razrednih odjeljenja u osnovnoj školi
- ▶ mjerila za broj učenika u razrednom odjeljenju i osnovnoj školi
- ▶ broj učitelja, stručnih suradnika i drugih zaposlenika potrebnih za obavljanje poslova osnovnih škola
- ▶ stručno usavršavanje učitelja i stručnih suradnika, osposobljavanje i usavršavanje ostalih zaposlenika
- ▶ materijalni i financijski uvjeti rada
- ▶ posebne potrebe u osnovnom školstvu
- ▶ učenički standard
- ▶ nastavni plan
- ▶ programi važni za cjelokupno osnovno školstvo (Državni pedagoški standardi, 2008).

Sastavnice organizacije rada škole koje su važne za provedbu inkluzije na razini školske prakse i koje čine ključan preduvjet za njezinu implementaciju su: potrebni ljudski potencijali, prilagođeni prostorni uvjeti te primjerena didaktičko-metodička oprema. Neki autori (Ivančić, Stančić, 2003) ističu važnost didaktičko-metodičkog aspekta u radu s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Prema istim autorima, didaktičko-metodički aspekti rada s djecom s posebnim obrazovnim potrebama podrazumijevaju stručna gledišta koja su važna za bolje razumijevanje i provođenje obrazovnog procesa u uvjetima integracije te djece u redovite škole.

Sustav odgoja i obrazovanja je temeljna briga države. Podrazumijeva se da su sve sastavnice organizacije rada škole usmjerene prema ispunjenju zahtjeva obrazovne politike s jedne strane, te kreiranju i provođenju jasnih kurikulumskih ciljeva u neposrednoj školskoj praksi s druge strane. Jurić (2007) ističe kako je u okviru školske prakse važno odrediti dimenzije kurikuluma škole kao temeljnog dokumenta kojim se predviđa rad, način djelovanja i utjecaj evaluiranja učinaka ukupnog školskog života za učenike i učitelje/nastavnike. Školski kurikulum smatra se kvalitetnim ako je učinkovit u zadovoljenju potreba učenika, roditelja i učitelja/nastavnika. Sastavnice organizacije rada škole u okviru školskog kurikuluma prema nekim se autorima razlikuju. Tako se kurikulum

smatra tek smjernicom djelovanja škole, on daje okvirne upute za rad, ostavlja fleksibilnost i slobodu u odabiru sadržaja i načina rada (Jurić, 2005; Žužul, 2005) ili pak pruža osnovu za kreiranje uloga i zadataka svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa škole.

Kurikulum nije nešto nametnuto izvana, nego nešto što nastaje unutar same organizacije rada škole (Miljak, 1995) pri čemu se ističe element sukonstrukcije, odnosno suradnje svih sudionika procesa škole. Sadržaj kurikuluma odnosi se na znanja, vještine i vrijednosti koje bi se trebale postići uz primjerene načine učenja i poučavanja (Vican, 2006).

Suvremena škola ima brojne i raznovrsne funkcije, odnosno uloge u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva i zadataka. Autori problematiziraju funkcije rada škole drukčije, pa tako Stevanović i Ajanović (1997) govore o društvenoj, komunikativnoj, projektivnoj i paideutičkoj funkciji, dok Jurić (1999) govori o reprodukcijskoj, pedagoškoj i humanoj funkciji škole. Reprodukcijska funkcija škole se prema Juriću (1999) odnosi na školsku socijalizaciju pojedinca u dimenzijama kvalifikacije, selekcije i integracije; humana funkcija škole se odnosi na odupiranje, čuvanje, njegovanje, zaposlenost i estetsko oblikovanje, a pedagoška funkcija škole se odnosi na emancipaciju i zrelost koju učenik stječe i razvija. Iz navedenih funkcija škola proizlazi niz zadataka i ciljeva koji su usmjereni na cjelokupnu odgojno-obrazovnu praksu u školi i na sve sudionike koji je realiziraju.

Ravnopravna i suradnička uloga sudionika školskog procesa usmjerena je na kreiranje kvalitetne odgojno-obrazovne prakse uz uvažavanje i prihvaćanje različitosti te primjenu metoda i oblika rada prilagođenih mogućnostima svakog učenika. Inkluzija je dio svakodnevnog školske prakse.



7. INKLUZIVNI ODGOJ I OBRAZOVANJE KAO SASTAVNI DIO KURIKULUMA³

Koncept inkluzivnog odgoja i obrazovanja je sastavni dio nacionalnih kurikuluma Europe i svijeta, pa tako i kod nas. Kurikulum u odgoju i obrazovanju predstavlja vrlo složenu filozofiju cjelokupnog procesa djelovanja škole, te kao takav pruža smjernice za praktičnu pedagošku djelatnost (Previšić, 2007). Aktualne promjene u društvu uvjetuju promjene u ciljevima i zadaćama odgojno-obrazovnog sustava u cjelosti. Može se stoga reći da kurikulum polazi od zahtjeva suvremenog društva, odnosno suvremene obrazovne politike.

Noviji pristup utemeljenju kurikuluma u odgojno-obrazovnom kontekstu učinio je Benjamin S. Bloom (1956) objavljivanjem knjige o klasifikaciji i taksonomiji kognitivnog razvoja i ciljeva učenja (*Taxonomy of Educational Objectives*). Temeljno određenje taksonomije je bila usmjerenost na tri područja djetetove osobnosti u procesu kognitivnog razvoja i ishoda učenja, a to je usmjerenost na kognitivni, afektivni i psihomotorni dio osobnosti. Osnovni je cilj Bloomove taksonomije razviti holistički pristup u kreiranju obrazovnih zahtjeva (Bloom, 1984).

Odnos kurikuluma i inkluzivnog odgoja i obrazovanja je važan iz razloga što sustavi zemalja Europe i svijeta u svojim nacionalnim kurikulumima implicitno ili eksplicitno naglašavaju važnost obrazovne inkluzije u okviru školskog procesa. Inkluzija u obrazovanju, kao i kurikulum imaju zajedničku usmjerenost na cjelokupni proces odgoja i obrazovanja u školi, na cjelokupnu organizaciju pedagoške djelatnosti škole. U pedagoškoj literaturi i praksi susrećemo mnoštvo različitih određenja pojma kurikuluma. Inkluzija, kao zahtjev suvremenih obrazovnih politika zemalja Europe i svijeta čini kontinuirani proces školske prakse koji je usko povezan sa sastavnicama nacionalnih i školskih kurikuluma. Kurikulum u školi se odnosi na cjelokupnu praksu odgoja i obrazovanja te na sve sudionike koji je provode. Tako Marsh (1992) navodi pet temeljnih kategorija koje su izravno ili neizravno važne za svaki pristup izrade kurikuluma, a to je učeničko gledište, nastavničko gledište, strategija izrade kurikuluma, planiranje i razvoj i upravljanje kurikulumom. Prema Bognaru i Matijeviću (2005), kurikulum je tehnički plan ostvarivanja predviđenih, programiranih i mjerljivih učinaka ostvarenja postavljenih ciljeva.

Tylerova koncepcija kurikuluma se svodi na četiri osnovna pitanja: koje zadatke želimo ostvariti, koja će obrazovna iskustva omogućiti ostvarivanje tih zadataka, kako što efikasnije organizirati iskustva i kako se može utvrditi da su zadatci ostvareni (Tyler, 1949). Kurikulum je redoslijed učenja gradiva po godištim, pri čemu se najčešće poistovjećivao s nastavnim planom i programom (Poljak, 1991) ili se smatra popisom znanja koje treba prenijeti i koji je usmjeren na nastavni proces i na nastavnu praksu (Smith, 2000). Iz navedenih određenja pojma kurikuluma može se reći da ga čine odgojni i obrazovni ciljevi, nastavni planovi pojedinih predmeta, određena didaktička i metodička pomagala, organizacijski aspekt školskog procesa i evaluacija. Kurikulum stoga nije samo nastavni plan i program, nego je kurikulum cjelokupno određenje školskog procesa s gledišta

³ Sadržaj navedenog poglavlja je dio znanstvenog rada autora Karamatić Brčić, Matilda; Luketić, Daliborka *Inkluzivna kultura škole // Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja / Vican, Dijana; Sorić, Izabela; Radeka, Igor (ur.)*. Zadar: Sveučilište u Zadru, 2016., str. 97–118.

U okviru ovog priručnika tematska cjelina je usmjerena na kontekst uloge i značenja inkluzije u kontekstu suvremene škole te kvalitete implementacije i provedbe na razini svakodnevne školske prakse.

obrazovne politike kao makrorazine i s gledišta pojedine škole kao mikrorazine. Prema nekim autorima (Booth i sur., 2002), postoje različita određenja inkluzije u obrazovnom procesu, ali osnova koncepta inkluzivnog odgoja i obrazovanja se zadržava na omogućavanju uključenosti sve djece i mladih u sustav redovitih škola. Određene promjene, tj. noviji zahtjevi u kreiranju kvalitetnog pristupa učenju i poučavanju, traže nove kompetencije nastavnika, a i učenika. Nacionalni kurikulum jedan je od ključnih dokumenata obrazovne politike koji eksplicira jasne odgojno-obrazovne ciljeve, te potrebne kompetencije za rad u pojedinim odgojno-obrazovnim područjima. Nacionalni kurikulumi Europe i svijeta ističu važnost inkluzije u obrazovnom kontekstu kao cilj i/ili načelo. U okviru našeg Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje obrazovna inkluzija ili uključivanje se razmatra kao osnovno načelo u kreiranju odgojno-obrazovnih programa.

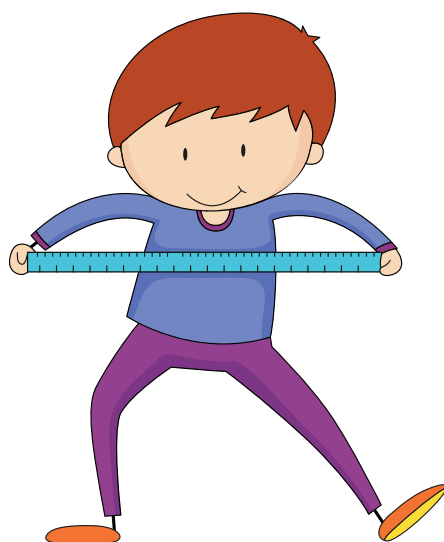
Kurikulum s jedne strane podrazumijeva državni dokument za upravljanje odgojno-obrazovnom djelatnošću u školama, a s druge strane on označava didaktički algoritam poučavanja, odnosno pažljivo planirano učenje i poučavanje. Prema engleskoj literaturi, kurikulum se kontekstno kao širi pojam razlikuje od nastavnog plana i programa (Vican, Bognar, Previšić, 2007: 162). Nastavni plan i program kao strukturirani odgojno-obrazovni sadržaj jest dio kurikuluma. Prema Marshu (1994), nastavni plan i program je dio školskog kurikuluma koji ima jasne predmetne cjeline, a u engleskoj literaturi nastavni plan i program se naziva *syllabus*. Nacionalni kurikulum određuje ciljeve i zadaće odgoja i obrazovanja u pojedinoj zemlji te postavlja jednake mogućnosti i standarde razina odgoja i obrazovanja za sve učenike (Mijatović, Previšić, Žužul, 2000). Inkluzija kao osnovno načelo u okviru nacionalnog kurikuluma podrazumijeva cjelokupnu organizaciju sustava odgoja i obrazovanja s usmjerenošću na konkretne zadaće, metode i oblike rada primjerene svakom učeniku bez obzira na njegove različitosti. Kako obrazovna inkluzija nalazi svoje mjesto u nacionalnim kurikulumima zemalja Europe i svijeta, u okviru ovog rada navode se primjeri nacionalnih kurikuluma Velike Britanije (Mittler, 2000) i Hrvatske (2011). Nacionalni kurikulum Velike Britanije, koji je prezentiran u školama u rujnu 2000. godine sadrži formulaciju usmjerenu na važnost implementacije inkluzivnog obrazovanja na svim razinama školske prakse. U okviru dokumenta se ističe što inkluzija znači u kontekstu razrednog okruženja, ističu se čimbenici kvalitete sudjelovanja svih učenika u iskustvima učenja bez obzira na različitosti, važnost međusobne suradnje i socijalnih odnosa između samih učenika, te odnos učenika i nastavnog osoblja (Mittler, 2000: 95). U okviru odgojno-obrazovnog sustava Velike Britanije obrazovna inkluzija svoje uporište nalazi u nacionalnim dokumentima obrazovne politike 80-ih godina prošlog stoljeća. Jedan od ključnih dokumenata obrazovne politike je Akt o reformi obrazovanja (*Education Reform Act*) iz 1988. godine u okviru kojeg inkluzija nalazi svoje temeljno polazište, a koji se odnosi na Englesku i Wales. Potreba za kreiranjem kurikuluma na nacionalnoj i školskoj razini podrazumijeva i potrebu za primjenom novih metoda u učenju i poučavanju prilagođenih mogućnostima svakog učenika (Mittler, 2000, Maclure, 1985). Tijek implementacije i naglašavanja važnosti inkluzivnog obrazovanja u okviru sustava školstva navedenih zemalja ima veoma dugu tradiciju u znanstvenom i praktičnom diskursu. Sadržaj inkluzivnog obrazovanja u okviru Nacionalnog kurikuluma Velike Britanije sastoji se od izjave (*seven-page statement*): „Inkluzija je osiguravanje učinkovitih mogućnosti učenja svakom učeniku“ (*Inclusion: providing effective learning opportunities for all pupils*). U dokumentu se ističu tri temeljna principa za razvoj kurikuluma koji je otvoren prema inkluziji. U planiranju nastavnih aktivnosti i poučavanju prema sastavnicama nacionalnog kurikuluma, nastavnici su dobili zadatak da poštuju načela (Mittler, 2000: 100): postavljanje prilagođenih obrazovnih zadataka, uvažavanje učenikovih različitih obrazovnih mogućnosti i nadilaženje potencijalnih barijera prema učenju i školskom postignuću. Prema nekim istraživanjima (Ainscow, 1994; Mittler, 2000; Ainscow, Booth, Dyson, Farrell, 2006, Batarelo Kokić, Vukelić, Ljubić, 2009), nastavnici su ključni čimbenici za uspješnu provedbu inkluzivnog obrazovanja u okviru škole. Usmjerenost leži u novim metodama i oblicima rada u funkciji

poboljšanja cjelokupne školske prakse. Na obrazovnu uspješnost i prihvaćanje učenika s posebnim potrebama u razrednom okruženju može u velikoj mjeri utjecati učitelj i tako omogućiti plodonosno ostvarivanje prava na kvalitetno obrazovanje. Pri tome je važna i stalna suradnja s roditeljima, kao i međusobna suradnja učitelja koji rade s učenikom (Stančić, Ivančić, 1999).

Republika Hrvatska potpisnik je UNESCO-ove „Konvencije o pravima djeteta“ i UN-ove „Konvencije o pravima osoba s invaliditetom“ čiji je primarni cilj implementacija inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Kudek Mirošević; 2007). Obrazovna inkluzija kod nas se navodi kao jedno od ključnih načela u okviru nacionalnog kurikuluma Republike Hrvatske. Načela u okviru kurikuluma kod nas predstavljaju uporišta na kojima se temelji nacionalni kurikulum i svi ih se sudionici pri izradbi i primjeni kurikuluma trebaju pridržavati. Načela su uvijek sadržajno povezana s ciljevima obrazovanja i učeničkim postignućima, te čine bitnu sastavnicu kojom se osigurava unutarinja usklađenost svih sastavnica kurikuluma i suradničko djelovanje svih sudionika u tijeku njegove izradbe. Uključujuće ili inkluzivno obrazovanje se temelji na osiguravanju uvjeta, koji u redovitom školskom sustavu omogućuju djeci i učenicima s poteškoćama stjecanje očekivanih postignuća. Škola kao odgojno-obrazovna ustanova postaje interaktivna zajednica koja uči i učenicima osigurava stjecanje potrebnih kompetencija za pripremu za svijet rada i život u odrasloj dobi. Prema kurikulumskim odrednicama kod nas osnovni cilj uključivanja djece u sustav redovitog školovanja jest omogućiti svoj djeci stjecanje najviše razine znanja, sposobnosti i vještina u skladu s njihovim mogućnostima za samostalan i uspješan život, i to na razini predškolskog, osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011).

Zadatak odgojno-obrazovnih ustanova u postupku implementacije i provođenja inkluzije u školi je neprestano osiguravanje svim učenicima potrebne potpore koja se ostvaruje u školi i/ili izvan nje. Organizacija provođenja inkluzije u školama zahtijeva razne vidove suradnje škole s lokalnom zajednicom, a način provođenja inkluzije u kontekstu razrednog okruženja zahtijeva primjereno obrazovanje odgojitelja, učitelja, nastavnika i stručnih suradnika. Navedenim sudionicima zadatak je pružanje neposredne potpore učenicima s posebnim obrazovnim potrebama.

Kvaliteta primjene obrazovne inkluzije pretpostavlja spremnost školskog sustava u cijelosti da osigurava potrebne uvjete za efikasnu odgojno-obrazovnu praksu (Ainscow, 2002). Za rad s djecom s posebnim obrazovnim potrebama potrebno je trajno i kvalitetno profesionalno usavršavanje kadrova, te međusobna suradnja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.



8. PROCES INKLUZIJE U ODGOJNO-OBRAZOVNOJ USTANOVI - AKTIVNOSTI I SUDIONICI⁴

Način provođenja obrazovne inkluzije na razini škole se odnosi na cjelokupni sustav odgoja i obrazovanja s gledišta obrazovne politike, ali i s gledišta odgojno-obrazovne prakse. Inkluzija u obrazovanju je proces koji se provodi kontinuirano, a koji je usmjeren na korištenje novih metoda i oblika rada usmjerenih na uvažavanje mogućnosti svakog učenika. Djeca i učenici se razlikuju po osobinama i sposobnostima, koje su ključne za proces učenja. Pri tome se misli na intelektualne, senzoričke, motoričke, emocionalne, socijalne, jezične, kulturne i ekonomske osobine. Različitost pojedinog učenika prepoznatljiva je u trenutku kada ona dosegne svoj krajnji oblik. Tada se govori o učenicima s posebnim potrebama (Ivančić, 2010). Rad s djecom s posebnim potrebama pred učitelje i nastavnike postavlja mnogo novih zadataka. Da bismo govorili o navedenom, potrebno je naglasiti ključne sastavnice za uspješan proces nastave, koje se odnose na primjenu inkluzije u školi.

Svrha učiteljske kreativnosti je naglašena u procesu poučavanja gdje je cilj pomoći učenicima u učenju kako bi se postigli željeni rezultati. Učitelji i nastavnici pri tome identificiraju kompetencije pojedinog učenika, odnosno neposredno se susreću s velikim rasponom učeničkih vještina, navika, umijeća, postignuća, ponašanja, iskustava, predznanja i niza drugih čimbenika (Krampač-Grljušić i Marinić, 2007). Dobro uspostavljen proces nastave ujedno pridonosi i zadovoljavanju nekih bioloških i socijalnih potreba učenika pri čemu se misli na potrebu za sigurnošću, aktivnošću, samopoštovanjem, priznanjem i time doprinosi razvoju samoaktualizacije (prema Bognar, Matijević, 1993).

Didaktičko-metodički postupci rada odnose se na odabir primjerenih strategija rada i postupaka prilagođavanja sadržaja u poučavanju učenika s posebnim potrebama, u skladu s njihovim osobitostima. Poznavanje osobitosti je važno jer omogućava bolje prepoznavanje i razumijevanje „poteškoća“ učenika u nastavnim aktivnostima, čime se olakšava odabir prikladnih didaktičko-metodičkih postupaka u radu (Ivančić, 1996). U nastavnom se procesu odabranim sadržajima pružaju didaktičko-metodičke forme rada (metode, sredstva, oblici i postupci) u skladu s prosječnim sposobnostima učenika s ciljem njihova daljnjeg razvoja. Kada se u redovitom nastavnom procesu nalaze učenici s posebnim potrebama, najčešće dolazi do nesklada između njihovih razvojnih sposobnosti, te sadržaja i didaktičko-metodičkih oblika rada koji su uglavnom primjereni većini ostalih „prosječnih“ učenika (Ivančić, Stančić, 2003).

U školskoj praksi to gotovo uvijek rezultira time što djeca s posebnim potrebama imaju teškoće u stjecanju znanja i sposobnosti. Neuspjeh u učenju uz neprikladnu komunikaciju u razredu može negativno djelovati na njihov emocionalni i socijalni razvoj, jer je za svakog učenika važna obrazovna uspješnost i prihvaćanje u razrednom okruženju. Ivančić i Stančić (2003) smatraju da ako je učenik neprihvaćen unutar razrednog kolektiva i ako stalno doživljava neuspjeh zbog postavljanja zahtjeva koje ne može zadovoljiti, neke njegove osnovne potrebe (uvažavanje, druženje, razvoj pozitivne slike o sebi) neće biti zadovoljene. To se može negativno odraziti na ponašanje ovih učenika i uzrokuje

⁴ Sadržaj navedenog poglavlja je dio znanstvenog rada autora Karamatić Brčić, Matilda; Luketić, Daliborka *Inkluzivna kultura škole // Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja / Vican, Dijana; Sorić, Izabela; Radeka, Igor (ur.)*. Zadar: Sveučilište u Zadru, 2016., str. 97–118.

U okviru ovog priručnika tematska cjelina je usmjerena na kontekst uloge i značenja inkluzije u kontekstu svezremene škole te kvalitete implementacije i provedbe na razini svakodnevne školske prakse.

pojavu nepoželjnih oblika ponašanja koji stvaraju poteškoće u procesu stjecanja znanja. Poticanje individualnih potencijala podrazumijeva svestrano upoznavanje osobnosti učenika. Potencijalne snage svakog djeteta se razvijaju u skladu sa sposobnostima ako su osigurani primjereni uvjeti i podrška socijalne sredine, prije svega u roditeljskom domu, a potom u vrtiću i u školi. Pri tome je zadatak socijalne sredine, a posebno suvremene škole razvijati potencijale svakog pojedinog djeteta (Ivančić, 1997). Važna sastavnica za uspješnu nastavu u koju su uključena djeca s posebnim potrebama odnosi se na kompetencije nastavnika i učenika. Ključne kompetencije predstavljaju kombinaciju znanja, vještina, sposobnosti i stavova. One su potrebne svakom pojedincu za osobni razvoj i napredak u svim poljima života. Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje prema okviru Europske komisije su sljedeće: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička kompetencija, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetništvo i kulturna svijest (*Key Competences for Lifelong Learning*, 2006). Poželjno je da nastavnici koji provode obrazovnu inkluziju u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi posjeduju potrebne kompetencije za provođenje inkluzije. Prema istraživanju koje se odnosi na mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturne raznolikosti (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009), definirane su ključne kompetencije nastavnika za implementaciju inkluzije u školi. Kompetencije za inkluziju prikazujemo u tablici.

Tablica 1. Popis kompetencija za inkluziju

	OSNOVNE	NAPREDNE
Personalizirani pristup poučavanju	Poboljšava kompetencije svih učenika.	Inovativne nastavne metode.
	Kroji strategije poučavanja prema potrebama djece.	
	Koristi se različitim oblicima procjene kako bi poboljšao učenje djece.	Osmišljava i provodi individualne metode učenja.
	Učinkovito surađuje sa stručnim osobljem.	
	Usmjerava i podržava sve učenike.	Proaktivno sudjeluje u rješavanju problema proizašlih iz neprikladnih strategija i mjerila.
	Brine se o kognitivnom razvoju učenika i o njihovu emotivnom i moralnom odgoju. Povezuje se s učenicima i njihovim obiteljima na interpersonalnoj razini.	
Razumijevanje i uvažavanje raznolikosti (spol, društveno-ekonomska skupina, sposobnost/poteškoća, kultura, jezik, religija, stil učenja)	Prepoznaje i uvažava kulturološke i individualne razlike.	Koristi se podrijetlom učenika kao alatom za učenje i poučavanje.
	Prepoznaje kako njezine pretpostavke utječu na poučavanje i odnose s različitim učenicima.	
	Prepoznaje da na znanje utječe osobni sustav vrijednosti.	
	Umije prepoznati posebne potrebe učenika i pružiti odgovarajuću pomoć.	
	Umije prepoznati nadarene učenike i raditi s njima na odgovarajući način.	Uči jezike.
	Potiče međukulturno uvažavanje i poštovanje među učenicima. Svjestan je vlastitih stajališta i uvjerenja. Razumije vrijednosne sustave učenika i njihovih obitelji.	
Predanost vrijednostima socijalne inkluzije	Ima visoka očekivanja neovisno o podrijetlu učenika.	Prije same nastave priprema se istražujući kako obrazovanje doprinosi socijalnoj uključenosti.
	Poštuje svu djecu, snaži njihovo dostojanstvo i osjećaj vrijednosti.	
	Vjeruje u sposobnost učenja svakog djeteta.	
	Pomaže svoj djeci da postanu punopravni članovi društva.	
	Razumije čimbenike koji stvaraju koheziju i isključenost u društvu.	
	Razumije sociološku i kulturološku dimenziju obrazovanja.	
	Razumije doprinos obrazovanja razvoju kohezije u društvima.	
	Upoznat je s konvencijama o pravima djeteta i suzbijanju diskriminacije.	

Izvor: Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić (2009) prema rezultatima Tuning projekta, europskih dokumenata poput Zajedničkih europskih načela za kompetencije i kvalifikacije nastavnika i unapređivanje kompetencija za 21. stoljeće

Iz Tablice 1 je vidljivo kako se kompetencije za inkluziju u navedenom okviru određuju u odnosu na nastavnikov personalizirani pristup učeniku i nastavnom procesu, razumijevanju i uvažavanju raznolikosti kod učenika (s obzirom na spol, društveno-ekonomski status, kulturu, jezik, religiju, stil učenja te poteškoću u razvoju) te njegovoj predanosti vrijednostima inkluzije.

Može se reći da navedene nastavničke kompetencije za inkluziju naglašavaju pedagošku dimenziju uspješne organizacije i provedbe inkluzije u školi i razredu. S pedagoškog gledišta misli se da ako se učeniku pruži primjerena podrška u učenju i poučavanju, on postiže maksimum u stjecanju znanja, vještina i navika u skladu sa svojim sposobnostima. Upravo zbog toga je potrebno razvijati programe i modele poučavanja za rad s djecom s posebnim potrebama na razini fakultetskog obrazovanja. Za kvalitetnu implementaciju inkluzije u razrednom odjeljenju nastavnici bi se trebali kompetentno i kvalitetno odnositi prema različitim osobinama i potrebama učenika. Uvjeti za uspješno uključivanje učenika u sustav redovitog školovanja zadovoljavaju se postupno s naglaškom na jedan dugi proces koji ima mnogo čimbenika. Učitelji i nastavnici imaju zahtjevan zadatak da prikladnim metodama i oblicima poučavanja djece s posebnim potrebama zadovolje dinamiku potreba tih učenika, ali i da neprestano razvijaju poželjne kompetencije. Nastavniku je potrebna kvalitetna suradnja sa stručnom službom u školi, roditeljima i asistentima u nastavi ako sudjeluju u njoj. Obogaćivanje umijeća rada nastavnika odnosi se na proces planiranja, programiranja, pripremanja, poučavanja i vrednovanja postignuća unutar kurikulumskih sastavnica usmjerenih na učenika. U pedagoškom smislu to bi značilo da je ključna zadaća nastavnika uspostaviti sklad između učenikovih sposobnosti i sastavnica kurikuluma. Cilj navedenog bio bi uspješan ishod učenja i zadovoljan učenik. Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje RH (2011), uključujuće ili inkluzivno obrazovanje se temelji na osiguranju uvjeta koji u redovitom školskom sustavu omogućuju djeci i učenicima s poteškoćama stjecanje što više očekivanih postignuća. Pri tome odgojno-obrazovna ustanova postaje interaktivna zajednica koja uči i koja teži svim učenicima osigurati iskustvo uspješnosti i pripremu za svijet rada i život u odrasloj dobi. Zbog različitosti među učenicima javlja se sve veća potreba za individualiziranim kurikulumom. On se temelji na jezgrovnom i razlikovnom kurikulumu, a izrađuje se prema stručnoj procjeni učenikovih sposobnosti i mogućnosti. Cilj je pratiti učenikov uspjeh i ishode odgojno-obrazovnih ciljeva (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011).

U planiranju i formiranju individualiziranih kurikuluma nastavnici se koriste Bloomovom taksonomijom razina znanja i ciljeva, na kojima će moći uspješno planirati moguće ishode učenja (Vizek-Vidović i sur., 2003). Prema Bloomu postoje tri osnovna područja razvoja pojedinca, a to su kognitivno (znanje i razumijevanje, intelektualne sposobnosti), afektivno (emocije, stavovi, mišljenja, interesi i uvjerenja) i psihomotoričko (vještine i umijeća, motoričke sposobnosti). Učitelji i nastavnici će u skladu sa sposobnostima učenika i planiranim sadržajima odrediti unutar kojih razina i područja razvoja pojedinca će ciljevi i zadaće odgojno-obrazovnih postignuća biti razrađeni (Ivančić, 2010: 34). Uz različitost učenika s posebnim potrebama u odnosu na ostale vršnjake, osobitosti njihova razvoja podrazumijevaju i razlike među njima samima. Prema nekim autorima (Ivančić, 1997; Kovačević, Mejovšek i Stančić, 1988), najbrojniju grupaciju među učenicima s posebnim potrebama čine učenici usporenog kognitivnog razvoja (3 – 4 % učenika) pri čemu se podrazumijevaju djeca s lakom mentalnom retardacijom i graničnih intelektualnih sposobnosti te učenici iz kulturno deprivirane sredine. Kod djece s mentalnom retardacijom i graničnih intelektualnih sposobnosti riječ je o prepoznatljivo sniženim biološko-psihološkim potencijalima, dok je kod kulturno deprivirane djece riječ o prosječnom biološko-psihološkom potencijalu, ali s manifestno kognitivno nižim funkcioniranjem od njihovih stvarnih potencijala. Osobitosti učenika usporenog kognitivnog razvoja dolaze do izražaja na dvama područjima razvoja, kognitivnom i području adaptivnog ponašanja. Potreba

za kreiranjem individualiziranih odgojno-obrazovnih programa je neprestana i traži potrebne kompetencije u radu učitelja i nastavnika.

Izrada individualiziranih kurikuluma pretpostavlja odabiranje onih ciljeva/aktivnosti koje učenik može uspješno obaviti, te pritom dostizanje znanja iz pojedinih područja. Organizacija i nadopuna nastavnog procesa takvim programima olakšava rad nastavnicima, a i učenicima iz razloga što različitosti predstavljaju poticaj za sudjelovanje u redovitom nastavnom procesu, a ne prepreku. To je cilj inkluzivnog obrazovanja.

Koncept obrazovne inkluzije termin posebne obrazovne potrebe definira na jedan novi način. Pri tome se misli na jednako obrazovanje za svu djecu, kojim se promiče pravo svakog djeteta da, bez obzira na svoje fizičko, intelektualno, emocionalno, socijalno, jezično ili drugo stanje, bude uključeno u odgojno-obrazovni sustav, odnosno u redovite škole. Stajalište da provedba i razvoj obrazovne inkluzije na razini škole zahtijeva promjenu cjelokupne odgojno-obrazovne prakse s posebnim naglaskom na primjenu koncepta „odgoja i obrazovanja za sve“, podupiru mnogi autori (Booth, 1995; Kugelmass, 2001; Mittler, 2000, Brantlinger, 1997; Skrtić, 1991 u Ainscow 2010 istraživanja).

Cilj inkluzije u školi je preokret od tradicionalnog pogleda na sadržaje specijalne pedagogije do primjene novih pristupa pri uključivanju djece s posebnim obrazovnim potrebama u sustav redovitog školovanja. Može se reći da nastavnikova primjena neprikladnih nastavnih metoda i oblika rada, koji nisu u skladu s kurikulumskim promjenama uvelike ograničavaju provedbu inkluzije na razini neposredne školske prakse. Utemeljenje tzv. „organizacijske paradigme“ inkluzivnog obrazovanja (Dyson i Millward, 2000) javlja se kao sve veća potreba odgojno-obrazovnih sustava Europe i svijeta. Pri tome se misli na potrebu jasne operacionalizacije inkluzije na razini razrednog okruženja, gdje termin „uključenost u sustav redovitog školovanja“ podrazumijeva i aktivno sudjelovanje svih učenika u nastavnom procesu.

Prema Ainscowu, Boothu i Dysonu (2006), organizacija i realizacija obrazovne inkluzije podrazumijeva sljedeće elemente:

- proces povećanja sudjelovanja učenika u procesu učenja, te smanjenje njihove isključenosti iz škole
- restrukturiranje kulture, politike i prakse u školi s ciljem što boljeg odnosa prema različitostima u njihovu školskom okruženju
- prisutstvo, sudjelovanje i postignuće svih skupina učenika koji su marginalizirani, a ne samo onih s poteškoćama u razvoju.

Obrazovna inkluzija predstavlja jedan kontinuirani proces učenja i poučavanja djece s posebnim potrebama čija je konceptualizacija u pedagoškom kontekstu od iznimne važnosti. Budući da inkluzija u obrazovanju ima značenje uključivanja sve djece i mladih u sustav redovitog školovanja, ona postaje temelj za sudjelovanje i pozitivne ishode učenja kod svih učenika.

8.1. Uloga nastavnika u procesu inkluzivnog odgoja i obrazovanja

Za uspješnu organizaciju nastavnog procesa u kojem aktivno sudjeluju učenici s posebnim obrazovnim potrebama, potrebne su mnoge nastavne ideje za realizaciju uspješnog poučavanja primjerenog svim učenicima. Pri tome se misli na pedagoški kontekst obrazovne inkluzije koji je isključivo usmjeren na ulogu nastavnika u procesu učenja i poučavanja. Odnos nastavnika i učenika, odnos nastavnika prema različitostima kod učenika, primjena novih nastavnih metoda osnovni su koraci u osnivanju jedne inkluzivne pedagogije (Ainscow, 1999).

Individualizirani nastavni planovi i programi usmjereni na kvalitetno sudjelovanje svih učenika s posebnim potrebama u nastavnom procesu zahtijevaju postupke praćenja i vrjednovanja istih učenika. Učinkovitost kvalitetnog planiranja, pripremanja i poučavanja prvotno se bazira na provedenom upoznavanju učenika, a sve to zbog uspješnijeg organiziranja nastavnog procesa. Pod navedenim se misli na upoznavanje ranijih iskustava, doživljaja i događaja, postojećih sposobnosti, obrazovnih vještina, ponašanja, interesa, tj. potreba učenika (Ivančić, 2010). Prema istoj autorici, jedan od modela uspješnog planiranja i programiranja nastavnog rada s učenicima koji može pomoći jest početna procjena razvijenosti obrazovnih vještina pomoću različitih lista procjena. Jedan od takvih primjera je lista procjene osobitosti školskog učenja koja se sastoji od dvaju dijelova kojima se pobliže određuju sljedeće kategorije: razvojne teškoće učenika i osobitosti školskog učenja. U prvom se dijelu upisuju opći podatci (naziv škole, ime učenika/učenicice, potreba za prilagodbom ciljeva/obrazovnih postignuća i/ili didaktičko-metodičkog pristupa i poteškoće prisutne u učenika (na području percepcije, mišljenja, govora, pozornosti, koncentracije, pamćenja, motorike, emocija i ponašanja) te predmeti za koje se izrađuje individualizirani odgojno-obrazovni program. Identifikacija određene poteškoće kod učenika na vrijeme je važna iz razloga što se javlja potreba za pravovremenom podrškom u nastavi.

Drugi dio liste procjene se odnosi na bliže određivanje osobitosti školskog učenja na sljedećim područjima: komunikacije, brojenja, računanja i mjerenja, praktičnog rada, orijentacije u vremenu i prostoru, strategija učenja (primjena pravila i definicija, način rješavanja zadataka, organizacija učenja, odnos prema učenju, usvojenosti i iskazivanja znanja) (Ivančić, 2010: 29).

Može se istaknuti kako je potreba za određenom vrstom praćenja i procjene učeničkog rada i postignuća neminovna za kvalitetan uvid u realne obrazovne potrebe učenika. Identifikacija različitosti kod učenika postaje zadatak nastavnika u neposrednoj školskoj praksi, te ona također prethodi procesu planiranja i pripremanja individualiziranih nastavnih programa. Dinamika realizacije obrazovne inkluzije implicira aktivno sudjelovanje učenika i nastavnika u procesu nastave. Zadatak je nastavnika odabrati i primijeniti prikladnu nastavnu metodu uvažavajući pri tome individualne mogućnosti svakog djeteta. Osim navedenog potrebno je naglasiti kako nastavnik, da bi uspješno odgovorio na posebnu potrebu djeteta, ima zadatak katkad učenika pustiti da samostalno donese odluku o načinu na koji može najbolje naučiti potrebno gradivo. Kvaliteta rada nastavnika u razrednom okruženju uzrokuje efikasnu odgojno-obrazovnu praksu na razini cijele škole. U kontekstu ovog rada, te provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školi, smatra se važnim istaknuti ulogu nastavnika u školi, i to s obzirom na to da je nastavnik ključan čimbenik u provedbi inkluzije u školskom okruženju. Proučavanje odgojno-obrazovnog rada nastavnika, te njegovih osobina postaje istraživačkim predmetom različitih područja znanosti, a njegova uloga u školskom procesu je pitanje za kojim se javlja interes već od nastanka prvih škola. Uloga nastavnika u kreiranju kurikuluma škole nije jednostrana. Nastavnik nema moć, niti vlast nad informacijama te učenik nije samo pasivni primatelj znanja (Day, 1999). Njegov se položaj znatno mijenja, od tzv. „posrednika znanja“ on postaje „savjetnik za učenje“ (Razdevšek-Pučko, 2005: 77), te učeniku pomaže u stjecanju potrebnih kompetencija za život i rad.

U okviru odgojno-obrazovnog sustava neke zemlje, uspješnost pojedinih školskih reformi, učinkovitost nastavnog procesa, kvaliteta odnosa nastavnik – učenik, kao i kvaliteta mnogih drugih čimbenika škole upravo ovise o samom nastavniku. Inkluzija u školi nije samo cilj koji se treba realizirati, nego je to jedan cijeli proces koji u konačnici ima svoj cilj (Mittler, 2000). Pri tome se naglašava važnost procesa, a ne samo rezultati pojedine odgojno-obrazovne aktivnosti u školi. U tom procesu nastavnici kroz svoje iskustvo u učenju i poučavanju nastoje primijeniti metode i oblike rada primjerene djeci različitih mogućnosti. Provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školi zahtijeva jedan novi kurikulumski pristup usmjeren na novije metode, nove kompetencije koje su u skladu sa zahtjevima suvremenih obrazovnih reformi.

Kvalitetna socijalna integracija ovisi o socijalnoj klimi u razrednom okruženju, s posebnim naglaskom na to je li nastavnik autokratska ili demokratska osoba (Vrcelj, 2000: 81). Za uspješnu provedbu nastavnog procesa važan je tip nastavnika koji je odgovoran za samu realizaciju nastave. Nastavnik koji je autokrat strogo provodi upute, inzistira na strogosti i disciplini, u razredu je česta atmosfera prisile i straha. Stavljajući ove elemente u poveznicu s provođenjem inkluzije u razredu, možemo zaključiti da autokratski tip nastavnika ne posjeduje najbolje metode za kvalitetnu provedbu inkluzije u razredu. Primjena obrazovne inkluzije podrazumijeva uvažavanje različitosti kod učenika, gdje ne smije biti prisutan osjećaj straha i prisile za neki postupak. Svaki učenik u skladu s individualnim mogućnostima obavlja odgojno-obrazovne zadatke. U procesu obrazovne inkluzije cilj nastavnika trebao bi biti prepoznavanje najprikladnijih metoda i oblika rada, te njihova primjena u praksi poučavanja svih učenika, odnosno učenika različitih mogućnosti.

Drugi tip nastavnika je demokratski, onaj koji diskusiju u razredu provodi zajedno s učenicima, ne zanemarujući pri tome svoje obveze i prava. Navedeni tip nastavnika učenike potiče na suradnju, smatrajući ih pri tome jednakim članovima razrednog okruženja. U pedagoškom kontekstu kvalitetan odnos nastavnika i učenika u razrednom okruženju se smatra važnim čimbenikom procesa učenja, pri čemu učenici iznose svoja mišljenja, te daju svoj doprinos u rješavanju pojedinih problema. U takvom se okruženju postižu kvalitetniji ishodi učenja. Može se reći da je za provedbu inkluzije u školi i razredu prikladno jedno demokratsko okruženje i nastavnik koji posjeduje osobine demokratskog tipa.

Funkcija nastavnika se mijenja kako god se mijenjaju društvo i škola. Promjene u društveno-kulturnom kontekstu zahtijevaju promjene u školskom okruženju i promjene u radu nastavnika. Nastavnik je u svojem radu izložen mnogim čimbenicima koje treba uspješno integrirati da bude kvalitetan i transparentan u odnosu prema učenicima, roditeljima i ostalom kolektivu u školi. U obrazovnom kontekstu uspješan je onaj nastavnik koji poznaje predmet, koji ima jasan cilj, te zadatke i metode primjerene svim učenicima. U kontekstu inkluzivnog odgoja i obrazovanja to bi značilo prihvatiti različitosti učenika kao motiv za kvalitetan rad, a ne kao moguću prepreku u učenju i poučavanju.

Primjena inkluzije u školi i u razredu zahtijeva nove metode i oblike rada nastavnika pri čemu se uvažavaju potrebe svih učenika. Prethodno se naveo primjer autokratskog i demokratskog nastavnika gdje su eksplicirane vrijednosti i stavovi nastavnika navedenih tipova. Neki učitelji i nastavnici vlastite stavove prema radu s djecom, te vrijednosti kojima u tom radu teže smatraju glavnim pokretačima svojih odgojno-obrazovnih aktivnosti, te njihovih ishoda, bili oni pozitivni ili negativni (Mittler, 2000: 134). U kontekstu odgojno-obrazovnog sustava Hrvatske učitelji i nastavnici se s novim nastavnim strategijama i metodama upoznaju na seminarima koje organizira Agencija za odgoj i obrazovanje. Hrvatski nacionalni kurikulum definiranim ciljevima i zadacima nastavnicima omogućuje kreiranje nastave usmjerene na razvijanje individualnih mogućnosti svakog djeteta. Svaki učitelj i nastavnik ima slobodu unošenja inovacija u nastavni proces, i to tako što primjenom novih metoda i oblika rada kreira nastavne jedinice usmjerene prema mogućnostima svakog djeteta. Nastavni proces predstavlja dinamičnu aktivnost čiji je cilj pozitivan ishod učenja, pri čemu učenikova različitost predstavlja poticaj za odgojno-obrazovno djelovanje nastavnika, a ne njegovu prepreku.

Zbog nedostatka primjerene materijalne i kadrovske strukture može se govoriti o mogućim preprekama za uspješnu provedbu inkluzivnog obrazovanja u okviru škole. S obzirom na to da kod nas ima najviše javnih škola, koje imaju neposredan kontakt s lokalnim upravama u kojima se nalaze, mogući problemi za provedbu inkluzivnog obrazovanja mogu proizaći iz pitanja na razini lokalnih vlasti, i to upravo zbog nedostatne materijalne potpore školama. Škole su stoga suočene s loše prilagođenim zgradama i nedovoljno osposobljenim nastavnicima.

Prema podacima Ministarstva zdravstva i socijalne skrbi iz 2007. godine, Hrvatski obrazovni sustav trenutačno prolazi kroz proces reformi čiji je cilj:

- poboljšati ponudu predškolskog obrazovanja
- povećati broj djece i mladih koji uspješno završavaju obrazovne programe
- analizirati uzroke prijevremenog napuštanja škole i kako ih spriječiti
- uskladiti ponudu obrazovnih programa s potrebama tržišta rada
- povećati broj visokoobrazovanih osoba.

Pružanje kvalitetnog obrazovanja za sve učenike je veliki izazov nastavnicima kao ključnim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa u školi. Jedna od osnovnih zadaća inkluzije s pedagoškog aspekta jest mijenjanje cjelokupnog školskog sustava, a ne djeteta u tom sustavu.

Prema Stainbacku (1993), jedna od najvećih prepreka uspješne provedbe inkluzije u razredu je nedostatak primjerene izobrazbe nastavnika na razini visokoškolskog obrazovanja, te nedostatak kompetencija za primjenu inkluzije. Cilj je inkluzivnog obrazovanja omogućiti svakom djetetu mogućnost učenja i postignuća u okviru redovitih škola, a učitelji i nastavnici imaju potpunu odgovornost u procesu učenja i poučavanja u razrednom kontekstu. U određenju pojma inkluzije za učitelje i nastavnike u razrednom kontekstu važno je posjedovanje pozitivnih stavova prema inkluzivnom obrazovanju.

Neki autori (Stainback, 1993 u Atta, Shah i Khan) ističu da je za implementaciju inkluzije u školi od nastavnika važna vrsta i razina visokoškolskog obrazovanja koje je nastavnik pohađao te broj godina predavačkog iskustva.

Nastavnici, kao ključni sudionici procesa inkluzivnog odgoja i obrazovanja imaju i odgojni i obrazovni zadatak u školi. U kontekstu inkluzivnog procesa u školi odgojni zadatak se odnosi na poticanje inkluzivnih vrijednosti s naglaskom na razvoj svijesti o različitostima kod djece, te su upravo različitosti poticaj za rad u svim aktivnostima škole. Obrazovni je zadatak usmjeren na osmišljavanje i provedbu nastavnih jedinica pri kojima se uvažavaju individualne mogućnosti svakog učenika.

Učitelji i nastavnici su ključne osobe koje žive kulturu škole, te tako i ostvaruju postavljene ciljeve, i to u razrednom okruženju i izvan njega. U svrhu što kvalitetnije odredbe sastavnica kvalitetnog i uspješnog nastavnika, realizirana su mnoga znanstvena i stručna istraživanja s ciljem ustanovljivanja poželjnih osobina nastavnika u školskom okruženju. Unatoč razlikama u metodologiji i pristupu istraživanjima, zajedničko im je to da su uspješno identificirali općepoželjne karakteristike nastavnika i njegova rada. Tako je prvo sustavno istraživanje osobina nastavnika proveo Hart 1934. (Vrcelj, 2000) u Americi na uzorku od više od 10 000 učenika u 66 američkih škola. Analizirali su se odgovori učenika o pozitivnim i negativnim kvalitetama i osobinama nastavnika koji su im predavali. Učenici su svoje najomiljenije nastavnike opisali kao osobe koje im pomažu u školskom radu, koje su prijateljski raspoložene, vesele, zainteresirane za rad i probleme učenika, koje se korektno i primjereno odnose prema njima. Nadalje, neomiljeni nastavnici su oni koji progovaraju, zanemaruju učenika, ne pomaže mu kada je to potrebno i nekorektno se odnose prema njima (Vrcelj, 2000).

Prema istraživanju američkog psihologa Moora 1935. i 1937. negativne i nepoželjne osobine nastavnika percipirane od studentske populacije su sljedeće: udaljavanje od teme, poštalice, nervozni pokreti, ironičnost, monotono izlaganje i uobraženost nastavnika. Humane osobine pozitivnog nastavnika su: dobrotu, strpljivost prema učenicima, interes za učenike, pravednost, empatičnost, kreativnost, humor i odgovornost u radu. Negativno se ocjenjuju nastavnici koji su nervozni, sarkastični te oni koji nemaju takta s učenicima. Osobine nastavnika odnose se na njegov rad na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava, uz neprestano usavršavanje u skladu s društveno-kulturnim okruženjem, a time i odgojno-obrazovnim promjenama.

Nacionalni centar za istraživanje obrazovanja (NFER; *Nacional Foundation for Educational Research*) 1970. godine u Velikoj Britaniji proveo je istraživanje o ulozi učitelja i nastavnika kao ključnih čimbenika za uvođenje promjena u školski proces, pa tako i promjene koja utječe na kvalitetnu provedbu integracije djece s poteškoćama u razvoju u sustav redovitog školovanja (Hegarty i sur., 1981). Rezultati istraživanja su pokazali da je uspješna inovacija učitelja i nastavnika u školi isključivo ovisila o kvalitetnoj komunikaciji između svih članova nastavnog osoblja o pojedinačnim slučajevima iz njihove prakse. Izmjena iskustava, diskusija o problemima iz prakse, te slušanje i uvažavanje mišljenja svih ključ je uspjeha u promjenama škole na razini odgojno-obrazovne prakse.

Neki su autori (Farrell, 1997; Jenkinson 1997) nastojali ujediniti zajedničke rezultate istraživanja, koji su usmjereni na ulogu nastavnika u primjeni inkluzivnog odgoja i obrazovanja na razini školske prakse. Pri tome su istaknuli sljedeće odrednice:

- većina učitelja i nastavnika u redovitim školama podupiru primjenu inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školi, ali imaju sumnje koje se odnose na upitnost uspjeha njegove implementacije baš u njihovoj školi
- učitelji i nastavnici više vjeruju u uspješnu inkluziju kod djece s vidnim fizičkim teškoćama, a manje kod djece s poteškoćama u ponašanju i djece koja imaju teškoće u učenju
- učiteljska i nastavnička potpora u primjeni inkluzivnog odgoja i obrazovanja izraženija je kod onih koji su imali takvo iskustvo u svojem neposrednom odgojno-obrazovnom radu.

Croll i Moses (2000) proveli su istraživanje o primjeni obrazovne inkluzije u osnovnoj školi na uzorku od 60 škola diljem Velike Britanije. Pri tome su intervjuirali više od 300 učitelja i nastavnika. Istraživanje se odnosilo na ulogu učiteljske percepcije inkluzivnosti i stavova prema primjeni inkluzije na osnovnoškolskoj razini. Zaključak je bio da je upravo percepcija učitelja i nastavnika, te njihov stav prema primjeni novih metoda i oblika rada ključan čimbenik za uspješnost određene inovacije na razini svoje neposredne odgojno-obrazovne prakse, pa tako i na uspješnu primjenu inkluzije.

Neki rezultati (Kiš-Glavaš, 1999) nedavnog opsežnog istraživanja o odlučujućim faktorima i mogućnostima promjene stavova redovitih učitelja u odnosu na djecu s poteškoćama u učenju i njihove integracije u redovite osnovne i srednje škole su vrlo optimistični. Stavovi učitelja su relativno pozitivni; učitelji su svjesni prednosti integracije za djecu s poteškoćama u učenju i vjeruju da je moguće zadovoljiti brojne objektivne pretpostavke za integraciju u škole. Učitelji upućuju na vrlo snažnu potrebu za podrškom edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka i dodatnim obrazovanjem, te iskazuju pozitivna stajališta o parcijalnim oblicima integracije; oni su također relativno upoznati s nekim osnovnim obilježjima djece s poteškoćama u učenju. Međutim, među učiteljima još uvijek postoje neki negativni stavovi, prije svega u pogledu mogućih negativnih efekata integracije za same učitelje, poput dodatnog opterećenja i obveza.

Primjereno obrazovanje nastavnika na inicijalnoj je razini jedan od najvažnijih čimbenika kvalitetne primjene inkluzivnog odgoja i obrazovanja na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava. Pedagoško-psihološko-didaktičko-metodički moduli koji služe za izobrazbu nastavničkog kadra na simultanoj i sukcesivnoj razini obrazovanja nastavnika najčešće nemaju predmete koji se odnose na osposobljavanje budućih nastavnika za rad s djecom s posebnim obrazovnim potrebama. U okviru sustava visokoškolskog obrazovanja kod nas, iznimku čine sveučilišni preddiplomski i diplomski studijski programi za izobrazbu odgojitelja predškolske djece, učitelja razredne nastave, pedagogije, psihologije, te studijski smjerovi s edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta, koji imaju kolegije koje se odnose na rad s djecom s posebnim potrebama. Veći broj nastavnika različitih profila na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini ostaje uskraćen za obrazovanje za rad s djecom s

posebnim potrebama, i to na razini inicijalnog obrazovanja. Primjereno osposobljavanje nastavnika za primjenu prikladnih metoda i oblika rada na razini inicijalnog obrazovanja, a za kasniju primjenu inkluzije u školskoj praksi najsigurnije je ulaganje u kvalitetan nastavnički kadar za rad s djecom s posebnim potrebama. Početkom 90-ih godina prošlog stoljeća vlada Velike Britanije osnovala je agenciju za obrazovanje nastavnika (TTA; *Teacher Training Agency*), pri čemu je jedan od osnovnih ciljeva obrazovanje nastavnika za rad s djecom s posebnim potrebama. Pri tome su postavljeni i definirani standardi od kojih nastavnici moraju poći u svojem odgojno-obrazovnom radu da bi se postigao bolji ishod učenja. Prema navedenom učitelji i nastavnici trebaju biti sposobni identificirati dijete s posebnom obrazovnom potrebom, a onda i biti sposobni osmisлити najprimjereniji oblik rada s takvom djecom (Mittler, 2000).

Prema nekim istraživanjima (Florian i Rouse, 2010), obrazovanje nastavnika za kvalitetnu primjenu inkluzije predstavlja ujedno i model kojim se promovira i osigurava jednakost obrazovnih šansi za sve. Oni ističu da nastavnici uglavnom podupiru i uvažavaju koncept obrazovne inkluzije, ali im nedostaju potrebne kompetencije za kvalitetnu primjenu na razini školske prakse. Ainscow i Booth (2002) naglašavaju kako različitosti među učenicima postaju poticaj za kvalitetno i primjereno sudjelovanje u učenju i poučavanju. Učitelji i nastavnici pri provedbi inkluzije nastavno gradivo pripremaju na način da odgovara individualnim mogućnostima svakog učenika. Kako se primjena obrazovne inkluzije ne odnosi samo na djecu s poteškoćama u razvoju (Florian i Rouse, 2010), kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje uključuju vještine važne za poboljšanje cjelokupnog procesa učenja i poučavanja, ali i sposobnost nastavnika da umanjí prepreke pri učenju i sudjelovanju (Booth, 2002).

Može se reći da se učitelji i nastavnici s jedne strane nalaze pred zadatkom razumijevanja sociološko-kulturalnih čimbenika koji ekspliciraju razlike među učenicima, a s druge se strane očekuje da posjeduju stručno znanje o radu s djecom s poteškoćama u razvoju.

Prema istraživanju koje je provelo više zemalja jugoistočne Europe o mapiranju politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje, u kojem je sudjelovala i Hrvatska, istaknule su se neke prepreke pri provedbi inkluzije te definirale kompetencije nastavnika potrebne za provedbu inkluzivnog obrazovanja. Istraživanje u svim zemljama se provelo u suradnji s ETF-om (*European Training Foundation*), a u Hrvatskoj je provedeno 2009. godine na uzorku od pet osnovnih škola. Ciljane su skupine bili roditelji i nastavnici, te su intervjuirani i članovi školskog stručnog osoblja. Cilj je istraživanja bio postavljen kroz tri istraživačka pitanja, i to: koje se kompetencije nastavnika relevantne za inkluzivno obrazovanje, kakvo je trenutačno stanje po pitanju ulaznih informacija, procesa i ishoda fakultetskog i profesionalnog usavršavanja nastavnika za inkluzivno obrazovanje, te kako unaprijediti pripremu nastavnika?

Rezultati navedenog istraživanja su pokazali da su nastavnici svjesni kako tijekom svojeg visokoškolskog obrazovanja nisu stekli potrebne vještine za rad u inkluzivnim okruženjima, te kako studijski programi ne posvećuju dovoljno pažnje razvoju kompetencija potrebnih za inkluzivno obrazovanje. Nastavnici koji su sudjelovali u navedenom istraživanju su izjavili kako ih je njihovo obrazovanje pripremio za rad s redovitom učeničkom populacijom, a problemi s kojima se susreću u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi zahtijevaju veliko znanje o specifičnim oblicima i metodama rada. Autori (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009) ipak smatraju da su potrebe za razvojem kompetencija nastavnika za inkluzivnu nastavu donekle zadovoljene, te da nastavnici imaju osnovna znanja i vještine potrebne za individualne pristupe nastavi.

8.2. Uloga učenika i ostalih sudionika u procesu inkluzije u praksi odgojno-obrazovne ustanove

Osim nastavnika, ključni sudionici odgojno-obrazovnog procesa u školi su i učenici. U razmatranju bilo koje problematike škole nemoguće je izbjeći učenike, te sve sastavnice s kojima se učenik povezuje u školskoj praksi. Uloga učenika u školskom procesu i kurikulumu odgoja i obrazovanja mijenjala se u skladu s potrebama društva. Uloga učenika u nacionalnom kurikulumu najvećim dijelom proizlazi iz zahtjeva da taj kurikulum štiti i promiče prava djeteta, odnosno da učenik u okviru škole može ostvariti sva svoja prava (Maleš i Stričević, 2000). U kontekstu problematike inkluzivnog odgoja i obrazovanja s jedne je strane riječ o učenicima koji imaju posebne obrazovne potrebe, a s druge je strane riječ o učenicima koji nemaju posebne obrazovne potrebe. Koncept obrazovne inkluzije je proširio i produbio odgojno-obrazovni model integracije djece s posebnim potrebama u sustav redovitog školovanja.

Učenika se u školi promatra kao pojedinca s nizom specifičnosti, a ne kao prosjek, i to iz razloga što je potreba škole njegovati individualni pristup uz davanje mogućnosti učeniku da sudjeluje u kreiranju svojeg obrazovanja i kurikuluma (Sekulić-Majurec, 2007). U procesu integracije i inkluzije učenici imaju važan zadatak, a to je prihvaćanje i uvažavanje različitosti među djecom.

Prema zakonu o osnovnoj i srednjoj školi kod nas, učenik ima reguliran pravni status. U kontekstu odgojno-obrazovnog sustava Hrvatske, dijete ima status učenika ako do 1. travnja tekuće godine ima navršenih šest godina života, te se upisuje u prvi razred osnovne škole. Učenicima s navršenih 15 godina života prestaje obvezno osnovnoškolsko obrazovanje, te ako se ne upiše u srednju školu, dijete gubi status učenika. Status redovitog srednjoškolskog učenika dijete postiže upisom u srednju školu, te status srednjoškolskog učenika ima do završetka srednje škole.

Zakon kod nas osim što propisuje kronološku dob od koje i do koje dijete ima status učenika, propisuje i regulira druge obveze škole. Prema zakonu o osnovnom školstvu (2003), škola se u odnosu na učenika obvezuje da će mu omogućiti stjecanje znanja, pojmova, umijeća, stavova i navika potrebnih za život i rad ili daljnje školovanje. Škola je pri tome dužna osigurati kontinuiran razvoj učenika kao duhovnog, tjelesnog, moralnog, intelektualnog i radnog bića u skladu s njegovim sposobnostima i sklonostima (Vukasović, 2001). Prethodno navedeno upućuje na to da učenik ima pravo na svoj osobni razvoj u školi, i to u skladu sa svojim mogućnostima.

Osim prethodno navedenog pravnog statusa, učenici imaju i svoj pedagoški status (Vrcelj, 2000), pod kojim se podrazumijeva učenički položaj u školskom procesu. Može se reći da kurikulum suvremenog odgoja i obrazovanja zahtijeva jednakost obrazovnih šansi za svakog učenika s ciljem postizanja njegovih maksimalnih mogućnosti te poticanja vrijednosti stvaralaštva, odnosno kreativnosti.

Uloga stvaralaštva u provedbi inkluzije na razini školske prakse je važna jer za školu stvaralaštva je karakteristično da se nastoji učenika stimulirati na slobodno izražavanje, projektiranje vlastitih modela i hipoteza koji potiču individualnost, otkrivanje samog sebe, te svojih sklonosti i skrivenih mogućnosti (Previšić, 1999).

Tijekom razvoja škole u povijesti položaj učenika je varirao od objekatskog položaja do isključivo subjekatskog položaja u školskom procesu. Za razliku od škole stvaralaštva u kojoj je učenik isključivo subjekt, za učenika u funkciji objekta se zalagao pedagog J. F. Herbart koji je utemeljitelj koncepcije tzv „stare škole“ u kojoj se posebno ističe materijalni zadatak škole. Prema Herbartu, učenik treba što više sadržaja mehanički zapamtiti i reproducirati bez obzira na stupanj razumijevanja nastavnog gradiva.

Učenika se isključivo vodi kroz nastavni proces, te ga se pri tom ne odgaja, nego se prepušta vanjskim utjecajima dok se ne ojača njegova svijest (Lavrnja, 1985). Stavljajući to u kontekst inkluzivnog obrazovanja, možemo zaključiti da položaj učenika kao objekta u nastavi ne odgovara realizaciji ciljeva inkluzije pri čemu se ponajviše naglašava odgojna uloga prihvaćanja i vođenja djeteta u skladu s mogućnostima svakog pojedinca. Nasuprot staroj školi i položaju učenika kao objekta, s novim reformnim pravicima na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće, nastaje „nova škola“ u kojoj učenik postaje subjekt koji aktivno sudjeluje u nastavnom procesu. Pri tome se uloga nastavnika mijenja u pedagoškom kontekstu, odnosno nastavnik osim što obrazuje, i odgaja učenika. Za realizaciju i implementaciju inkluzije u školi važna je dvosmjerna komunikacija između nastavnika i učenika u kojoj se uvažavaju i prihvaćaju različitosti učenika.

Poznato je kako se u razrednim odjeljenjima nalaze učenici koji se razlikuju prema svojim intelektualnim i fizičkim sposobnostima, što pred nastavnike stavlja nove izazove u radu s djecom. U tom se trenutku naglašava pedagoška uloga u radu nastavnika, odnosno nastavnik u neposrednoj školskoj praksi odgaja i obrazuje istovremeno. Cilj je obrazovne inkluzije uključiti dijete s posebnom potrebom u sustav redovitog školovanja, a istovremeno omogućiti tom djetetu ostvarivanje njegova maksimuma u stjecanju znanja.

Prema nekim istraživanjima, kod nas su stavovi djece o inkluziji učenika s posebnim potrebama predstavljali odraz stvarnog stanja u praksi. Primjerice, istraživanje autora Žic i Igrić (1998) pokazalo je da se procjene koje su iznijela djeca s poteškoćama u učenju razlikuju od procjena ostalih njihovih vršnjaka. Studija je pokazala da su se djeca s teškoćama u učenju žalila na izolaciju, usamljenost i izloženost verbalnom izrugivanju. Istovremeno ova djeca sebe vrlo rijetko smatraju „glupima“, ona drže da se ne tuku previše i češće misle da ih druga djeca ne vole. Testiranje njihovih vršnjaka u istim razredima primjenom sociometrijskih ispitivanja jasno je pokazalo da djeca s teškoćama u učenju nisu prihvaćena u razredu, tj. da vršnjaci koji s njima pohađaju isti razred često nerado s njima uče i sjede.

U mnogim zemljama svijeta, pa tako i u Hrvatskoj, potporu učenicima s posebnim obrazovnim potrebama pružaju asistenti u nastavi. U kontekstu provedbe inkluzivnog obrazovanja na razini školske prakse asistenti u nastavi imaju važnu ulogu u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva. U zemljama zapadne Europe asistenti u nastavi su u posljednjih deset godina brojčano znatno porasli, pri čemu ih u materijalnom kontekstu podupire cjelokupna obrazovna politika na nacionalnoj i lokalnoj razini. Primjerice, u Engleskoj u periodu od 1997. do 2008. godine broj asistenata u nastavi je porastao sa 60 600 na 176 900, što ujedno reprezentira četvrtinu zaposlenog nastavnog osoblja u školi.

Prema istraživanju Farrella (2010), na uzorku osnovnoškolskih nastavnika ustanovljeno je da prisutnost asistenata u redovitom nastavnom procesu ima pozitivan utjecaj na proces učenja i poučavanja. Pri tome se misli na prisutnost veće pozornosti i koncentracije kod učenika, poboljšanje u razumijevanju gradiva, veću učinkovitost pri poučavanju kod nastavnika te pozitivni ishodi učenja. Za razliku od navedenog istraživanja, Webster i sur. (2010) došli su do zaključka da na razini srednje škole postoji negativna korelacija između kontakta učenika s posebnim obrazovnim potrebama i asistenata u nastavi s jedne strane, te kontakta istih učenika s ostalim predmetnim nastavnicima. Navedeni rezultat istraživanja autore je doveo do sljedećeg mogućeg zaključka, a to je da su u kontekstu obrazovnog sustava Engleske asistenti u nastavi postavljeni kao alternativa nastavniku u razrednom okruženju. Oni su stoga istaknuli potrebne sljedeće mjere:

- ▶ škole bi trebale imati postupak praćenja i vrjednovanja bilo kojih oblika potpore u nastavi da bi se izbjegao mogući rutinski oblik potpore
- ▶ učenici u razredu bi trebali provoditi više vremena sa svojim nastavnicima, a ne manje
- ▶ nastavnici u pripremi svojih nastavnih jedinica moraju imati smjernice učenja i poučavanja usmjerene i na učenike s posebnim potrebama, jednako kao i na sve ostale učenike.

Prema istraživanju Takale i sur. (2009), u okviru odgojno-obrazovnog sustava Finske, napisana je studija o ulozi nastavnika specijaliziranih za rad s djecom s posebnim potrebama u kojoj se ističu tri različita pristupa:

1. prvi pristup odnosi se na individualni pristup učeniku (jedan na jedan) s nastavnikom specijaliziranim za rad s djecom s posebnim potrebama (*one to one individual teaching with a special education teacher*)
2. poučavanje u maloj grupi (*teaching in a small group*) pokazalo se vrlo poticajnim za učenike i nastavnike. Ipak, poslije su se u praksi pokazale i negativne posljedice ovog pristupa iz razloga što je izdvajanje učenika s posebnim potrebama u manje razredne grupe te učenike predstavilo drukčijima od ostalih. Izdvojeni učenici osjećali su da su zakinutiji u informiranju o nastavnom gradivu od učenika koji su ostali u redovitom razrednom okruženju. Ustanovljeno je da su navedeni oblici potpore u nastavi pokazali kako nedostaju potrebne kompetencije nastavnika za rad s djecom s posebnim potrebama.
3. kooperativno učenje i poučavanje uz prisutnost dvaju nastavnika u razrednom okruženju (*co-operative teaching with two teachers in the class*). Ovaj se model pokazao efikasnim jer se svi sudionici nastavnog procesa osjećaju zadovoljno i učinkovito u procesu učenja i poučavanja. Pod svi se misli na učenike i nastavnike.

Prethodni primjeri istraživanja nas upućuju na razmišljanja o tome koliko je zapravo važnih čimbenika koji su ključni za organizaciju, sadržaj i način provođenja inkluzije na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava. Pri navedenom se misli na potrebne materijalne i kadrovske resurse. U primjerima prikazanih istraživanja naglasak je na kadrovskoj strukturi, odnosno ulozi nastavnika i asistenata u nastavi koji trebaju posjedovati potrebne kompetencije.

U kontekstu odgojno-obrazovnog sustava Hrvatske u posljednja dva desetljeća uspješno se integriraju učenici s poteškoćama u razvoju u sustav redovitog školovanja. Kako bi oni uspješno mogli polaziti školu, učiti i napredovati, potrebna im je stalna pomoć druge osobe. Zbog navedenog se počelo s uvođenjem asistenata u nastavu. Kod nas su asistenti uglavnom visokoobrazovane osobe koje su završile humanistički ili pedagoški studij s dodatnim obrazovanjem ili iskustvom iz područja edukacijske rehabilitacije. Asistenti pružaju neposrednu pomoć pri procesu obrazovne inkluzije, odnosno uključivanja učenika u redovitu nastavu. Borave s učenikom na svim nastavnim satima, te mu pri tome pomažu da se osjeća prihvaćeno od drugih vršnjaka u razrednom okruženju.

Ostalim sudionicima procesa obrazovne inkluzije u školi se smatraju ravnatelj i stručno-razvojna služba. Osim učitelja/nastavnika i učenika, uloga drugih sudionika procesa odgoja i obrazovanja je jednako važna u realizaciji postavljenih odgojno-obrazovnih ciljeva u školi i izvan nje. Primjena procesa inkluzije u školi pretpostavlja promjene u cjelokupnoj školskoj praksi, te promjene u mijenjanju rada škola.

Kako se novi zadatci postavljaju pred učenike i nastavnike, tako se mijenja i uloga ravnatelja i stručno-razvojne službe u pružanju odgovora odgojno-obrazovnoj praksi. Prema Staničiću (2004), ravnatelj u školi vodi stručno-pedagoške i administrativno-organizacijske djelatnosti. On se brine da škola dobro funkcionira, te da stručno i tehničko osoblje škole uredno obavlja postavljene zadatke. Briga ravnatelja usmjerena je na kadrovske i materijalne potrebe škole, na stručno usavršavanje nastavnika, opremanje škole potrebnim nastavnim sredstvima i pomagalicama, komuniciranje sa službama prosvjetnih vlasti i politike te društvenom zajednicom u kojoj se škola nalazi. Učinkovito vođenje škole i svih njezinih procesa je ključan čimbenik realizacije provedbe inkluzije na razini školske prakse.

Učinkovito vođenje povećava spremnost škole na suočavanje s novim izazovima, čime ravnatelj kontrolom i evaluacijom procjenjuje koliko uspješno škola postiže ciljeve i poduzima ispravne postupke kako bi se izvedba ciljeva poboljšala (Jurić, 2007). Ravnatelj u vođenju škole mora dobro poznavati strukturu organizacije rada škole, mora poticati dvosmjernu komunikaciju na svim razinama suradnje, te poticati samostalnost i motivaciju u realizaciji postavljenih ciljeva. U relaciji s provođenjem inkluzije u školi to bi značilo poticanje međusobne suradnje školskog i nastavnog osoblja, ali i poticanje suradnje škole s lokalnom zajednicom i organizacijama na nacionalnoj razini.

U suvremenim društvenim promjenama te procesu decentralizacije škola uloga ravnatelja se mijenja na način da ravnatelj postaje imidž škole i njezine kulture (Staničić, 2004) te time kontinuirano osigurava uvjete za optimalni razvoj škole i svih procesa u njoj.

Zadaća je ravnatelja da jasno formuliра specifične ciljeve škole te s njima upozna sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa. U posljednje vrijeme, u skladu s promjenama u društveno-kulturnom kontekstu, sve je prisutnija ideja da osnovna zadaća ravnatelja nije samo da se brine o svemu što je zacrtano u nastavnom planu, već da promišlja i harmonizira cjelokupnu djelatnost škole (Sekulić-Majurec, 2007 prema Bush, 1995). Time se uloga ravnatelja decentralizira i tako postaje odgovoran za školu i njezin cjelokupni razvoj potičući suradnju škole i ostalih vanjskih čimbenika koji su u suradnji sa školom. Sudjelovanje ravnatelja u organizaciji obrazovne inkluzije jest pretpostavka njezine uspješne provedbe na razini cjelokupne školske prakse.

Osim učenika, učitelja, nastavnika i ravnatelja, za provedbu inkluzije u školi je važna uloga stručno-razvojne službe. Prema Juriću i sur. (2001), stručno-razvojnu službu škole čini tim stručnjaka određenih profila čija je osnovna zadaća razvojna pedagoška djelatnost škole. To su najčešće školski pedagog, psiholog, socijalni radnik/socijalni pedagog, defektolog – logoped i knjižničar. Jedna od osnovnih zadaća stručno-razvojne službe je da nastavnicima pomaže u unaprjeđivanju, inoviranju i evaluiranju uspješnosti njihova rada, da šire njihova stručna znanja i pridonose stvaranju ozračja za uspješan odgojno-obrazovni rad (Sekulić-Majurec, 2007).

Uloga sudionika procesa odgoja i obrazovanja u odnosu na kurikulumске promjene zahtijeva primjenu novih metoda i oblika rada. Uspješno obavljanje uloga učitelja, nastavnika, ravnatelja i stručno-razvojne službe škole pretpostavlja bogata stručna znanja i informiranost o novim znanstvenim spoznajama koje imaju veze s neposrednom školskom praksom. Pri provođenju obrazovne inkluzije u školi, stručno-razvojna služba ima zadatak uputiti nastavnike na primjenu metoda i oblika rada usmjerenih na uvažavanje mogućnosti svakog djeteta. Pri tome školski pedagog ima ključnu ulogu u podizanju stručne kompetencije nastavnika (Sekulić-Majurec, 2007). Pedagog škole usmjeren je na aktivno uključivanje u planiranje i programiranje rada škole gdje se posebno ističe poticaj na nove načine rada, nove načine evaluiranja i stvaranje novog radnog ozračja u školi (Jurić i sur., 2001).

Kvalitetna provedba inkluzije pretpostavlja spremnost odgojno-obrazovnog sustava u cijelosti. U okviru organizacije rada škole i cjelokupne školske prakse naglasak je usmjeren na kvalitetnu suradnju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa škole. U razrednom je okruženju važna suradnja učenika i učitelja ili nastavnika pri čemu se kontinuirano izgrađuje svijest o prihvaćanju i uvažavanju različitosti među učenicima. Nove metode i oblici rada primjereni mogućnostima svakog djeteta sredstvo su kojim se obrazovna inkluzija uspješno implementira i provodi u sustavu redovitog školovanja. Cjelokupno nastavno i nenastavno osoblje škole kao odgojno-obrazovne institucije uključeno je u organizaciju i provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školskoj praksi s ciljem uvažavanja i prihvaćanja različitosti kod djece kao poticaj za učenje i sudjelovanje, a ne kao prepreku.

Uključivanje djece u odgoj i obrazovanje ne implicira samo važnost čina „uključiti dijete u redovitu školu“, nego i osiguravanje čimbenika koji su potrebni za kvalitetan proces inkluzije u školi. Obitelj je prije škole obavljala odgojnu i obrazovnu funkciju, dok u današnjem društvu obitelj ima više odgojnu ulogu, a škola obrazovnu ulogu. Važnost suradnje škole i obitelji, odnosno škole i roditelja se smatra važnom pretpostavkom za kvalitetnu primjenu inkluzivnog obrazovanja u neposrednoj školskoj praksi. Škola ima zadatak osmišljavati aktivnosti čiji je cilj potaknuti suradnju između roditelja djece s posebnim potrebama i bez njih. Aktivnosti najčešće vode stručni suradnici u školi, te učitelji i nastavnici koji imaju iskustva u radu s djecom s posebnim potrebama. Odnos obitelj – škola, odnosno roditelj – nastavnik postojat će dok postoji zajednički subjekt, a to je dijete.



9. POUČAVANJE KOGNITIVNIH STRATEGIJA UČENJA

Unatoč dugom interesu za strategije učenja, među istraživačima još uvijek postoje neslaganja oko same definicije i podjele ovih strategija. U najširem smislu definiraju se kao različiti pristupi i tehnike kojima se učenici koriste kako bi poboljšali svoje učenje. Weinstain i suradnici (2011) navode da su strategije učenja sva razmišljanja, ponašanja, vjerovanja i emocije koji se javljaju tijekom učenja, a koji olakšavaju stjecanje, razumijevanje i kasniji transfer novih znanja i vještina. Schunk i Zimmerman (2003) smatraju da strategije učenja uključuju aktivnosti kao što su ponavljanje onog što treba naučiti, odabir i organizacija informacija, povezivanje informacija koje trebamo naučiti s informacijama koje znamo od prije, razumijevanje informacija i stvaranje pozitivne klime za učenje.

Uobičajeno se strategije učenja dijele na kognitivne i metakognitivne (Garcia i Pintrich, 1994). Međutim, neki autori tomu dodaju i motivacijske, afektivne, pa i socijalne strategije učenja iako među njima ima određenog preklapanja s metakognitivnim strategijama (Vermunt i Vermetten, 2004). Premda ćemo se u ovom tekstu baviti prije svega kognitivnim strategijama, navest ćemo što se podrazumijeva pod spomenutim terminima.

Kognitivne strategije učenja uključuju različite kognitivne procese kojima se učenici koriste kako bi stjecali, obrađivali i rabili informacije. Primjer jedne od čestih podjela kognitivnih strategija je ponavljanje, organizacija i elaboracija informacija.

Metakognitivne strategije odnose se na aktivnu kontrolu kognitivnih procesa uključenih u proces učenja, kao što su planiranje, nadgledanje i regulacija vlastitog učenja.

Motivacijske strategije usmjerene su na različite načine kako se učenici motiviraju za učenje, kao na primjer, postavljanje ciljeva ili kako se nagrađuju tijekom i nakon aktivnosti učenja.

Afektivne strategije odnose se na upravljanje emocijama i stavovima tijekom učenja kako bi zadržali motivaciju ili se nosili sa stresom.

I konačno, neki autori navode i socijalne strategije učenja koje su usmjerene na interakciju učenika s drugima kako bi olakšali učenje, kao što je to u situacijama koje uključuju, na primjer, suradnju s drugima ili traženja povratne informacije o napredovanju.

Treba naglasiti da se neke strategije učenja pokazuju korisne u jednom kontekstu, dok su prilično neučinkovite u drugom kontekstu. Stoga prevladava mišljenje da ne postoje bolje ili lošije strategije, već da je važna fleksibilnost u primjeni tih strategija s obzirom na zahtjeve zadatka i cjelokupni kontekst. A da bi se razvila željena fleksibilnost, važno je da učenici poznaju različite strategije i da spoznaju kako, kada, gdje i zašto se njima koristiti. Poučavanje učenika strategijama učenja pomaže da postanu svjesni kako procesiraju nove informacije, poboljšaju svoje strategije učenja, usvoje nove strategije, upotrebljavaju ih na fleksibilan i efikasan način i općenito razviju vještine cjeloživotnog učenja koje se danas iz opravdanih razloga sve više naglašavaju.

Iako postoje određena neslaganja oko terminologije kojom ih se opisuje, prisutan je konsenzus istraživača oko važnosti strategija učenja za različite obrazovne ishode. U brojnim istraživanjima utvrđena je povezanost korištenja različitih strategija učenja s različitim pokazateljima školskog postignuća. Purdie i Hattie (1999) napravili su metaanalizu koja je za većinu istraživanja pokazala pozitivne korelacije između različitih strategija i školskog postignuća. Slično, rezultati istraživanja unutar PISA projekta (OECD, 2010, prema Sorić 2014) pokazali su da bolje rezultate u čitanju odnosno

pismenosti pokazuju učenici koji se koriste različitim strategijama. Općenito, učenici koji se češće koriste i koji se koriste s više različitih strategija učenja imaju bolje rezultate na testovima i više ocjene. U istraživanju provedenom na hrvatskom uzorku studenata (Sorić i Palekčić, 2009) dobrim pozitivnim prediktorom akademskog postignuća pokazalo se korištenje metakognitivnih strategija, odnosno oni studenti koji su uspješniji u planiranju učenja, nadgledanju i regulaciji vlastitog učenja imali su bolji uspjeh. Također, bolji uspjeh imali su i studenti koji se koriste strategijama organizacije gradiva i uspješnije upravljaju vremenom, dok su oni koji „uče napamet“ postizali lošiji uspjeh.

Korištenje strategija učenja važno je svim učenicima za postizanje uspjeha u učenju, a može biti posebno važno učenicima s različitim poteškoćama zbog njihove potrebe za dodatnom podrškom i/ili drukčijim pristupima učenju o čemu će više riječi biti u nastavku teksta.

Kao što je već rečeno, jedna od podjela kognitivnih strategija je ponavljanje, organizacija i elaboracija koji su usko povezani s načinom na koji ljudi pamte informacije (Weinstein i Mayer, 1986). Naime, ako se informacijama kojima smo izloženi želimo koristiti poslije, pokušat ćemo ih pohraniti u dugotrajno pamćenje i pri tome se koristimo različitim strategijama.

Najjednostavnija takva strategija je **ponavljanje** tijekom koje informacije u kratkotrajnom pamćenju ponavljamo kako bismo dobili dodatno vrijeme za njihovu pohranu. Kod jednostavnijih zadataka učenja to obično uključuje aktivno ponavljanje riječi ili termina u sebi ili na glas, ispisivanje tih riječi, pa i korištenje rima ili nekih jednostavnijih mnemotehnika. Kod složenijih zadataka strategija ponavljanja može pomoći pri usmjeravanju pozornosti na glavne ideje u tekstu, na primjer, podcrtavanjem ključnih informacija, pravljenjem bilježaka, prepisivanjem teksta i sl., što obično zahtijeva veću aktivnost učenika, a time se i povećava vjerojatnost zapamćivanja gradiva u odnosu na jednostavne zadatke (Weinstein i sur., 2011). Važno je napomenuti i da ponavljanje u smislu višekratnog izlaganja istim informacijama ima važan učinak na njihovu zapamćenost, jer jača tragove pamćenja i prevenira zaboravljanje. U nastavi se to često radi ponavljanjem na početku ili kraju sata ili ponavljanjem elemenata prijašnjeg gradiva koje je važno za praćenje i razumijevanje nekih novih sadržaja. Ponavljanje kao strategija nužno je za zapamćivanje informacija i u nekim situacijama učenja sasvim je primjereno i dovoljno za stjecanje osnovnih znanja. Međutim, to je strategija površinskog procesiranja i često uključuje učenje bez razumijevanja ili povezivanja s drugim informacijama te najčešće ne vodi integraciji novih informacija u već postojeće znanje. Dodatan je problem što dio učenika ne raspolaže znanjima i/ili mogućnostima primjene složenijih strategija pa je kod njih ovo prevladavajuća strategija, a ishodi učenja redovito su na nižim razinama znanja.

Često se koristimo i strategijom **organizacije** na način da pokušavamo pronaći vezu u sadržajima koje učimo. Tijekom procesa organizacije informacija lakše je uočiti povezanost među njima. Na primjer, ako trebamo zapamtiti riječi konj, kokoš, patka i krava lakše ćemo zapamtiti i poslije ih se dosjetiti ako uočimo da je riječ o domaćim životinjama. Kad su informacije međusobno povezane, smanjuje se opterećenje naših ograničenih kapaciteta radnog pamćenja, informacije su smislenije te je sadržaj lakše zapamtiti. Sve to ujedno stvara više znakova za dosjećanje koji olakšavaju kasnije dosjećanje. Takvo uvođenje aktivnosti u nastavi koje uključuju stvaranje hijerarhijske organizacije glavnih ideja pomaže učenicima u razumijevanju cjelokupne strukture sadržaja i kako se pojedini elementi uklapaju u cjelinu. Općenito, vizualna reprezentacija sadržaja u vidu dijagrama, kognitivnih mapa, tablica i sl. pomaže povezivanju sadržaja, dubljem razumijevanju i kasnijem uspješnijem dosjećanju (Weinstein i sur., 2011). Katkad, naravno, ne možemo lako uočiti vezu među informacijama koje trebamo zapamtiti, pa je korisno upotrijebiti neku od mnemotehnika koje se upravo temelje na osmišljavanju veza među sadržajima

koji nisu međusobno povezani. To podrazumijeva i veću uključenost i dublju prorađu sadržaja učenja čime se povećava vjerojatnost kasnijeg uspješnog dosjećanja.

Najveću vjerojatnost kasnijeg dosjećanja imaju informacije kod kojih se pri pohranjivanju koristimo strategijom **elaboracije**, odnosno povezivanjem onoga što trebamo zapamtiti s drugim informacijama koje već znamo. Tako bi nam dosjećanje prije navedene liste riječi bilo znatno olakšano ako bismo se pri zapamćivanju prisjetili informacija o tome da je riječ o domaćim životinjama, koje su čovjeku korisne i sl. Vjerojatnost kasnijeg uspješnog dosjećanja ove liste je vrlo velika, jer što više znamo o nekoj ciljnoj informaciji, to se ona više razlikuje od brojnih drugih informacija koje imamo pohranjene u svojem pamćenju. Ujedno, zbog povezanosti ciljne informacije s drugim informacijama u svojem pamćenju, imamo više znakova za dosjećanje, odnosno različite stvari mogu asociirati na nju. Elaboracija zahtijeva aktivan angažman učenika te kao i kod strategije organizacije, pomaže stvaranju smislenih veza i više tragova pamćenja koji olakšavaju dosjećanje, te dodatno pomaže u integriranju novih informacija u već postojeće. Na taj se način razumijevanje produbljuje i povećava mogućnost transfera znanja i na druge kontekste izvan onih u kojima je znanje stjecano (Weinstain i sur., 2011). Nastavnici potiču elaboraciju sadržaja navođenjem primjera i analogija, ali i davanjem prilika učenicima da osmisle vlastite primjere i analogije. Povezivanje s vlastitim iskustvom stvara osobniji kontekst koji pomaže u razumijevanju i zadržavanju informacija. Aktivnosti poput traženja od učenika da drugom učeniku ili većem broju njih objasne neki sadržaj učenja zahtijeva od učenika organizaciju vlastitih misli i artikulaciju onog što su razumjeli, a to opet dodatno produbljuje razumijevanje, ali i pomaže u identifikaciji poteškoća i/ili nejasnoća u razumijevanju.

Treba reći da se u situacijama učenja rijetko rabi samo jedna od ovih strategija. Mnogo je češća kombinacija više strategija u ovisnosti o tome koji su ciljevi učenja. Međutim, neki se učenici rijetko ili nikad ne koriste složenijim strategijama. Naime, većina učenika ne razmišlja previše o načinima na koje uče nove informacije. U brojnim situacijama dio njih nastavlja se koristiti strategijama učenja koje su očito neefikasne za rješavanje specifičnog zadatka iz razloga što ne znaju za druge koje bi bile primjerenije za postizanje željenog cilja. Tako Weinstain i suradnici (1998) navode da istraživanja pokazuju sklonost većine učenika prema strategiji ponavljanog čitanja teksta kako bi ga razumjeli. Iako je ta strategija katkad dobra, učenici se njome nastavljaju koristiti i u situacijama kad ona očito ne vodi željenom ishodu. Pokazuje se da je razlog tomu što ne znaju što bi drugo radili s obzirom na to da nisu upoznati s drugim strategijama. Ili, ako ih i znaju, najčešće ne prepoznaju njihovu primjenjivost u konkretnoj situaciji.

Kao i kad je riječ o bilo kojem gradivu, za uspješnu primjenu strategija učenja učenici moraju imati različite vrste znanja o tim strategijama. Naime, razlikuju se deklarativno, proceduralno i kondicionalno znanje (Sorić, 2014). Deklarativno znanje odnosi se na poznavanje činjenica, teorija, pravila i sl., a proceduralno kako nešto učiniti odnosno kako primijeniti nešto što znamo. Kondicionalno znanje je znanje o tome kada i zašto primijeniti deklarativno i proceduralno znanje, kao što su situacije u kojima treba odabrati određeni postupak, pravilo ili princip. Kad je riječ o strategijama učenja, deklarativno znanje uključuje znanje o različitim strategijama i njihovim karakteristikama. Međutim, to znanje samo po sebi nije dovoljno da bi se strategijama i koristili. Učenici trebaju steći i proceduralno znanje, odnosno znanje o tome kako se koristiti tim strategijama u različitim situacijama učenja. I ranija su istraživanja pokazala da je bolje kad nastavnici demonstriraju i manju količinu deklarativnog znanja, ali kad stvaraju prilike za proceduralno znanje o prikazanim strategijama. Drugim riječima, stvaraju prilike za što raniju i što veću primjenu tog znanja (Gagne, 1985). Kako učenici postaju sve spretniji u korištenju naučenih strategija, važno je da steču i znanje o tome u kojim su uvjetima te strategije korisne, a u kojima ne. Učenje o prednostima i ograničenjima tih strategija produbljuje

njihovo razumijevanje samih strategija i toga na koji im način one mogu koristiti u situacijama učenja i postizanja ciljeva. Učenici znanje o ovim strategijama, ili barem nekim od njih, katkad stječu spontano, iskustvom. Pri tome, znatan dio učenika ne osvijesti postojanje tih strategija pa su situacije u kojima se njima efikasno koriste znatno sužene. Ili, ako i znaju više strategija, ne usvoje ih na proceduralnoj i kondicionalnoj razini. Naime, osvještavanje procesa vlastitog učenja pomaže učenicima u identifikaciji sličnosti i razlika između zadataka u kojima su određene strategije (ne)uspješne te na taj način počinju razumijevati principe koji leže u osnovi određene strategije čime se povećava vjerojatnost uopće korištenja, a onda i efikasnog korištenja strategije u tom, ali i u drukčijem kontekstu (Weinstein i Hume, 1998). Danas postoji više programa o tome kako naučiti učiti, ali se oni odvijaju najčešće izvan škola i pohađa ih manji broj učenika. Dodatan je problem što usvojena znanja treba i prakticirati na pravom mjestu i na pravi način za što bi bila korisna podrška i daljnje praćenje koje često izostaje pa takvo znanje ostaje na deklarativnoj razini. Stoga za stjecanje svih ovih vrsta znanja nastavnici imaju važnu ulogu. Naime, samo poučavanje strategija učenja uključuje osim direktnih instrukcija, modeliranje, prilike za korištenje i stalno praćenje i podršku. Tako nastavnici mogu dati kratki uvod u određenu strategiju učenja, objasniti njezinu svrhu i važnost, demonstrirati uz prikladna objašnjenja potrebnih koraka za efikasno korištenje te strategije te njezinu primjenu u različitim kontekstima. I ono što je zaista važno kako bi ta strategija postala dio repertoara ponašanja pri učenju učenika, davati prilike učenicima za primjenu te strategije kroz različite aktivnosti uz postupno povećanje kompleksnosti. Korisno je davati priliku učenicima da je prakticiraju samostalno, ali i dodatno poticati suradnju i raspravu u manjim i većim grupama tijekom kojih se strategije mogu primjenjivati, ali i evaluirati napredak i učiti prilagođavanje strategije različitim uvjetima i kontekstima. Stoga je važno i kad nastavnici osvijeste strategije učenja koje su korisne za svladavanje pojedinih dijelova gradiva, jer je to jedan od preduvjeta da ih mogu uspješno demonstrirati učenicima i stvoriti prilike da se učenici njima uspješno koriste. Dodatan razlog za sudjelovanje nastavnika u poučavanju strategija učenja u svojem području jesu i rezultati istraživanja koji govore o ograničenim mogućnostima transfera samih strategija učenja s jednog područja na drugo. Strategije koje su efikasne u jednom području često se ne prenose automatski na drugo područje. Veće su mogućnosti transfera kad postoji sličnost konteksta u kojem se učilo i onog u kojem se očekuje transfer znanja. Pri tome direktne upute o mogućnostima transfera znanja o strategijama učenja znatno pomažu da se transfer zaista dogodi. To pomaže da učenici postanu svjesni povezanosti između različitih konteksta i dodatno ih ohrabruje u pokušaju primjene tog znanja na nove kontekste, kao i adekvatnoj prilagodbi strategija ako je to potrebno, kako bi one odgovarale promijenjenom kontekstu. I konačno, da bi se znanje generaliziralo i transfer znanja dogodio, to se znanje mora primjenjivati u različitim zadacima. A nastava pruža mnogo prilika za to. Sve ovo povećava vjerojatnost usvajanja strategije, njezine generalizacije i transfera na gradivo koje slijedi i općenito nove zadatke, a učenici postaju sve efikasniji i neovisniji u učenju.

Djeca koja imaju teškoće mogu se razlikovati u kognitivnim strategijama učenja u odnosu na djecu bez teškoća što je povezano s prirodom teškoća koje imaju i sa specifičnim potrebama u učenju koje iz toga proizlaze. Učenici se mogu razlikovati u sposobnostima kognitivnog procesiranja, opsegu pozornosti, kapacitetu radnog pamćenja i izvršnim funkcijama što može utjecati na njihovu sposobnost efikasnog korištenja strategija učenja. Tako je u nekim slučajevima potrebno uložiti dodatno vrijeme, povećati broj ponavljanja ili pojačati druge oblike podrške kako bi svladali strategije učenja te postigli željeni napredak i veću neovisnost u učenju.

U takvim slučajevima nastavnici bi trebali pružiti dodatnu podršku ili ponuditi alternativne pristupe djeci s teškoćama kako bi se mogla efikasnije koristiti različitim strategijama učenja

te imala prilagođeniji pristup materijalima za učenje. Kad je riječ o navedenim kognitivnim strategijama, istraživanja pokazuju da bi učenici sa specifičnim teškoćama učenja ili intelektualnim teškoćama mogli imati koristi od povećanog broja ponavljanja gradiva, ali samo uz uvjet njihove aktivne uključenosti. Naime, pretjerano ponavljanje bez aktivnog uključivanja učenika možda neće voditi smislenim dobitcima u učenju (Weinstain i sur., 2011). S druge strane, učenici s određenim tipom teškoća, kao što su deficiti pozornosti ili poteškoće iz autističnog spektra često zahtijevaju dodatan trud nastavnika u poučavanju strategijama organizacije. Korištenje ove strategije posebno je važno za organizaciju vlastitih misli takvih učenika i materijala za učenje. Slično, učenici s različitim poteškoćama imaju problema u korištenju strategije elaboracije, a to često od nastavnika zahtijeva direktne instrukcije i podršku. Ovdje je navedeno samo nekoliko primjera, jer su učenici s teškoćama vrlo široka kategorija čiji se problemi manifestiraju u vrlo različitim područjima i na različite načine te imaju različite potrebe pa svakom učeniku treba pristupiti individualno kako bi se povećale šanse za zadovoljenje njihovih specifičnih potreba. To može biti prilično izazovan zadatak za nastavnike, ali u nekim slučajevima i ne radi se o nekim posebno velikim prilagodbama. Naime, kad nastavnici usvoje naviku poučavanja strategijama učenja svih učenika unutar svojeg područja, katkad su izvan toga dovoljne i male dodatne prilagodbe koje će zadovoljiti potrebe učenika s teškoćama. A da učenici s teškoćama pozitivno reagiraju na poučavanje o strategijama učenja, govore rezultati brojnih istraživanja. Tako istraživanja pokazuju da između učenika koji imaju teškoće u učenju i onih koji ih nemaju nema bitne razlike u pamćenju gradiva ako se učenike s teškoćama pouči strategijama zapamćivanja (prema Reid i Lienemann, 2006). Druga su istraživanja pokazala da su učenici s teškoćama učenja koje se poučilo primjerenim strategijama učenja postizali znatno bolje rezultate u školi u odnosu na učenike sa sličnim teškoćama, ali bez poučavanja strategija učenja (Gersten i sur., 2008; Walters i Tobias, 1985). Lehr i Osbourn (2005) navode da su učenici koji su se koristili strategijama za razumijevanje pročitaneog teksta zaista imali bolje rezultate pri testiranju zapamćenosti i razumijevanju pročitaneog, a isto se može naći i u drugim radovima. Tako Gerstein i suradnici (2001) nalaze da korištenje različitih strategija učenja znatno pridonosi razumijevanju teksta s naglaskom na potrebu da nastavnici tijekom nastave modeliraju i pružaju detaljne povratne informacije učenicima o napredovanju kako bi naučene strategije inkorporirali u svakodnevno čitanje. Slično je ustanovljeno i u području razumijevanja matematičkog jezika. U više istraživanja dobiveno je da korištenje primjerenih strategija pomaže učenicima s teškoćama u razumijevanju problema i odabiru primjerenih operacija za rješavanje problema (Bouck i Park, 2018; McKenna i sur., 2015; Montague, 2008). Poučavanje kognitivnih strategija u trajanju od samo deset dana znatno je poboljšalo uspjeh učenika s poremećajem pozornosti u rješavanju zadataka iz matematike. Slično poboljšanje u uspješnosti rješavanja matematičkih zadataka nakon edukacije iz kognitivnih strategija ustanovljeno je i kod učenika s teškoćama u učenju (Griffin i sur., 2013; McKenna i sur., 2015).

Znači, nastavnici mogu direktno poticati učenike u razvoju i korištenju različitih strategija i na taj način pomoći da učenici budu efikasniji u učenju. Strategije ponavljanja, organizacije i elaboracije zahtijevaju aktivan angažman učenika oko sadržaja učenja što optimizira proces zapamćivanja, potiče stvaranje veza u sadržaju koji se uči kao što olakšava njegovo kasnije dosjećanje, a što sve zajedno vodi boljim školskim postignućima učenika koji nemaju teškoće i onih koji ih imaju. Osim toga, učenici uz korištenje primjerenih strategija učenja postaju aktivniji, uključniji, gradivo im je zanimljivije i imaju osjećaj kontrole nad vlastitim učenjem što također pridonosi boljim postignućima.

Slično kao i kad je riječ o kognitivnim strategijama, poučavanje metakognitivnih strategija, učenja u vidu učenja postavljanja ciljeva, samoprocjena, planiranja i organizacije vlastitog

učenja, analize zadataka, praćenja i prilagodbe strategija i uvjeta učenja i sl., znatno pridonosi većoj neovisnosti i školskom postignuću. Svi učenici, a posebno oni s teškoćama imaju koristi od toga da nastavnici direktno poučavaju ili svojim ponašanjem modeliraju, na primjer, zadržavanje pozornosti na zadatku, postavljanje ciljeva, upravljanje vremenom ili način nošenja s negativnim emocijama tijekom učenja. To, uz ostale obveze, može biti zahtjevno za nastavnike. Nastavnici navode nedostatak podrške, teškoće u pripremi i provedbi individualizirane nastave, probleme u upravljanju razredom, manjak vremena i nedovoljnu educiranost kao glavne probleme povezane s radom u razredima u kojima ima djece s posebnim potrebama (Shewbridge i sur., 2016). Međutim, uloženi trud uočava se, osim u školskom postignuću, još i u subjektivnom doživljaju napredovanja kod učenika, većoj angažiranosti, sudjelovanju i suradnji u nastavi, primjerenijem ponašanju, boljoj razrednoj klimi i pozitivnim povratnim informacijama od same djece i roditelja što u konačnici pridonosi ukupnom zadovoljstvu poslom kod nastavnika.



10. SURADNJA S VANJSKIM DIONICIMA U PROCESU INKLUZIJE⁵

Istraživanje u ovom radu usmjereno je na ispitivanje organizacije, sadržaja i načina provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi. Provođenje obrazovne inkluzije sa značenjem uključenosti sve djece i mladih u sustav redovitog školovanja podrazumijeva spremnost cjelokupnog školskog sustava i odgojno-obrazovne prakse. Temeljna pretpostavka za kreiranje ključnih dimenzija inkluzivnog odgoja i obrazovanja su jasno definirani ciljevi provedbe inkluzije u školi. Prema autorima Booth i Ainscow (2002), dimenzije inkluzivnog odgoja i obrazovanja su inkluzivna kultura, inkluzivna politika i inkluzivna praksa.

Termin obrazovna integracija najčešće se odnosi samo na učenike koji imaju određene poteškoće u razvoju, no obrazovna inkluzija kao koncept koji proširuje i produbljuje model obrazovne integracije odnosi se na obrazovanje sve djece i mladih. S obzirom na to da su upitnici (Prilog 1 i Prilog 2) korišteni u ovom istraživanju preuzeti iz dokumenta Indeksa inkluzivnosti (Ainscow, Booth, 2002), u ovom će se poglavlju prikazati značenje inkluzivne kulture, politike i prakse u okviru navedenog dokumenta. Indeks služi kao empirijska podloga za ispitivanje triju relevantnih dimenzija inkluzivnog odgoja i obrazovanja, a školama nudi poticajan i koristan proces samoprocjene i promicanja inkluzije. Elementi samoprocjene temelje se na mišljenima zaposlenika, školske uprave, učenika, roditelja, te ostalih članova lokalne zajednice. Riječ je o dokumentu koji pokazuje što inkluzija znači u kontekstu kulture škole, točnije u školskim zbornicama, učionicama i školskom dvorištu. Indeks inkluzivnosti je rezultat trogodišnjeg rada sudionika ključnih za uspješnu provedbu inkluzije u školi, a to su nastavnici, roditelji, školska uprava, istraživači i predstavnici mnogih organizacija koje rade s djecom s poteškoćama u razvoju.

Indeks inkluzivnosti koji se bavi fenomenom inkluzivnog obrazovanja istraživačima služi kao empirijska podloga za identifikaciju stanja pri implementaciji inkluzivnog koncepta, ali i za poboljšanje smjernica koje su važne za uspješnu provedbu na razini škole. Ne postoji univerzalan način za korištenje dokumenta Indeksa inkluzivnosti. Pojedine škole počinju od manjih koraka tako što se materijalom koriste za podizanje razine svijesti nastavnika i školske uprave o inkluziji. Neki autori (Booth i Ainscow, 2002) pak njime pokušavaju poboljšati uvjete i odnose među nastavnicima i učenicima u školi. Pri tome je bitno naglasiti da nema „neispravnog načina“ korištenja navedenog dokumenta dok se god promiče svijest o inkluziji, dok se postupno gradi inkluzivno okruženje te dok se vodi briga o što brojnijem i kvalitetnijem sudjelovanju učenika u svim školskim i izvanškolskim aktivnostima. Inkluzija u obrazovnom kontekstu podrazumijeva pozitivnu promjenu cjelokupne školske prakse, a neka određenja prikazana su u Tablici 2.

⁵ Sadržaj navedenog poglavlja je dio znanstvenog rada autora Karamatić Brčić, Matilda; Luketić, Daliborka *Inkluzivna kultura škole // Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja / Vican, Dijana; Sorić, Izabela; Radeka, Igor (ur.)*. Zadar: Sveučilište u Zadru, 2016., str. 97–118.

U okviru ovog priručnika tematska cjelina je usmjerena na kontekst uloge i značenja inkluzije u kontekstu suvremene škole te kvalitete implementacije i provedbe na razini svakodnevne školske prakse.

Tablica 2. Određenja inkluzije u obrazovanju

INKLUZIJA U OBRAZOVANJU OBUHVAĆA
1. Povećanje sudjelovanja učenika u životu škole promatrano kroz aspekt školske kulture, nastavnog plana i programa, školske zajednice,
2. Promjena školske kulture, politike i prakse radi što kvalitetnijeg odgovora na različitosti učenika u zajednici,
3. Smanjivanje prepreka za učenje i sudjelovanje svih učenika, ne samo onih s poteškoćama u razvoju,
4. Kvalitetno učenje pri čemu se nadilaze prepreke za učenje i sudjelovanje svih učenika,
5. Pogled na različitosti učenika kao na resurs za potporu u učenju, a ne na prepreku za sudjelovanje,
6. Priznavanje prava svih učenika na obrazovanje na razini lokalne zajednice,
7. Isticanje uloge škole u izgradnji lokalne zajednice i razvijanju vrijednosti, kao i u povećanju postignuća u svim oblastima rada i života,
8. Njegovanje odnosa uzajamne potpore između škola i svih društvenih subjekata,
9. Prihvatanje da je inkluzija u obrazovanju jedan vid inkluzije u društvu.

Izvor: Booth i Ainscow, 2002: 3

Osim pojma *inkluzije*, ostale ključne riječi koje se protežu u okviru Indeksa inkluzivnosti su: prepreke za učenje i sudjelovanje, ključni resursi za potporu učenju i sudjelovanju, potpora različitostima, socijalni model obrazovnih teškoća i institucijska diskriminacija. Slijedi kratki opis svake od sastavnica. *Prepreke za učenje i sudjelovanje* predstavljaju alternativu sintagmi „posebnih obrazovnih potreba“. Sintagma *prepreka za učenje i sudjelovanje* može se iskoristiti za usmjeravanje pozornosti na ono što treba učiniti da bi se promicalo obrazovanje za svako dijete, bez obzira na teškoće. Naglasak stoji na procesu cjelokupne školske prakse.

Ključni resursi za učenje i sudjelovanje označavaju pokretanje svih postojećih resursa koji postoje u školi i u široj društvenoj zajednici. Resursi nisu samo materijalni, odnosno novac, didaktička oprema i pomagala u učionicama. Od velike su važnosti ljudski, odnosno kadrovski resursi (učitelji, nastavnici, školska uprava, stručni suradnici) kojima je potrebno permanentno stručno usavršavanje, inicijativa za primjenu novih metoda i oblika rada.

Potpورا različitostima podrazumijeva sve aktivnosti koje škola poduzima s ciljem povećavanja sposobnosti škole da što kvalitetnije odgovori na različitosti prisutne među učenicima. Pružanje potpore različitostima je usmjereno na cjelokupnu školsku praksu, ali i na individualne aktivnosti nastavnika u pojedinom razrednom odjeljenju. Potpora se, naime, pruža i kada nastavnik planira nastavni sat imajući u vidu sve učenike, prihvaćajući njihove različite polazne osnove, iskustva i načine učenja, ili pak kada učenici pomažu jedni drugima u radu na satu ili u učenju. Zbog prethodno navedenog autori Indeksa inkluzivnosti potporu različitostima smatraju dio cjelokupnog nastavnog osoblja, te ostalog školskog osoblja u školi.

Socijalni model obrazovnih teškoća usmjeren je na identifikaciju problema koje je potrebno riješiti za što kvalitetnije sudjelovanje sve djece u školskim i izvanškolskim aktivnostima. Naglasak pri tome nije na različitosti, nego na što kvalitetnijoj uključenosti i sudjelovanju. Nasuprot socijalnom modelu

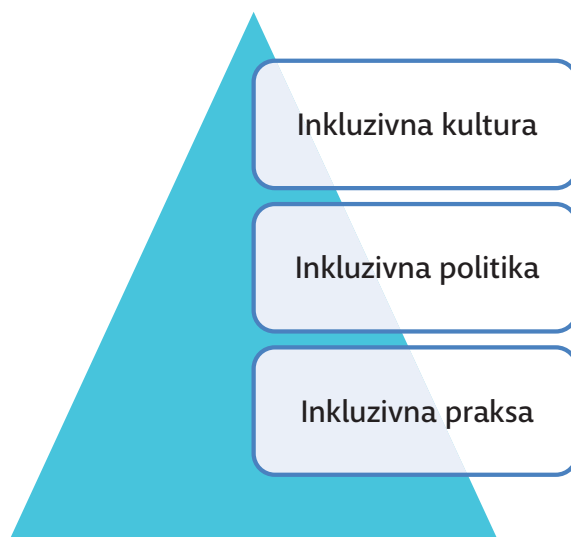
jest medicinski model u kojem se teškoće u učenju vide kao posljedica individualnog nedostatka ili poteškoće u razvoju. Pri tome je dijete s posebnom potrebom naglašeno kao dijete različito od druge djece, gdje različitost predstavlja prepreku, a ne poticaj za učenje, sudjelovanje i uključenost.

Institucijska diskriminacija uključuje načine pomoću kojih institucije mogu diskriminirati ljude zbog njihova spola, ometenosti, socijalnog podrijetla, nacionalnosti, seksualne opredijeljenosti. Pretpostavka je da ljudi nisu svjesni koliko škola kao institucija može sudjelovati u stvaranju prepreka za kvalitetniju inkluziju. Prema Booth i Ainscow (2002) te Mittler (2002), jedan od mogućih razloga je taj što je ljudima poznatija priča o rasizmu ili seksizmu, nego o obrazovnim preprekama osoba s posebnim potrebama. Promicanje inkluzivnih škola može pojačati toleranciju prema različitostima, pri čemu uvažavanje različitosti znači i njihovu toleranciju i smanjenje.

Razvijanje inkluzije obuhvaća smanjivanje svih pritisaka koji vode isključivanju, pri čemu sudjelovanje znači učenje s drugima. Nadalje, sudjelovanje podrazumijeva da se svaki učenik primjećuje, prihvaća i uvažava onakav kakav jest. Izgradnja inkluzivnih pristupa počinje priznavanjem razlika među učenicima. Priznavanje razlika utječe na niz promjena u cjelokupnoj školskoj kulturi, odnosno u učionici, školskoj zbornici i školskom dvorištu. Kreiranje kvalitetnih odnosa s roditeljima u školi i izvan nje znatno utječe na kvalitetu provedbe inkluzivnog odgoja i obrazovanja na razini škole.

Inkluzija podrazumijeva razvijanje školske zajednice koja potiče ostvarenje postavljenih ciljeva i suradnju s drugim ustanovama i zajednicama.

Indeks inkluzivnosti je preveden na više od 25 jezika (verzije su dostupne na mrežnoj stranici: http://www.eenet.org.uk/resources/resource_search.php?theme=indx&date=0&author=0&publisher=0&type=0&country=0). Obrazovna se inkluzija u okviru Indeksa inkluzivnosti problematizira u trima dimenzijama: stvaranje inkluzivne kulture, kreiranje inkluzivne politike i razvijanje inkluzivne prakse. Navedene su dimenzije nužne za implementaciju i razvoj inkluzije u okviru škole (Slika 4), a naglasak je usmjeren na cjelokupni školski proces.



Slika 4. Uzajamni odnos dimenzija obrazovne inkluzije u školi

Svaka od navedenih dimenzija je podjeljena u dva uža određenja kojima se definiraju aktivnosti koje su potrebne za kvalitetno učenje i sudjelovanje, odnosno za primjenu inkluzije u školi.

Dimenzija *inkluzivne kulture* odnosi se na izgradnju zajednice i uspostavu inkluzivnih vrijednosti. Ova dimenzija vodi k stvaranju okoline koja je poticajna i koja međusobno surađuje na svim razinama,

u školi i izvan nje. Cilj je razvoj svijesti o važnosti inkluzije, te kreiranju inkluzivnih vrijednosti koje se prenose svim zaposlenicima škole, a potom i učenicima, roditeljima, te široj lokalnoj zajednici i institucijama koje su u suradnji sa školom. Načela primjene inkluzivne školske kulture su svakodnevno prisutna u školskoj politici i praksi. Tako proces inkluzije u učionicama postaje kontinuirani proces.

Dimenzija *inkluzivne politike* odnosi se na stvaranje škole za sve i organiziranje potpore različitostima. Ova dimenzija usmjerava obrazovnu politiku na razmišljanje o inkluziji kao o jednom kontinuiranom procesu koji je orijentiran na cjelokupnu školsku praksu. Politika škole pri promicanju obrazovne inkluzije ima zadatak poticati sve učenike na prihvaćanje različitosti, i povećavati suradnju škole s lokalnom zajednicom. Osnovni cilj inkluzivne politike je prihvaćanje različitosti kao poticaj za sudjelovanjem u redovitoj školi, a ne kao prepreku.

Dimenzija *inkluzivne prakse* sadrži sljedeća određenja: organiziranje učenja i mobilizaciju resursa. Ova je dimenzija orijentirana na kvalitetu školske prakse koja je odraz inkluzivne kulture i obrazovne politike škole. Učenici se nastavnim aktivnostima neprestano potiču da aktivno sudjeluju u svim područjima obrazovanja, imajući u vidu individualne mogućnosti pojedinca.



11. SURADNJA ŠKOLE I OBITELJI - TEMELJ USPJEHA

Roditelji djece s teškoćama u razvoju svakodnevno se suočavaju s brojnim izazovima, ali i važnim odlukama koje moraju donijeti za dobrobit djeteta (primjerice, odluke u vezi sa zdravstvenom skrbi, rehabilitacijskim postupcima, zagovaranjem djetetovih prava). Iako je odgovornost svih roditelja briga za dijete, iskustvo skrbi za dijete s teškoćama u razvoju neusporedivo je s roditeljstvom djece urednog razvoja. Prihvaćanje razvojnih rizika za roditelje predstavlja „putovanje“ koje je vrlo često popraćeno stalnim preispitivanjem svojih odluka i postupaka te prožeto snažnim emocijama i stresom. Unatoč tomu, roditelji postaju aktivni zagovaratelji prava djeteta pronalazeći unutarnju snagu koja ih potiče da traže podršku u svim segmentima razvoja djeteta. Veliku prekretnicu kao i trajni izvor brige i zabrinutosti kod roditelja (koja se snažno odražava i na cijelu obitelj) predstavlja odabir adekvatnog odgojno-obrazovnog programa kao i sam proces obrazovanja djeteta s teškoćama u razvoju. Drugim riječima roditelji osjećaju veliku odgovornost u svojoj ulozi, te smatraju da o njihovim vještinama ovisi uspjeh djeteta. To ih paralelno stavlja u jednu ranjivu poziciju pred stručnjacima, i zbog toga je vrlo važno poticati ravnopravan, ali i suradnički odnos. Važno je istaknuti da roditelji uistinu pridaju veliko značenje školovanju svoje djece te pokazuju spremnost da sudjeluju u tom procesu. Drugim riječima roditelji pokazuju kontinuirano zalaganje i upornost u traženju pomoći u rješavanju problema povezanih sa školovanjem vlastite djece. Sam polazak djeteta u školu obično je popraćen pozitivnim očekivanjima. Najčešća očekivanja roditelja jesu da njihovo dijete bude okruženo vršnjacima, da bude prihvaćeno, da se veseli školi, da se veselo iz nje vraća doma, te na koncu da postiže uspjeh. No roditelji opisuju da učitelji češće usmjeravaju na ono što dijete ne može, te se pritom očekivanja i naponi roditelja (ali i djece) nerijetko pretvaraju u gorčinu. Kao ključan problem ili izazov u ovom procesu roditelji ističu nespremnost sustava na suradnju. Zbog toga je vrlo važno istaknuti kako su roditelji prvi odgojitelji svoje djece te da je uključivanje roditelja u obrazovne procese povezano između ostalog i sa školskim uspjehom. Drugim riječima, izgradnja partnerstva između roditelja djece s teškoćama u razvoju i odgojno-obrazovnih ustanova može se smatrati jednom od strategija za poboljšanje uspjeha djece. U ovom kontekstu bitno je definirati razlike između partnerstva i suradnje. Ukratko, suradnja se treba zasnivati na jednakosti, aktivnosti i odgovornosti.

11.1. Partnerstvo i/ili suradnja?

Partnerstvo možemo definirati kao najviši oblik suradnje između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova pri čemu postoji jedan zajednički cilj, a to je dobrobit djeteta. Partnerstvo se u literaturi najčešće opisuje karakteristikama kao što su poštovanje, fleksibilnost, aktivno slušanje, dijeljenje informacija, otvorena komunikacija, učinkovito pomaganje uz poštovanje etičkih načela. Za razliku od partnerstva, **suradnja** je odnos gdje postoji hijerarhija pri čemu obrazovna ustanova zauzima viši položaj. Dodatno, suradnja je obično vremenski ograničena, odnosno prestaje kada se riješi problem u školi, dok je partnerstvo simetričan odnos koji se razvija, pri čemu su moć i odgovornost jednaki kod svih sudionika. Ova tradicionalna orijentacija prema suradnji karakteristična je po tome što se odgovornost za ciljeve obrazovanja prepušta ustanovama (roditelji nisu aktivni dionici procesa), dok je suvremena orijentacija prema partnerstvu obilježena kreiranjem pozitivne klime za učenje pri čemu se s roditeljima često komunicira, te se zajednički dogovaraju ciljevi i planovi rada pri čemu svatko preuzima svoju odgovornost i ulogu u obrazovnom procesu. Partnerstvo omogućuje roditeljima i odgojno obrazovnim djelatnicima da iskoriste sve resurse za poticanje razvoja

djeteta, a to se očituje ne samo u postizanju boljih školskih ocjena već se povećava i zadovoljstvo školom te se smanjuje broj nepoželjnih ponašanja. Osim dobrobiti za dijete, njegujući partnersku orijentaciju, svim dionicima pruža se prilika za osnaživanje vještina vođenja i suradnje, stvara se povezanost s učiteljima što se može pozitivno odraziti i na zadovoljstvo poslom, ali i zadržavanje u svojoj profesiji.

No postavlja se pitanje kako možemo potaknuti učinkovito partnerstvo svih dionika? Da bi bili uspješni nužno je poštovati potrebe i sklonosti učenika, kreirati kvalitetne programe i mogućnosti za učenje djece, omogućiti roditeljima odgovarajuće prilike da doprinesu u donošenju odluka i u upravljanju odgojno-obrazovnom ustanovom, promatrati svakog partnera kao osobu koja daje jednakovrijedan doprinos pri tome poštujući različite doprinose, rješavati prepreke u uključivanju obitelji u odgojno-obrazovne ustanove te aktivno pomoći onim obiteljima koje prethodno nisu bile uključene da se uključe, doprinositi profesionalnom zadovoljstvu ravnatelja i ostalih djelatnika.

11.2. Tipovi/modeli roditeljske uključenosti

U ovom dijelu teksta opisat će se *tipovi roditeljske uključenosti* (Epstein, 2010), model *roditeljskog sudjelovanja* (Hornby, 2000) te *model roditeljske uključenosti* Hoover-Dempsey i Sandlera (1997).

Epstein (2010) **navodi šest područja uključivanja roditelja: roditeljstvo, komunikacija, volontiranje, učenje kod kuće, odlučivanje, suradnja sa zajednicom.**

(1) *Roditeljstvo* – odnosi se na opći odgoj djece i stvaranje pozitivnih uvjeta u obiteljskom domu za poticanje razvoja djece. (2) *Komunikacija* – uključuje dvosmjernu komunikaciju između škole i obitelji o obrazovanju i napredovanju djece (može uključivati telefonske pozive, bilješke, sastanke i izvješća). (3) *Volontiranje* – odnosi se na organiziranje roditeljske podrške (kada roditelji dolaze raditi u školu, ili kada kao publika sudjeluju na školskim priredbama, sportskim događanjima i drugim aktivnostima) (4) *Učenje* – uključuje roditeljske aktivnosti kod kuće kojima roditelji promiču obrazovanje svoje djece. (5) *Donošenje odluka* – roditelji se uključuju u formalne procese donošenja odluka u školi. (6) *Suradnja sa zajednicom* – obitelji se koriste resursima i uslugama zajednice za podršku u obrazovanju svoje djece. Ovaj opisani konceptualni model može poslužiti za utvrđivanje zajedničke odgovornosti roditelja, učitelja i drugih članova zajednice, ali i kao alat za stvaranje primjera pozitivne prakse. Iako model predlaže aktivnosti kojima se pokušava osigurati da se roditelji osjećaju dobrodošlo u školi, treba primijetiti da i dalje pozicionira školu kao onu stranu koja uspostavlja plan i predlaže ideje. Dodatno, opisani model pogodniji je za roditelje pripadnike srednje klase; drugim riječima, vjerojatnije je da će roditelji iz društveno osnaženih sredina biti više u mogućnosti uključiti se u rad odgojno-obrazovnih ustanova.

Drugi konceptualni model – *model roditeljske uključenosti* (Hornby, 2011) nastao je dominantno prikupljanjem povratnih informacija od različitih skupina roditelja, učitelja i drugih stručnjaka. Ono što je bitno jest da je prvotno kreiran s učiteljima i roditeljima djece s posebnim potrebama, no njegova je prednost u tome što je primjenjiv na sve roditelje i odgojno-obrazovne djelatnike, a opisuje šest modela roditeljske uključenosti. (1) *Zaštitnički model* – najčešći je model odnosa roditelj – učitelj, a glavni je cilj izbjeći sukobe. U skladu s tm glavna uloga učitelja jest obrazovati djecu u školi, dok je uloga roditelja osigurati da djeca stignu u školu na vrijeme s odgovarajućom opremom. Drugim riječima, uključivanje roditelja u škole smatra se nepotrebnim, a katkad i štetnim. (2) *Model stručnjaka* – roditeljima se daje malo povjerenja (njihova je uloga primati informacije o svojoj djeci), a stručnjaci zadržavaju kontrolu nad odgojnim odlukama. Roditelji često gube vjeru u svoje kompetencije, jer stručnjaci ne koriste informacije koje roditelji imaju i nude. (3) *Prijenosni model* – ovim

se modelom najčešće koriste stručnjaci koji prepoznaju ulogu roditelja u olakšavanju napretka djece. Dio svoje stručnosti prenesu i na roditelje kako bi i doma provodili određene oblike intervencije. Za provođenje ovog pristupa, stručnjaci najčešće posjeduju dobre komunikacijske vještine, ali i vještine učinkovitog vođenja. (4) *Model obogaćivanja kurikuluma* – ključna karakteristika ovog pristupa jest proširivanje školskog kurikuluma uključivanjem doprinosa roditelja. Drugim riječima, pretpostavka je da će interakcija roditelja i učitelja poboljšati obrazovne ciljeve, ali i omogućiti roditeljima i učiteljima da se međusobno osnažuju i uče jedni od drugih. (5) *Model potrošača* – roditelji se prema ovom pristupu smatraju potrošačima obrazovnih usluga. Drugim riječima, roditelj ima kontrolu nad postupkom donošenja odluka, a stručnjaci obično imaju ulogu savjetnika. (6) *Partnerski model* – u literaturi se opisuje kao najprikladniji model odnosa stručnjaka i roditelja prema kojem se roditelji opisuju kao stručnjaci za svoju djecu, a stručnjaci se opisuju stručnjacima za obrazovanje. Uvažavajući ove pretpostavke, ostvaruje se pravo partnerstvo, koje djecu osnažuje za postizanje optimalnog obrazovanja.

Konačno, model Hoover-Dempsey i Sandlera (1997) objašnjava uključenost roditelja (preko 5 razina) u obrazovanje djece te opisuje djetetove ishode. *Razina 1* opisuje tri sustava roditeljskih uvjerenja koja mogu pridonijeti odluci o uključivanju u obrazovanje svoje djece: (a) motivacijska uvjerenja (primjerice, shvaćanje roditeljske uloge i samoučinkovitost); (b) percepcije poziva učitelja i djece da se uključe; i (c) percipirane životne kontekste što se odnosi na percepciju roditelja o njihovom vremenu, energiji, vještinama i znanjima koje treba uključiti. *Razina 2* opisuje specifične oblike uključenosti roditelja, kao što mogu biti prisustvovanje školskim događanjima i pomaganje djeci oko zadaće ili čitanje djeci. *Razina 3* opisuje se pomoću mehanizama kroz koje uključenost roditelja utječe na ishode djece (primjerice, modeliranje prikladna djetetova ponašanja). *Razina 4* odnosi se na posredničke varijable kao što su usklađenost između roditeljskih postupaka i očekivanja škole. *Razina 5* odnosi se na ishode odnosno učenikova znanja, vještine i osjećaje samoučinkovitosti u pogledu uspjeha u školi. Navedeni modeli pomažu u razumijevanju čimbenika koji su u osnovi roditeljske motivacije za uključivanje, te odražavaju složenost partnerstva između obitelji i škole.

11.3. Podrška škole djeci s teškoćama u razvoju

Uzimajući u obzir perspektivu škole, učenici s teškoćama u razvoju za učitelje predstavljaju odgojno-obrazovni izazov te je sve veća potreba za osnaživanjem kompetencija nastavnika (uzimajući u obzir također porast broja djece s teškoćama u razvoju). Dodatan izazov predstavlja interakcija obiteljskog i školskog okruženja pri čemu ključni čimbenici rizika mogu biti na razini djeteta (dob, vrsta teškoće, talenti), roditeljskoj razini (npr. roditeljska uvjerenja u uključivanju u rad škole, trenutačne životne okolnosti, kvalitetna interakcija, obrazovanje roditelja), razini škole (primjerice, različito viđenje djetetovih problema) te društvenoj razini (demografski, politički i ekonomski problemi). Kada je riječ o djeci s teškoćama u razvoju, ključni čimbenici koji mogu utjecati na partnerstvo obitelji i škole jesu obrazovne politike.

Uzimajući u obzir perspektivu roditelja, vrlo je važno istaknuti da škola u obiteljima s rizikom često postaje okosnica svakodnevnog obiteljskog života, odnosno roditelji, ali i ostali članovi obitelji bivaju preplavljeni problemima sa školom (bilo da je riječ o teškoćama u učenju i/ili ponašanju). Tema školovanja djece s teškoćama u razvoju za roditelje postaje izvor svakodnevnih nesuglasica, vrlo često međusobnih optuživanja, ali i pritisaka na dijete. Posebno su rizični roditelji one djece koja se u školi percipiraju neuspješnima i/ili roditelji djece kod koje obrazovni ishodi i očekivanja nisu prilagođeni sposobnostima i mogućnostima djeteta. Iz svega nevedenog treba imati na umu da roditeljima treba podrška i vodstvo, da su spremni na suradnju sa školom, i to treba „iskoristiti“, a

ne čekati da djeca i roditelji postanu nezadovoljni svojim ulogama u obrazovnom procesu. Roditelji i djeca jako vrednuju angažman i ulogu razrednika, ali i drugih nastavnika prije svega u uvažavanju djetetovih specifičnih potreba. Dodatno, korisne su sve one intervencije koje su kontinuirane; drugim riječima, kada je dijete u fokusu i kada se kontinuirano s njime radi. Također, treba istaknuti da su roditelji vrlo često primorani tražiti podršku i izvan sustava, te da se trude biti spona ili most u komunikaciji, no često to nije jednostavno jer ne postoji formalni oblik suradnje škole i vanjskih institucija. Roditelji djece s teškoćama u razvoju najčešće od škole očekuju: veće razumijevanje i zainteresiranost nastavnika za potrebe učenika i roditelja, više educiranih stručnjaka za provođenje intervencija, više primjerenih intervencija za roditelje i djecu, bolju suradnju s roditeljima i vanjskim institucijama. Kao ključne prepreke u ovom izazovnom periodu (pritom se misli na školovanje djece) navode najčešće: nepravovremeno reagiranje škole (što dodatno prolongira postojeće probleme), izostanak pomoći i suradnje sa školom, prebacivanje odgovornosti na druge dionike, teškoće kod djece koje se prenose na obitelj i svakodnevicu, prepuštenost roditelja sebi, te neprovođenje intervencija kada je to obveza (poput slučaja nasilja u školi). Zaključno, roditelji djece s teškoćama u razvoju često opisuju školski sustav kao spor pri čemu ističu manjak adekvatnih intervencija na razini škole, ali i šire zajednice (poseban je problem neumreženost dostupnih intervencija što dodatno pridonosi percepciji da postojeće intervencije ne funkcioniraju). Roditelji suradnjom žele utvrditi što jasnije zajedničke pristupe, a da bi se to ostvarilo, nužna je suradnja s *ravnateljem, stručnom službom* i na koncu *nastavnikom*.

Što roditelji žele od suradnje s ravnateljem? Od ravnatelja se prije svega očekuje da osigura uvjete za uključivanje njihove djece u školu (broj učenika u razredu, kadar, oprema), da kontinuirano komunicira s roditeljima o tome što škola poduzima za njihovu djecu, da čuje koji se problemi javljaju te da poslušati i moguća rješenja, da radi na potrebnim promjenama u djelovanju stručnjaka. *Kakvu suradnju roditelji očekuju s pedagogom?* Roditelji djece s teškoćama u razvoju od pedagoga očekuju da im objasni smisao i pogodnost prilagođenih programa i/ili postupaka, da inzistira na pravovremenoj izradi programa i individualiziranih postupaka, da prati uključenost roditelja u izradi prilagođenih programa, da prati neposredan rad učitelja/nastavnika te da potiče promjene u primjeni prilagođenog programa i postupaka ako učenik slabo napreduje. Što roditelji žele postići u suradnji sa psihologom? Od psihologa se očekuje da procijeni sposobnosti djeteta te utvrdi primjerenost zahtjeva i odnosa prema njemu u školi i kod kuće, da prati kako dijete doživljava školu, nastavu i odnose s vršnjacima, da po potrebi bude na nastavi te da na osnovi svojih zapažanja upućuje učitelje/nastavnike i roditelje na ponašanja kojima će se jačati djetetovo samopouzdanje. Što roditelji žele postići u suradnji s edukacijsko-rehabilitacijskim stručnjakom? Uloga je rehabilitatora da roditeljima objasni smisao opservacije i kako se u tijeku njezine provedbe radi s njihovim djetetom, da im pojasni osobitosti djeteta i na koji su način povezane s prilagođenim programom i/ili individualiziranim postupcima, da ih uputi u značenje individualiziranih postupaka, da učitelja usmjeri na primjerene postupke i da im pomogne u nastavnom radu, te da uputi učitelje u ocjenjivanje učenika. *Kakvu suradnju roditelji žele s učiteljima?* Roditelji ponajprije žele da učitelji na vrijeme izrade prilagođeni program, da im se omogući povratna informacija na prilagođeni program njihova djeteta, da ih se upozna s prilagođenim postupcima kako bi ih uskladili s postupcima u radu kod kuće, da se usmjerava na ono što njihovo dijete može te da se u skladu s tim osnažuje njihovo dijete, da se uvažava njihovo mišljenje o ponašanju i raspoloženju djeteta, da im se po potrebi omogući prisustvovanje na školskom satu (s ciljem uspješnije suradnje).

Da bi se ostvarila uspješna suradnja, nužno je povjerenje, ravnopravnost, uvažavanje, ali i njegovanje dobre komunikacije te stvaranje pozitivnog emocionalnog ozračja o čemu će biti riječ u nastavku teksta.

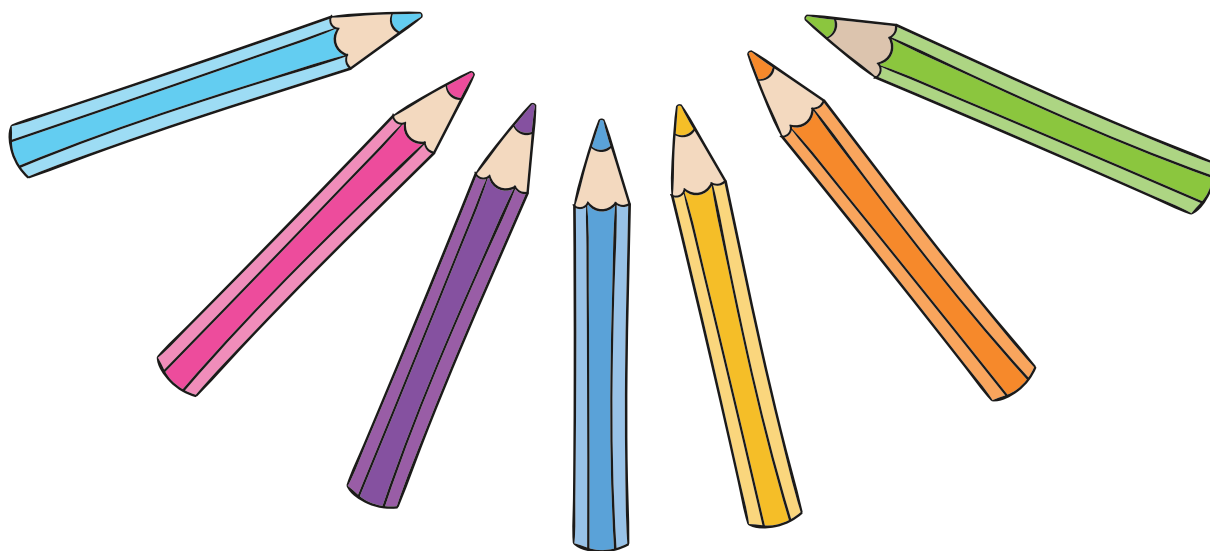
11.4. Karakteristike uspješnog partnerstva škole i obitelji

Uključenost roditelja u obrazovanje djece ima pozitivan učinak na kognitivni, ali i psihosocijalni razvoj djece što se pozitivno odražava i na školsko postignuće, ali i akademsko samopoimanje. Vrlo jednostavno, učenik će postizati bolji uspjeh u školi, ako s njime rade roditelji, no jednako tako bitan je i kvalitetan učitelj koji nadograđuje temelje koje je postavio roditelj. Uspjeh, dakle, neće izostati ako je utjecaj roditelja i učitelja paralelan, ako izostane podrška jednog od njih, drugi neće moći nadoknaditi propušteno. Kao što je u prethodnim dijelovima teksta spomenuto, roditelj će biti pasivan u ustanovama gdje se prihvaća samo kao korisnik usluga. Suprotno tomu u ustanovama gdje je roditelj prihvaćen kao aktivni suradnik suodgovoran je za sve što se događa s djetetom u školi. Sustavna suradnja roditelja i škole razvija kod djece osjećaj „dužnosti“ da postižu rezultate u skladu sa svojim mogućnostima, aspiracijama i uvjetima, dok se stvaranjem takvog pozitivnog ozračja učitelji i roditelji povezuju na način da su zainteresirani jedan za drugoga. Suradnjom, roditelji postaju sigurniji u obavljanje svoje roditeljske dužnosti. Drugim riječima, od stručnjaka i učitelja roditelj može doznati informacije o razvojnim osobinama djece, proširiti svoja znanja i ideje te samim time postati i uspješniji roditelj. S druge strane, učitelj dobrom suradnjom dobiva povratne informacije o svojem radu te jača samopoštovanje i zadovoljstvo u poslu. Konačno, dobra suradnja povećava i kvalitetu same škole (gdje roditelji svojom aktivnom ulogom pomažu u realizaciji svih zadataka u školi). U nastavku teksta opisać će se karakteristike uspješnog partnerstva škole i obitelji. Karakteristike uspješnog partnerstva škole i obitelji su: (a) *Uspostavljanje pozitivnih odnosa* koje karakteriziraju međusobno poštovanje i dijeljenje zajedničkih vizija. (b) *Višedimenzijско partnerstvo* koje odgovara potrebama zajednice jer se na taj način šalje poruka da su svi članovi važni. Uloga škole jest oslušivati potrebe zajednice te osigurati i prilagoditi aktivnosti kako bi se uspješno razvijao osjećaj pripadnosti. (c) *Partnerstvo* koje je implementirano u školske *razvojne planove*, što znači da svi članovi škole moraju biti predani suradnji s roditeljima i vidjeti partnerstvo kao dobar mehanizam vlastitog napredovanja. (d) *Partnerstvo obitelji i škole* koje je *orijentirano na ciljeve* i usmjereno na učenje te omogućuje učiteljima i roditeljima pronalazak zajedničkog jezika kojim podržavaju postignuća i napredak učenika. (e) Za uspješno partnerstvo bitan je *angažman roditelja* kod kuće, gdje se škole uključuju pružanjem savjeta roditelja. (f) *Dvosmjerna komunikacija* između škole i roditelja, odnosno roditelji koji žele podržati uspjeh svojeg djeteta imaju odgovornost ostvariti kvalitetnu komunikaciju s učiteljima i ostalim stručnjacima. Pritom je bitno istaknuti da su roditeljima od iznimne važnosti točne informacije o napretku djeteta i informacije o školskom postignuću. Ako roditelj ima percepciju da je školi komunikacija s njima bitna, veća je vjerojatnost uspostavljanja partnerstva. Najvažnije je da škola na vrijeme informira roditelje; drugim riječima, odgovornost za pružanje informacija je na školi (iz perspektive roditelja najteže je ako oni sami uvijek traže informacije). (g) Uspješno partnerstvo obitelji i škole zahtijeva vrijeme i predanost, odnosno potrebno je vrijeme da roditelj preuzme aktivniju ulogu u obrazovnom procesu svoje djece. Pritom je jednako bitna predanost ravnatelja te cijelog školskog osoblja.

11.5. Preporuke za suradnju

Da bi se ostvarila uspješna suradnja, potrebno je slijediti određene preporuke: uključivanje roditelja u razvoj škole (na početku škole pozvati roditelje da se uključe u planiranje rada škole), organizacija događaja koje omogućuju angažman roditelja (izuzev roditeljskih sastanaka), kao npr. roditeljske večeri gdje se može ostvariti razmjena iskustava između roditelja, ali i škole i/ili organizacija sportskih aktivnosti između odgojno-obrazovnih djelatnika i roditelja (primjerice, jednom u polugodištu), posjeti obiteljskom domu (kod nas nisu uvriježena praksa) gdje se učitelj može upoznati s

obiteljskim miljeom, uvažavanje sociokulturnih razlika obitelji, što se ponajprije odnosi na uvažavanje karakteristika i dinamike obitelji (primjerice, obitelji koje pripadaju manjinskom stanovništvu, obitelji s nižim socioekonomskim statusom). Naime, prepreke u ostvarivanju partnerstva mogu se sagledati upravo iz perspektive sociokulturnih razlika; primjerice, roditelji nižeg obrazovnog statusa, slabije plaćenih poslova mogu biti manje spremni sudjelovati u aktivnostima koje organizira škola (to može biti zbog osjećaja neravnopravnosti). Iz navedenih razloga jako je važno da škola bude svjesna i da uvažava različite obitelji jer su to temelji za provođenje strategija za poticanje partnerstva. No pritom je bitno imati na umu da ishodi partnerstva ne mogu biti odmah vidljivi i da treba vremena da roditelji, učitelji i djeca vide prednosti partnerstva i suradnje.



12. ZAKLJUČAK

Nastavnici se sve više susreću s problemom kako organizirati nastavni proces u funkciji optimalnog postignuća svakog učenika. Inkluzivno obrazovanje, kao obrazovanje za sve učenike, zahtijeva odgovarajuće modele obrazovanja uz poseban angažman svih sudionika.

Za uspješnu inkluziju potrebno je raditi na stvaranju školskog inkluzivnog ozračja – inkluzivna škola s obogaćenim kurikulumom, učitelji s kompetencijama za rad s učenicima s teškoćama, uključeni roditelji, kvalitetno obrazovani pomoćnici u nastavi te kvalitetna suradnja s ustanovama u lokalnoj zajednici (inkluzivna zajednica). Načela odgoja i obrazovanja temelje se na jednakim obrazovnim šansama, ali treba stalno imati na umu da je učenicima s teškoćama u razvoju potrebno osigurati potrebne preuvjete kako bi se njihove šanse za obrazovni uspjeh donekle izjednačile s ostalima i kako ne bi bili diskriminirani (Popović i Buljevac, 2016).

U kontekstu inkluzivnog odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama na ispitivanju njihovih stvarnih obrazovnih potreba nužno je osposobiti nositelje odgojno-obrazovnog rada za implementaciju kurikuluma. Najpotpunije usmjeravanje prema individualnim razlikama učenika u poučavanju i učenju čini nastavnik kada unutar nastavnog kurikuluma određuje i razvija ciljeve, planira i programira diferencirane nastavne sadržaje, izabire organizaciju nastavnog rada, donosi odluku o metodama i sredstvima poučavanja, primjenjuje umreženu kombinaciju socijalnih oblika rada, ispravnim postupkom utvrđuje vrijednost postignuća, tako da učenici imaju vlastiti tijek razvoja potencijala.

13. LITERATURA

1. Agencija Europske unije za temeljna prava i Vijeće Europe. (2016). Priručnik o pravima djeteta u europskom pravu. Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije.
2. Ainscow M., Booth T. (2002): *Index for Inclusion: Developing Learning and participation in schools* (Centar for Studies on Inclusive Education).
3. Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools, Falmer press, London.
4. Ainscow, M., Booth, T. i Dyson, A. (2006). Improving school, developing inclusion, Routledge, London.
5. Bartolome, L. I. (1994). Beyond the methods fetish: towards a humanising pedagogy. *Harvard Education Review*. 54, 2, 173–194.
6. Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11 (2), 27–44.
7. Batarelo Kokić, I., Vukelić, A. i Ljubić, M. (2009). Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti, ETF (European training foundation).
8. Bentham S., Hutchins, R. (2006). Practical Tips For Teaching Assistants. New York: Routledge.
9. Bloom, B. S. (1984). Taxonomy of Educational Objectives Book 1: Cognitive Domain, Longman, New York.
10. Bouck, E. C. i Park, J. (2018). A systematic review of the literature on mathematics manipulatives to support students with disabilities. *Education and Treatment of Children*, 31, 1, 65–106.
11. Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školske novine.
12. Bouillet, D. (2019) Inkluzivno obrazovanje, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
13. Buljubašić-Kuzmanović, V. i Botić, T. (2012). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola* 1(27), 38–54.
14. Buljubašić-Kuzmanović, V. i Livazović, G. (2010). Odnos dječje socijalne i interkulturalne kompetencije. *Školski vjesnik* 2(59), 261–276.
15. Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodicki obzori* 3/1, 49–62.
16. Croll, P. i Moses, D. (2000). *Special Needs in the Primary School: One in Five?* Cassell: London.
17. Day, C. (1999). *Developing teachers, The challenges of lifelong learning*. Farmer press, London.
18. Dmitrović, P. (2011). Preduvjeti za primjenu inkluzije. *Metodički obzori* 6(2011)3, 69–82.
19. Dorczak, R. (2011). School organizational culture and inclusive educational leadership, *Contemporary management quaterly*, No. 2, 45–55.
20. Državni pedagoški standardi (NN 63/2008).
21. Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D. i Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture, *Educational Studies*, Vol. 34, No. 3, 159–174.
22. Epstein, J. L. (2010). School, family, community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81–96.
23. Farrell, P. (1997). *Teaching Pupils with Learning Difficulties*. London, Cassell.
24. Ferić, I., Milas, G. i Rihtar, S. (2010). Razlozi i odrednice ranog napuštanja obrazovanja. *Društvena istraživanja*, 19 (4-5), 621–642.
25. Florian, L. i Hegarty, J. (2004). *ICT and special educational needs.: A tool for inclusion*. Bergshire: Open University Press.
26. Florian, L., Black-Hawkins, K. (2010). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Education Research Journal*, July.

27. Frostad, P., Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education, *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15–30.
28. Gagne, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Little, Brown.
29. Garcia, T. i Pintrich, P. R. (1994). *Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies*. U D. H. Schunk i B. J. Zimmerman (Ur.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (str. 127–153). Hillsdale, Erlbaum.
30. Gersten, R., Chard, D., Jayanthi, M., Baker, S., Morphy, P. i Flojo, J. (2008). *Mathematics instruction for students with learning disabilities or difficulty learning mathematics: A synthesis of the intervention research*. Portsmouth, RMC Research Corporation, Center on Instruction.
31. Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J. i Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 279–320.
32. Giesecke, H. (1993). Uvod u pedagogiju, Educa, Zagreb.
33. Griffin, C. C., League, M. B., Griffin, V. L. i Bae, J. (2013). Discourse practices in inclusive elementary mathematics classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 36, 9–20.
34. Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership and Management* 24, 2: 287–309.
35. Hegarty, S. i sur. (1981). *Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School*. Windsor: National Foundation for Education research, Nelson.
36. Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
37. Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships*. New York: Springer.
38. https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/radni_matgerijali/Konvencija_o_pravima_djeteta.pdf
39. Ivančić, Đ. (2010). Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi, Alka script, Zagreb.
40. Jenkinson, J. (1997). *Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities*. Routledge, London.
41. Jurasaitė-Harbisson, E. i Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning, *Teaching and Teacher Education*, 26, 267–277.
42. Jurić, V. (2005). Kurikulum suvremene škole, *Pedagoški istraživanja*, 2(2), 185–197.
43. Jurić, V. (2007). Kurikulum suvremene škole u *Kurikulum-teorije, metodologija, sadržaj i struktura*, ur. Prvišić, V., Zavod za pedagogiju, Školska knjiga, Zagreb.
44. Key Competences for Lifelong Learning (2006). European reference framework, office for official publications of the European Communities, Luxembourg.
45. Koller-Trbović, N., Miroslavljević, A., Ratkajec Gašević, G. (2019). Podrška škole djeci s teškoćama u ponašanju i učenju iz perspektive roditelja i djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 55 (2), 53–69.
46. Konvencija o pravima djeteta. (1989).
47. Kosić, A. (2009). Roditelji i nastavnici – partneri u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola*, 22(2), 227–234.
48. Krampač-Grljušić, A. i Marinić, I. (2007). *Posebno dijete: priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*, Grafika, Osijek.
49. Kudek Mirošević Jasna (2007). Inclusive education in Croatia; Regional Workshop-Europe on Inclusive Education, UNESCO, Sinaia, Romania, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/croatia_inclusion_07.pdf

50. Kušević, B. (2016). Zainteresirani roditelji uvijek nađu vremena za dolazak u školu! Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. *Društvena istraživanja*, 25(2), 179–198.
51. Lehr, F. i Osborn, J. (2005). *Focus on reading comprehension*. Pacific resources for education and learning.
52. Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
53. Ljubetić, M. i Koludrović, M. (2023). Partnerstvo obitelji i škole – važno društveno pitanje – Pogled na roditeljstvo iz drugog kuta. U: Zloković, J. (ur.) *Oснаživanje obitelji – izazovi i perspektive* (str. 174–185). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
54. Maleš, D. (1996). Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja*, 5(21), 75–88.
55. Maleš, D. (2015). Partnerstvom obitelji i škole do uspješnog odgojno-obrazovnog rada. U: Opić, S., Bilić, V., Jurčić, M. (ur.) *Odgoj u školi* (str. 45–74). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
56. Marsh, C. J. (1994). Kurikulum – temeljni pojmovi, Educa, Zagreb.
57. McGuigan, L. i Hoy, W. K. (2006). Principal Leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students, *Leadership and policies in school*, No. 5, 203–229.
58. McKenna, J. W., Shin, M. i Ciullo, S. (2015). Evaluating reading and mathematics instruction for students with learning disabilities: A synthesis of observation research, *Learning Disability Quarterly*, 38(4), 195–207.
59. Mijatović, A. i suradnici (1999), *Osnove suvremene pedagogije*, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb.
60. Mijatović, A., Previšić, V. i Žužul, A. (2000). Kulturni identitet i nacionalni kurikulum, Zagreb, *Napredak*, 141 (2), 135–147.
61. Milas, G., Ferić, I. i Šakić, V. (2010): *Osuđeni na socijalnu isključenost. Životni uvjeti i kvaliteta življenja mladih bez završene srednje škole*. *Društvena istraživanja*. 19/4-5, 669–689.
62. Mittler, P. (2006). *Working towards inclusive education, social contexts*, David Fulton Publishers.
63. Montague, M. (2008). Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31, 1, 37–44.
64. Muthukrishna, N. i Schluter, H. (2011). *Towards Socially Just, Inclusive School Cultures*, ISEA, Volume 39, No. 1.
65. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Republika Hrvatska, Zagreb.
66. Okvirni nacionalni kurikulum (2016): <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/125>
67. Poljak, V. (1991). *Didaktika, Školska knjiga*, Zagreb.
68. Popović, S. i Buljevac, M. (2016): *Prekid srednjoškolskog obrazovanja mladih s teškoćama u razvoju*. *Ljetopis socijalnog rada* 2016., 23 (3), 463–488.
69. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN 24/2015).
70. *Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima*. (2018). https://www.azoo.hr/userfiles/materijali_prezentacije/Pravilnik_o_pomocnicima_u_nastavi.pdf
71. *Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava* NN 67/2014.
72. Previšić, V. (1999). *Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica*, *Napredak*, br. 1, Zagreb.

73. Purdie, N. i Hattie, J. (1999). The relationship between study skills and learning outcomes: A meta-analysis. *Australian Journal of Education*, 43, 72–86.
74. Reid, R. C. i Lienemann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. Guilford Press.
75. Schunk, D. H. i Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. U W. M. Reynolds i G. E. Miller (Ur.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, 7, 59–78. John Wiley and Sons, Inc.
76. Sekulić-Majurec, A. (2007). Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma u Kurikulum – teorije, metodologije, sadržaj i struktura, (ur.) Previšić, V., Školska knjiga, Zagreb.
77. Shewbridge, C., Herczyński, J., Radinger, T. i Sonnemann, J. (2016). *OECD reviews of school resources: Czech Republic 2016*, OECD Publishing.
78. Smith, M. K. (2000). „Curriculum theory and practice“, The encyclopedia of informal education, www.infed.org/biblio/b-curric.htm
79. Smjernice za planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama (2021). <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf>
80. Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja. Možemo li naučiti učiti*. Naklada Slap.
81. Sorić, I. i Palekčić, M. (2009). The role of students' interests in selfregulated learning: The relationship between students' interests, learning strategies and causal attributions. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 545–565.
82. Stainback, W. & Stainback, S. (Eds.). (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: Brookes Publishing.
83. Staničić, S. (1994). Uloga ravnatelja u svijetlu promjena hrvatskog školstva, *Napredak*, 135 (4), 385–394.
84. Stevanović, M., Ajanović, Dž. (1997). *Školska pedagogija*, Tonimir, Varaždinske Toplice.
85. Škutor, M. (2014). *Partnerstvo škole i obitelji – temelj dječjeg uspjeha*. *Napredak*, 155(3), 209–222.
86. Tillmann, K. J. (1994). *Teorije škole/ autori priloga Wolfgang Klafki*, Educa, Zagreb.
87. U školovanje učenika sa specifičnim teškoćama u učenju i učenika bez teškoća. *Napredak*, 158 (1-2), 49–68.
88. Vermunt, J. D. i Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359–384.
89. Vican, D. (2006). Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu europskih vrijednosti, *Pedagoška istraživanja*, 3 (1), 9–20.
90. Vican, D., Bognar, L. i Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum, u Kurikulum; teorije, metodologija, sadržaj i struktura, ur. Previšić, V., Školska knjiga, Zagreb.
91. Višnjic Jevtić, A., Visković, I., Rogulj, E., Bogatić, K. i Glavina, E. (2018). *Izazovi suradnje, Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*. Zagreb: Alfa.
92. Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec M., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja, IEP-VERN*, Zagreb.
93. Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*, Tiskara i grafika Žagar, Filozofski fakultet Rijeka.
94. Vrkić Dimić, J., Zuckerman, Z., Blaži Pestić, M. (2017). Pojedini aspekti uključenosti roditelja.
95. Vukasović, A. (2001). *Pedagogija*, Katolički zbor „Mi“, Zagreb.
96. Walters, J. i Tobias, S. (1985). The effect of anxiety and strategy training on learning, *Annual Meeting of the American Educational Research Organisation*, Chicago.
97. Weinstein, C. E. i Hume, L. M. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. American Psychological Association.

98. Weinstain, C. E., Taylor, W. A. i JaeHak, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New directions for teaching and learning*, 126, 45–53.
99. Weinstein, C. E. i Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. U M. Wittrock (Ur.), *Handbook of research on teaching and learning* (str. 315–327). Macmillan.
100. Zloković, J. (ur.) (2023). *Oснаživanje obitelji – izazovi i perspektive*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
101. Zrilić, S. (2022). *Djeca s teškoćama u inkluzivnom vrtiću i školi. Suvremeni pristup i metode učenja*. Hrvatska Sveučilišna naklada. Zagreb.