

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**STAVOVI UČITELJA O UKLJUČIVANJU POMOĆNIKA
UČENICIMA S TEŠKOĆAMA U NASTAVU**

Diplomski rad

Kristina Ćurić

Zagreb, 2018.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**STAVOVI UČITELJA O UKLJUČIVANJU POMOĆNIKA UČENICIMA S
TEŠKOĆAMA U NASTAVU**

Diplomski rad

Kristina Čurić

Mentor: dr. sc. Iva Ivanković

Zagreb, 2018.

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. OBRAZOVNA INKLUZIJA.....	3
2.1. Pojava inkluzije u društvu.....	3
2.2. Integracija i inkluzija.....	3
2.3. Što je obrazovna inkluzija?.....	4
2.4. Razvoj obrazovne inkluzije u svijetu i Hrvatskoj.....	5
2.5. Implementacija inkluzije u školskome sustavu.....	7
2.5.1. Uloga učitelja u implementaciji inkluzije.....	8
3. UKLJUČIVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U REDOVITI ŠKOLSKI SUSTAV.....	11
3.1. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi.....	11
3.2. Nacionalni okvirni kurikulum.....	11
3.3. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.....	12
4. POMOĆNICI U NASTAVI.....	15
4.1. Tko su pomoćnici u nastavi?.....	15
4.2. Zakonska regulativa uključivanja pomoćnika u nastavi.....	16
4.3. Nacrt prijedloga Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima.....	17
4.3.1. Zadaće pomoćnika u nastavi.....	17
4.3.2. Zadaće stručnog komunikacijskog posrednika.....	18
4.3.3. Zajedničke odredbe.....	18
4.4. Područja rada pomoćnika u nastavi.....	19
4.4.1. Pružanje podrške učeniku s teškoćama.....	20
4.4.2. Suradnja s učiteljima i roditeljima.....	20
4.4.3. Podrška kurikulumu.....	22
4.4.4. Podrška školi.....	22
4.5. Praćenje rada i dokumentacija pomoćnika u nastavi.....	23
5. METODOLOGIJA RADA.....	25
5.1. Problem i cilj istraživanja.....	25
5.2. Uzorak ispitanika.....	27
5.3. Instrument.....	27

5.4. Postupak provedbe istraživanja.....	28
6. REZULTATI I RASPRAVA.....	30
6.1. Rezultati sociodemografskih obilježja učitelja i nastavnika.....	30
6.2. Provjera normalnosti distribucije podataka.....	30
6.3. Provjera hipoteza.....	32
6.4. Rasprava.....	34
7. ZAKLJUČAK.....	37
8. POPIS LITERATURE.....	39
9. PRILOZI.....	44

Stavovi učitelja o uključivanju pomoćnika učenicima s teškoćama u nastavu

Uključivanje učenika s teškoćama u redoviti školski sustav i pružanje mogućnosti za njihovo ravnopravno sudjelovanje glavno je načelo obrazovne inkluzije. U radu je prikazan razvoj obrazovne inkluzije u svijetu i Hrvatskoj, zakonski okvir uključivanja učenika s teškoćama u redoviti školski sustav te je predstavljen i opisan novi oblik podrške obrazovnoj inkluziji, a to su pomoćnici u nastavi. Praktični dio rada obuhvaća istraživanje o stavovima učitelja i nastavnika o uključivanju pomoćnika učenicima s teškoćama u nastavi.

Ključne riječi: inkluzija, učenici s teškoćama, pomoćnici u nastavi

Teacher's attitudes towards inclusion of teaching assistants

The main principle of educational inclusion is the inclusion of students with disabilities in a regular school system and providing opportunities for their equal participation. This paper presents the development of educational inclusion in the world and Croatia, as well as the laws of inclusion of students with disabilities in a regular school system. The first part also presents and describes a new form of supporting students with disabilities – teaching assistants. The second part is the research about teacher's attitudes toward inclusion of teaching assistants in schools.

Key words: inclusion, students with disabilities, teaching assistant

1. UVOD

Stavovi prema odgoju i obrazovanju osoba s teškoćama mijenjali su se tijekom povijesti. Put njihova uključivanja u redoviti sustav odgoja i obrazovanja prošao je kroz nekoliko faza: od isključivanja i izolacije od ostatka okoline, preko integracije u djelomično segregacijskim sustavima, do inkluzije u redovitome sustavu odgoja i obrazovanja. Obrazovna inkluzija, kao važan čimbenik socijalne inkluzije, osigurava ne samo prihvaćanje učenika s teškoćama u predškolskome ili školskome sustavu, već i osiguravanje svih uvjeta koji će omogućiti njegovo uspješno sudjelovanje u okruženju čije su temeljne vrijednosti poštivanje individualnih osobitosti i različitosti. Inkluzivna kultura škole stvara se isključivo ravnopravnim i partnerskim odnosima svih sudionika u odgojno-obrazovnome procesu koji zajednički rade na prilagođavanju svih aktivnosti i sadržaja mogućnostima svakoga učenika.

Jedan od glavnih preduvjeta za ostvarivanje obrazovne inkluzije jest zapošljavanje odgovarajućega kadra za rad s učenicima s teškoćama. Pomoćnici u nastavi predstavljaju novi oblik podrške uključivanju učenika s teškoćama u redoviti sustav školovanja, a s obzirom na to da je broj uključenih učenika s teškoćama u redovitome odgojno-obrazovnome sustavu iz godine u godinu sve veći, raste i potreba za zapošljavanjem pomoćnika u nastavi. Ta nova pojava pred hrvatsko školstvo stavlja zadatak nužnoga utvrđivanja njihovih uloga, prava i dužnosti, stvaranje zakonske regulative i drugih pitanja kojima se regulira status pomoćnika u nastavi.

Glavna je uloga pomoćnika u nastavi pružanje pomoći i podrške učeniku s teškoćama u nastavnim, izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima, s ciljem izjednačavanja mogućnosti učenika s teškoćama kako bi mu se omogućio primjeren oblik odgoja i obrazovanja i osamostaljivanje u školskoj sredini. Način uključivanja opseg poslova i zaduženja pomoćnika u nastavi, kao i stručnih komunikacijskih posrednika, regulirani su *Nacrtom prijedloga Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima* koji je donesen 2015. godine, kao i drugim važnim dokumentima i zakonima, primjerice *Državnim pedagoškim standardom osnovnoškolskoga obrazovanja* i *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*.

Osim pružanja podrške učeniku s teškoćama, među glavne uloge pomoćnika u nastavi ubrajaju se i pružanje podrške učiteljima, roditeljima, kurikulumu i školi. Te se uloge ostvaruju kroz profesionalan odnos i međusobno uvažavanje, pozitivnu i kvalitetnu

komunikaciju, poznavanje školskih dokumenata i pravila te razmjenu informacija važnih za napredak u radu s učenicom s teškoćama.

Brojna su istraživanja (Blatchford, Webster, Russell, 2012; Mlinarić, Žic Ralić, Lisak, 2016; Borić, Tomić, 2012; Nikčević Milković, Jurković, 2017) pokazala kako uvođenje inkluzije, a zajedno s njome i uključivanje pomoćnika u nastavi, predstavlja pozitivan zaokret u redovitome sustavu odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama. S obzirom na to da je ovakav oblik podrške još uvijek relativno nov u hrvatskome školstvu, nužno je propitivati nove mogućnosti za njegov daljnji razvoj, kao i poticati nova istraživanja kojima će se utvrditi mogući nedostaci i tako otvoriti put prema unaprjeđenju ovoga modela podrške.

Praktični dio ovoga rada predstavlja istraživanje o stavovima učitelja prema uključivanju pomoćnika učenicima s teškoćama u nastavu. U njemu su se ispitivali stavovi učitelja u gradu Splitu prema radu pomoćnika u nastavi, suradnji i komunikaciji s pomoćnikom u nastavi u ostvarivanju kvalitetne nastave te su se ispitivale razlike u stavovima u odnosu na dob učitelja.

2. OBRAZOVNA INKLUZIJA

2.1. Pojava inkluzije u društvu

Stavovi prema osobama s teškoćama mijenjali su se tijekom povijesti. Od 60-ih godina prošloga stoljeća, pa sve do današnjega vremena, bilježi se razvoj triju karakterističnih faza u rehabilitaciji i skrbi za osobe s teškoćama (Teodorović, Bratković, 2001). Tijekom prve, nazvane *medicinskim modelom*, koja se pojavljuje 60-ih godina, na osobe s teškoćama gledalo se prvenstveno kroz njihovo oštećenje koje se smatralo nedostatkom. Glavni cilj toga modela bio je zaštititi, izolirati i rehabilitirati osobe s teškoćama, smanjujući pritom njihovu interakciju s okolinom. U drugoj fazi, *modelu deficita*, koji prevladava 70-ih i 80-ih godina u središte interesa dolaze posebne potrebe osoba s teškoćama; nastoje se ukloniti sve prepreke koje onemogućavaju njihovu socijalnu integraciju, ali taj se proces također odvija u segregacijskom ili parcijalno-segregacijskom sustavu (Teodorović, Bratković, 2001). Treća faza, *socijalni model*, suvremeni je pristup koji u razvijenim zemljama svijeta prevladava od 90-ih godina prošloga stoljeća, a polazi od pretpostavke kako su predrasude i diskriminacija prema osobama s teškoćama društveno, a ne biološki uvjetovani (Zrilić, Brzoja, 2013). Stoga se kao rješenje nudi pristup nazvan *inkluzija*.

Inkluzija je, prema Zrilić i Brzoja (2013), pristup koji naglašava kako je različitost pojedinaca u snazi, sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna, a svaka osoba treba imati jednaka prava i mogućnosti u doprinosu i sudjelovanju u društvenoj zajednici. Inkluzija zahtijeva restrukturiranje sustava u čije središte dolazi pojedinac sa svojim pravima i mogućnostima, a njegova teškoća više ne predstavlja razlog za isključenje iz društva, nego upravo suprotno – njegovo obogaćivanje i oplemenjivanje.

2.2. Integracija i inkluzija

Kada se govori o društvenim promjenama u području odgoja i obrazovanja te unaprjeđenju društvenog stajališta prema osobama s teškoćama, često se događa izjednačavanje, odnosno miješanje termina *integracija* i *inkluzija*.

Gledajući kronološki, integracija prethodi inkluziji. Razvojem društvene svijesti o pravima i potrebama osoba s teškoćama i drugim ugroženim skupinama, te kao posljedica razvoja *modela deficita*, 60-ih i 70-ih godina, razvija se koncept *obrazovne integracije* (Karamatić Brčić, 2011). On je usmjeren prema uključivanju djece s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja, a cilj mu je smanjiti ili ukloniti teškoće koje priječe put uspješnoj

socijalnoj integraciji (Ivančić, Stančić, 2013). Tako se, prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015) u našem sustavu redovitog odgoja i obrazovanja učenici s teškoćama mogu uključiti u primjerene programe odgoja i obrazovanja, a to su: redoviti razredni odjel (tzv. *potpuna integracija*¹), djelomično u redovitom, a djelomično u posebnom razrednom odjelu (tzv. *djelomična integracija*²), zatim posebnom razrednom odjelu te odgojno-obrazovnoj skupini (čl. 3). Integracija je pojam koji se usmjerava na dijete i ovisi samo o njegovim mogućnostima uključivanja i sudjelovanja u odgojno-obrazovnom procesu. Prema autorici Kobešćak (2000) cilj integracije jest „normalizacija“ djeteta s teškoćama, odnosno njegovo što uspješnije izjednačavanje s djecom bez teškoća. Posljedično se tome smanjuju očekivanja od djeteta te njegova postignuća, a promjene u pristupu i metodama rada izostaju.

Koncept inkluzije kreiran je s ciljem da se sustav integracije produbi, proširi i svoje težište prebaci s odgovornosti djeteta s teškoćama na odgovornost odgojno-obrazovnog sustava i društva u cjelini. Dakle, kronološki prijelaz s koncepta integracije na koncept inkluzije podrazumijeva ne samo uključenost djeteta s teškoćama u sustav školovanja, već i osiguravanje svih materijalnih, kadrovskih i tehničkih uvjeta kako bi ono moglo uspješno sudjelovati u okruženju čije su temeljne vrijednosti poštivanje individualnih osobitosti i različitosti (Karamatić Brčić, 2011). Osim toga, koncept inkluzije širi se i obuhvaća darovitu i talentiranu djecu, djecu različitih kulturnih i etničkih identiteta, djecu iz depriviranih sredina, imigrante, različitih rasnih i spolnih osobitosti, i druge (Vican, Karamatić Brčić, 2013).

2.3. Što je obrazovna inkluzija?

Kada se socijalna inkluzija razmatra u okviru obrazovnog procesa, tada se misli na inkluziju u užem smislu, odnosno *obrazovnu inkluziju* (Cerić, 2008). S obzirom na način realizacije inkluzije u sustavu odgoja i obrazovanja, različiti autori naglašavaju različite odrednice toga koncepta.

Prema priručniku *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi*, inkluzija se u obrazovanju definira kao jednako uvažavanje učenika i učitelja uz mogućnost za povećanje sudjelovanja svih učenika u životu škole, a ono se realizira kroz programiranje i realizaciju kurikuluma, promicanje školske zajednice i smanjenje stope marginalizacije (Livazović, Alispahić, Terović, 2015).

¹ čl. 4. Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (1991)

² čl. 7. Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (1991)

U svojoj knjizi *Index for inclusion* autori Booth i Ainscow (2002) obrazovnu inkluziju opisuju kao obrazovni proces koji nikada nije u potpunosti dovršen, a uključuje pružanje jednakih obrazovnih mogućnosti svim učenicima, restrukturiranje školske kulture i prakse kako bi mogla odgovoriti na različitost učenika te prepoznavanje važnosti obrazovne inkluzije kao dijela socijalne inkluzije.

Qvortrup i Qvortrup (2017) ističu kako pojam obrazovne inkluzije nadilazi uobičajeno, usko shvaćanje pojma inkluzije zbog toga što se ne tiče samo učenika s teškoćama, već svih učenika, te smatraju kako se taj koncept treba propitivati s obzirom na tri dimenzije:

- različite *razine* inkluzije, odnosno u kojoj je mjeri učenik aktivan i punopravan sudionik obrazovanja i društva;
- različite *tipove* društvenih zajednica, jer škola u sebi sadrži više tipova društvenih zajednica poput ueničkih udruga, uzajamnih odnosa s učiteljima itd.;
- različite *stupnjeve* inkluzije, odnosno u kojoj je mjeri učenik uključen u društvenu zajednicu.

Prema Vican i Karamatić Brčić (2013) koncept obrazovne inkluzije nije usmjeren samo na učenike s teškoćama, već se njime obuhvaća svaki tip različitosti u sposobnostima, problemima, teškoćama i mogućnostima pristupa obrazovanju, kao što su to i daroviti učenici, odgojno zapuštena djeca, nemotivirani učenici, učenici u riziku od isključivanja iz škole itd.

UNESCO-v priručnik *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All* (2005) ističe kako se pri definiranju inkluzije u obrazovanju mora poći od nekoliko važnih elemenata. Najprije, inkluzija je proces koji nikada ne završava i pritom se odnosi na prepoznavanje i uklanjanje svih barijera koje priječe implementaciju inkluzije. Zatim, inkluzija je usmjerena na sudjelovanje i postignuća svih učenika, ali poseban naglasak stavlja na one učenike koji su u riziku od marginalizacije, isključivanja ili slabijeg uspjeha.

Kao temelj ovih, ali i drugih definicija obrazovne inkluzije, nalaze se potrebe i prava svih, a ne samo nekih učenika, osiguravanje jednakih obrazovnih šansi te gledište prema kojem se inkluzija smatra neprekidnim procesom povezanim s društvenim kontekstom. Njome se jačaju i podupiru sve promjene u školskom sustavu i kulturi koje uklanjaju prepreke za rad i sudjelovanje svih učenika te prihvaćanje različitosti kao mogućnosti za obogaćivanje, razvoj tolerancije i svijesti sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

2.4. Razvoj obrazovne inkluzije u svijetu i Hrvatskoj

Na svjetskoj se razini o obrazovnoj inkluziji govorilo u brojnim važnim dokumentima. Već se u *Općoj deklaraciji o ljudskim pravima* (1948) naglasilo pravo na obrazovanje koje mora biti usmjereno prema punom razvoju ljudske osobnosti i promicanju ljudskih prava, razumijevanja, prihvaćanja i tolerancije. U svome članku Vican i Karamatić Brčić (2013) navode brojne dokumente i deklaracije koji su uslijedili, a kojima se itaknula nužnost promicanja inkluzije u odgoju i obrazovanju. Samo neki od njih su:

- *Konvencija UN-a o pravima djeteta* (1989),
- *Svjetska Deklaracija o obrazovanju za sve* (1990),
- *Jednakost obrazovnih mogućnosti za osobe s poteškoćama u razvoju* u okviru UN-ovih standardnih pravila (1993),
- *Izjava u Salamanki i Okvir za akciju* (1994),
- studija *O pravu na obrazovanje za osobe s invaliditetom: prema inkluziji* (2001),
- *Konvencija o pravima za osobe s invaliditetom* (2008).

Cilj ovih, ali i drugih dokumenata koji govore o obrazovnoj inkluziji je isti: osigurati pravo na besplatno osnovno obrazovanje za svu djecu i jednakost obrazovnih šansi za svu djecu i mlade te omogućiti uključenost u redovite škole svim učenicima, bez obzira na njihovo fizičko, emocionalno, intelektualno ili neko drugo stanje (Vican, Karamatić Brčić, 2013). Usvajanjem koncepta obrazovne inkluzije u školama se usvaja i kultura prihvaćanja koja na različitosti gleda kao na bogatstvo, a ne smetnju. U takvoj se kulturi aktivnosti i sadržaji prilagođavaju svakom učeniku, pružajući mu mogućnosti za maksimalno sudjelovanje i postignuće u odgojno-obrazovnom procesu.

Hrvatska nema zasebnog dokumenta obrazovne politike koji bi razjasnio i promovirao određene modele provođenja inkluzivnog obrazovanja, ali se u već postojećim dokumentima inkluzija promovira kao jedno od temeljnih načela koje je u odgojno-obrazovnim ustanovama potrebno kontinuirano unaprjeđivati i vrednovati (Karamatić Brčić, 2011). Tako se u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (NOK, 2011) pojam obrazovne inkluzije implicitno naglašava kroz nekoliko načela kojima se opisuju odgoj i obrazovanje usmjereni na učenika, a to su: priprema i prilagodba odgojno-obrazovnih nastavnih oblika, metoda i sredstava rada pojedinačnim potrebama i sposobnostima učenika, prihvaćanje različitih stilova učenja i razvojnih razlika između učenika, prepoznavanje i pružanje podrške učenicima s teškoćama i darovitim učenicima, kao i senzibiliziranje drugih učenika za suradnju i pružanje pomoći

(NOK, 2011). Osim toga, 2008. godine donesen je i *Državni pedagoški standard predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja* (DPS, 2008) kojim se utvrđuju kadrovski, financijski i drugi uvjeti za ujednačen razvoj predškolskih i školskih ustanova u Republici Hrvatskoj, a samim time i regulira uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja. Tako Državni pedagoški standard regulira maksimalan broj učenika u razrednom odjelu s obzirom na broj učenika s teškoćama u tom odjelu te osiguravanje pratitelja za učenike s teškoćama kojiv pohađaju nastavu izvan škole. Njime se također reguliraju i pitanja funkcioniranja i broja učenika u razrednim odjelima s posebnim programom te kombiniranim razrednim odjelima.

Na razini država Europske Unije provode se brojni obrazovni programi, od kojih se u obrazovnim sustavima u Republici Hrvatskoj od 2011. godine provode dva programa: *Programi za cjeloživotno učenje i Mladi na djelu* (Vican, Karamatić Brčić, 2013).

2.5. Implementacija inkluzije u školskome sustavu

U svojoj knjizi *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* autori Booth i Ainscow (2002) nude pažljivo isplaniran program kojim se kroz pet faza inkluzija postepeno implementira u školski sustav.

1. Prva faza započinje osnivanjem radne grupe za implementiranje inkluzije. Prije početka djelovanja svaki član grupe najprije treba osvijestiti koje su mogućnosti razvoja škole te s drugim članovima grupe, putem različitih materijala i upitnika koje su sastavili autori³, podijeliti vlastita iskustva i znanja o obrazovnoj inkluziji. Korištenjem već poznatih činjenica, kojima se utvrđuje ono što je članovima grupe poznato, pitanja o obrazovnoj inkluziji i mogućnostima za inkluzivni razvoj škole mogu se proširiti na još neistražena područja.
2. U drugoj se fazi nastavlja proces prikupljanja postojećih informacija i znanja o školi, no on se širi i na druge školske djelatnike. Na dogovorenim sastancima ponavlja se prva faza u kojoj radna grupa prikuplja informacije, postojeća znanja i pitanja drugih djelatnika škole, kako bi zajedno proširili bazu ideja i mogućnosti za razvoj škole. Proces se nastavlja istraživanjem stavova učenika, roditelja i članova lokalne zajednice, što je osobitno korisno za otkrivanje dodatnih barijera provedbi obrazovne

³ Booth, T., Ainscow, M., Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. CSIE, Bristol, str. 88.-89.

inkluzije. Faza završava pregledom i analizom svih dobivenih rezultata te stvaranjem liste prioriteta za inkluzivni razvoj škole.

3. U trećoj fazi radna grupa implementira listu prioriteta u konceptualni okvir plana za razvoj škole, koje potom pregledava i eventualno čini manje preinake. Važno je da lista prioriteta bude prilagođena vrsti škole, bilo da je riječ o osnovnoj ili srednjoj školi, zatim broju učenika i školskog osoblja, a autori naglašavaju kako na listi prioriteta svoje mjesto moraju naći i različite manjinske skupine (npr. učenici s teškoćama, manjinske etničke i druge skupine).
4. Četvrta faza podrazumijeva implementaciju liste prioriteta u školski kontekst, odnosno provedbu plana za razvoj inkluzije u obrazovnu stvarnost. Stvaranje inkluzivne kulture ne događa se preko noći, no poticanje raznih inkluzivnih aktivnosti, kao i redovito informiranje o tijeku ovog procesa, hrabri školsko osoblje, roditelje i učenike na uključivanje i dodatan rad u ovome području. U fazi implementacije prioriteta važno je bilježiti sve promjene i pratiti napredak procesa.
5. U završnoj fazi radna grupa evaluira svaku stavku plana za razvoj inkluzije, s ciljem daljnjeg poboljšavanja u idućoj školskoj godini. Evaluira se i rad radne grupe koja procjenjuje uspješnost zajedničke suradnje, podjele odgovornosti i komunikacije s drugim sudionicima u procesu.

Autori naglašavaju kako proces implementacije obrazovne inkluzije petom fazom ne završava, već se evaluacijom cjelokupnog procesa i kritičkim promišljanjem istog traže nove mogućnosti kreiranja inkluzivne kulture u školi.

2.5.1. Uloga učitelja u implementaciji inkluzije

Cilj obrazovne inkluzije nije samo pohađanje i sudjelovanje u redovitom odgojno-obrazovnom sustavu, već i pružanje cjeloživotne podrške na razini čitavoga društva. U tom partnerskom procesu sudjeluju brojni čimbenici poput prosvjetne politike, djelovanja različitih udruga, usavršavanju stručnog kadra i drugih. Na razini škole taj se partnerski proces odražava u partnerstvu triju temeljnih socijalnih sastavnica škole, a to su učitelji, učenici i roditelji. Bez njihove interakcije i ravnopravnog angažmana nemoguće je uspostaviti inkluzivnu kulturu škole niti utjecati na promjene u društvu (Livazović, Alispahić, Terović, 2015).

Učitelji i nastavnici ključni su sudionici inkluzivnog procesa u školama, stoga se on ne može realizirati ukoliko se ne mijenja organizacija rada škole, a posebice primjena različitih

metoda, aktivnosti i oblika rada učitelja (Karamatić Brčić, 2012). Promjene koje se događaju, kako navode autorice Ivančić i Stančić (2013) odnose se ponajprije na oblikovanje poticajnih odgojnih sredina koje raznovrsnošću obrazovnih aktivnosti i njima protkanih socijalnih odnosa omogućuju stjecanje raznolikih socijalnih iskustava učenika. Učitelj bi trebao ohrabrivati i poticati svakog učenika na interakciju s vršnjacima i odraslim osobama kako bi se potaknuo razvoj komunikacijskih vještina, solidarnosti i prijateljstva. Osim toga, učitelj je i nositelj razlikovnog poučavanja, koje se prema Ivančić i Stančić (2013) definira kao ostvarivanje optimalnih individualnih razina obrazovnih postignuća učenika putem uvažavanja različitih načina učenja sukladnih njihovim osobitostima. Ono se provodi unutar kurikuluma usmjerenog na posebne odgojno-obrazovne potrebe svakog učenika, a kako bi učenikov rad bio uspješan, učiteljev je zadatak uspostaviti sklad između učenikovih teškoća i sposobnosti pomoću razlikovnog poučavanja.

U inkluzivnom je obrazovanju važno kreirati okruženje u kojem će se svaki učenik osjećati kao jednakopravni član zajednice, stoga je učiteljeva odgovornost u osiguravanju fizičke i emocionalne sigurnosti, stvaranju osjećaja sigurnosti te naglašavanju različitosti kao bogatstva koje doprinosi inkluzivnoj kulturi škole. Livazović, Alispahić i Terović (2015) navode kako efikasno upravljanje inkluzivnim razredom podrazumijeva sljedeće karakteristike učitelja:

- *kontinuitet* (sposobnost uočavanja i prekidanja nediscipliniranog ponašanja bez narušavanja kontinuiteta rada),
- *održavanje tempa* (izbjegavanje ponašanja koja usporavaju tijek sata, stalna svjesnost o ponašanju učenika i sposobnost uočavanja problema prije nego što su se dogodili),
- *održavanje pažnje* (tehnike kojima se nezainteresirani učenici uključuju u rad),
- *odgovornost* (tehnike kojima se učenike potiče na odgovornost u radu),
- *stvaranje izazova* (tehnike koje potiču učenike na entuzijastično uključivanje u rad),
- *raznovrsnost* (korištenje različitih metoda i strategija u nastavi kojima se individualizira i diferencira pristup u skladu sa karakteristikama djece).

U svojoj knjizi *Summa pedagogica: inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama* autorica Zuckerman (2016) navodi kako se od učitelja koji rade u inkluzivnom odjelu očekuje suradnja sa svim sudionicima obrazovnoga procesa (drugim učiteljima, stručnim suradnicima, pomoćnicima u nastavi te roditeljima), otvorenost za timski rad, sposobnost obogaćivanja nastave primjenom različitih inovacija, sposobnost procjene i

evaluacije rada učenika te prilagođavanje nastavnih materijala i načina rada potrebama svih učenika.

3. UKLJUČIVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U REDOVITI ŠKOLSKI SUSTAV

3.1. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi

Prema članku 4. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008), navode se ciljevi odgoja i obrazovanja u osnovnim i srednjim školama, među kojima su i sljedeći:

- osigurati sustavan način poučavanja i poticati razvoj učenika u skladu s njegovim sklonostima i sposobnostima;
- odgajati i obrazovati učenike s naglaskom na toleranciju i poštivanje različitosti;
- osposobiti učenike za stjecanje općeobrazovnih i stručnih kompetencija te rad i život u promjenjivom društvenom kontekstu;
- osposobiti učenike za cjeloživotno učenje.

Nadalje, načela odgoja i obrazovanja u osnovnoj i srednjoj školi (čl. 5.) propisuju obavezno osnovno obrazovanje za sve učenike i davanje jednakih obrazovnih šansi svim učenicima, sukladno njihovim mogućnostima i sposobnostima. Posljedično tome, ovim se Zakonom djeci s teškoćama jamči obavezno osnovno obrazovanje u Republici Hrvatskoj te odgoj i obrazovanje koji promiču poštivanje, toleranciju i jednakost.

Prema Zakonu (čl. 65.) pod pojmom *učenici s teškoćama* podrazumijevaju se:

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

3.2. Nacionalni okvirni kurikulum

Nacionalni okvirni kurikulum (MZOŠ, 2011) temeljni je dokument kojim se propisuju osnovne sastavnice predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, kao i odgoja i obrazovanja učenike s posebnim potrebama. Toj je skupini, kojoj pripadaju daroviti učenici i učenici s teškoćama, nužna prilagodba odgojno-obrazovnog procesa, trajna potpora, profesionalno usavršavanje kadra te suradnja među svim sudionicima u odgojno-obrazovnom procesu, pri čemu su obuhvaćeni i vanjski stručnjaci, obitelji, udruge i cjelokupna lokalna zajednica. Dokument naglašava inkluzivan pristup obrazovanju u kojem se učenicima s teškoćama omogućuje stjecanje što više očekivanih postignuća, pri čemu mu

pomaže odgojno-obrazovna interaktivna zajednica. Njezin je zadatak osigurati učenicima s teškoćama pristup onim znanjima i vještinama koji će ga osposobiti za kvalitetan, samostalan i uspješan život.

Za učenike s teškoćama uključene u osnovnoškolski i srednjoškolski sustav odgoja i obrazovanja *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011) propisuje izradu individualiziranog kurikuluma koji se temelji na jezgrenom i razlikovnom kurikulumu. Taj se kurikulum može ostvariti u tri oblika, a to su: jezgrovni i razlikovni kurikulum uz dodatnu stručnu potporu, zatim jezgrovni i razlikovni kurikulum s individualiziranim planom i programom i posebni kurikulum unutar posebnoga odjela u školskoj ustanovi. Izrada individualiziranog kurikuluma započinje stručnom procjenom učenikih sposobnosti i prepoznatih mogućnosti, te postavljanju realnih ciljeva.

Uključivanje učenika s teškoćama u odgojno-obrazovni sustav može se odvijati i u posebnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, pri čemu se izrađuju posebni kurikulum za učenike s većim teškoćama te jezgrovni i posebni skraćeni kurikulum (2011).

3.3. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju

U Općim odredbama Pravilnika (2015) učenik s teškoćama u razvoju definira se kao učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s okolinskim čimbenicima ograničavaju njegovo punopravno i učinkovito sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, a one proizlaze iz tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i oštećenja funkcija, ili kombinacijom tih oštećenja (čl. 2.). Te se teškoće dijele u sljedeće skupine:

- oštećenja vida
- oštećenja sluha
- oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
- oštećenja organa i organskih sustava
- intelektualne teškoće
- poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnoga zdravlja
- postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju (Prilog 1.)

Istim su člankom (čl. 2.) određena i načela odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju, a to su: prihvaćanje različitosti svakoga pojedinoga učenika, osiguravanje uvjeta za maksimalan razvoj učenikovih potencijala, izjednačavanje mogućnosti za postizanje

najvećega mogućega stupnja obrazovanja i omogućavanje obrazovanja što bliže učenikovu mjestu stanovanja.

Pravilnik propisuje primjerene oblike odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju, a to su:

- redoviti program uz individualizirane postupke (za učenike koji svladavaju redoviti nastavni plan i program, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci koji omogućuju potporu s obzirom na samostalnost i aktivnost učenika, vrijeme i načine rada, praćenje, evidentiranje i provjeravanje učenikovih postignuća te prilagodbu sredstava za rad) (čl. 3., 5.);
- redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke (za učenike kojima se, s obzirom na vrstu teškoće, redoviti nastavni plan i program sadržajno i metodički prilagođava, uz primjenu individualiziranih postupaka u radu) (čl. 3., 6.);
- posebni program uz individualizirane postupke (posebni strukturiran sadržaj nastavnih planova i programa izrađen prema sposobnostima učenika, uz primjenu individualiziranih postupaka u radu) (čl. 3., 8.);
- posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke (program koji se provodi od 6. do 21. godine u posebnoj odgojno-obrazovnoj skupini kao obavezno osnovno obrazovanje, čiji je cilj osposobiti učenika za svladavanje najjednostavniji aktivnosti) (čl. 3., 9.).

Ovi se oblici odgoja i obrazovanja mogu, ovisno o dobi učenika te vrsti primjerenoga programa odgoja i obrazovanja, ostvariti na sljedeće načine:

- u redovitom razrednom odjelu,
- dijelom u redovitom, a dijelom u kombiniranom razrednom odjelu,
- u posebnom razrednom odjelu,
- u odgojno-obrazovnoj skupini.

Također, prema Pravilniku (čl. 15., 16., 17.) škola je dužna osigurati i privremene oblike odgoja i obrazovanja za one učenike koji privremeno ne mogu pohađati nastavu u školi, a to su nastava u kući, nastava u zdravstvenoj ustanovi ili nastava na daljinu, putem telekonferencije ili videokonferencije.

Profesionalnu potporu u školovanju učenika s teškoćama (čl. 18. Pravilnika) dužni su provoditi stručno osposobljeni učitelji (odnosno odgajatelji u školskim domovima), stručnjaci

edukacijsko-rehabilitacijskog profila, stručni suradnici škole, školski liječnik, stručnjaci zdravstvenih i drugih specijaliziranih ustanova, ustanova za socijalnu skrb i zavoda za zapošljavanje, savjetnici agencija za odgoj i obrazovanje, centri potpore, stručni timovi te pomoćnici u nastavi ili stručni komunikacijski posrednici.

4. POMOĆNICI U NASTAVI

Uvođenje inkluzije u sustav obrazovanja otvorila je učenicima s teškoćama put do redovitog odgoja i obrazovanja prilagođen njihovim mogućnostima, potrebama i sposobnostima. Pred učitelje, stručne suradnike i druge djelatnike škole stavljen je zadatak da školsku kulturu preobrazu iz ekskluzivnu u inkluzivnu te učenicima s teškoćama omoguće maksimalan pristup znanju i učenju vještina, poštujući i uvažavajući pritom sve osobitosti i posebnosti njihova funkcioniranja. Kako bi taj proces bio što plodonosniji i uspješniji, učiteljima i učenicima ponuđena je pomoć u obliku pomoćnika u nastavi (engl. *teaching assistant*). S obzirom na to da se, implementacijom obrazovne inkluzije u sustav redovitog školovanja, sve više učenika upisuje u redovite škole, potreba za pomoćnicima u nastavi iz godine u godinu raste. Groom (2006) navodi kako je posljednjih desetak godina broj pomoćnika u nastavi u Velikoj Britaniji u izuzetnom porastu; 1997. godine diljem zemlje bilo je zaposleno 61 000 pomoćnika, dok se 2005. godine ta brojka popela na čak 148 500 pomoćnika u nastavi.

Potreba za zaposlenjem pomoćnika u nastavi stavlja pred školstvo zadatak nužnog utvrđivanja njihovih uloga, prava i dužnosti, stvaranje zakonske regulative, područja djelovanja i drugih važnih pitanja kojima se regulira status pomoćnika u nastavi.

4.1. Tko je pomoćnik u nastavi?

Pomoćnik u nastavi je osoba koja učeniku s teškoćama pruža neposrednu potporu tijekom odgojno-obrazovnog procesa u zadacima koji zahtijevaju komunikacijsku, senzornu i motoričku aktivnost učenika, u kretanju, pri uzimanju hrane i pića, u obavljanju higijenskih potreba, u svakidašnjim nastavnim, izvannastavnim i izvanučioničkim aktivnostima (<https://pomocniciunastavi.com/o-projektu/>, prema čl.2. *Nacrta prijedloga Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima*, 2015).

Halliwell (2003, prema Krampač Grljušić i sur., 2010) navodi kako je uloga pomoćnika u nastavi pomaganje učeniku s teškoćama tako što potiče njegovo sudjelovanje u socijalnim i odgojno-obrazovnim procesima u školi, nastoji omogućiti učeniku da postane neovisan u učenju u što većoj mjeri te pomaže podići standarde dostignuća učenika.

Sličnu definiciju, nešto šireg područja djelovanja, navode autorice Hadwin i Wilcox (2000) koje pomoćnika u nastavi određuju kao podupiratelja u učenju, savjetnika učenicima i

pomoćnika učiteljima, no ističu kako je možda najvažnija uloga pomoćnika u nastavi kao mosta između učenika s teškoćama i učitelja.

Tews i Lupart (2008) u svom članku pomoćnike u nastavi definiraju kroz nekoliko uloga: pružanje pomoći tijekom učenja nastavnih predmeta, pomoć učenicima s različitim teškoćama, osiguravanje osobne skrbi, olakšavanje socijalnih interakcija te prikupljanje podataka o učenicima.

4.2. Zakonska regulativa uključivanja pomoćnika u nastavi

Prema članku 99. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (MZOŠ, 2008) školska ustanova može odobriti rad drugih odgojno-obrazovnih radnika (kojima pripada i pomoćnik u nastavi) za ispunjavanje posebnih potreba u odgojno-obrazovnom i nastavnom radu te specifičnih uvjeta u školskoj ustanovi. Te posebne potrebe odnose se na učenike s teškoćama, darovite učenike i druge učenike kojima je potrebna posebna podrška (npr. učenici pripadnici nacionalnih manjina). Istim člankom određuje se kako ti suradnici nisu samostalni nositelji odgojno-obrazovne djelatnosti te su dužni steći temeljne kompetencije za obavljanje te iste djelatnosti koje propisuje Ministarstvo.

Državni pedagoški standard (MZOŠ, 2008) također predviđa nove mogućnosti podrške učenicima s teškoćama u redovito osnovnoškolsko obrazovanje. Člankom 15. omogućuje se uvođenje pomoćnika u nastavi, kao i prevoditelja znakovnog jezika (odnosno stručnog komunikacijskog posrednika) te osobnog pomoćnika svim učenicima kojima je, na temelju rješenja o primjerenom obliku školovanja, potrebna pomoć pri kretanju, uzimanju hrane i pića te obavljanju drugih aktivnosti.

Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (MZOŠ, 2015), pomoćnici u nastavi i stručni komunikacijski posrednici zaduženi su za provođenje profesionalne potpore učenika s teškoćama, a svu potrebnu stručnu, savjetodavnu i edukativnu potporu pruža im stručni tim (čl. 18., čl. 21.).

Broj učenika s teškoćama u razvoju propisuje se *Pravilnikom o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi* (MZOŠ, 2008). Prema članku 3. Pravilnika u redoviti odjel mogu se uključiti najviše tri učenika s teškoćama te se pritom ukupan broj učenika u razredu smanjuje, no ako učenik s teškoćama ima pomoćnika u nastavi, tada maksimalan broj učenika u razredu ostaje nepromijenjen.

4.3. Nacrt prijedloga Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima

Prema Općim odredbama Pravilnika (MZOŠ, 2015) utvrđuje način uključivanja, opseg poslova i zaduženja pomoćnika u nastavi, kao i stručnih komunikacijskih posrednika, te uvjeti koje moraju ispuniti za uključivanje u školama i drugim javnim ustanovama koje provode odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama.

4.3.1. Zadaće pomoćnika u nastavi

Pomoćnik u nastavi definira se kao osoba koja pruža pomoć učeniku s teškoćama u nastavnim, izvannastavnim te izvanučioničkim aktivnostima, prema programu izrađenom prema učenikovim potrebama te uputama učitelja/nastavnika i stručnih suradnika. On može pružati potporu jednom ili više učenika u istom razrednom odjelu, kao i u različitim razrednim odjelima, ili pak skupini učenika istog razrednog odjela/odgojno-obrazovne skupine (čl. 2.). Cilj njegova rada jest osigurati izjednačavanje mogućnosti učenika s teškoćama kako bi se omogućio primjeren oblik odgoja i obrazovanja i osamostaljivanje učenika u školskoj sredini.

Člankom 3. propisuju se zadaće pomoćnika u nastavi koje se realiziraju tijekom provedbe nastavnih, izvannastavnih te izvanškolskih aktivnosti u kojima učenik nije u mogućnosti potpuno samostalno sudjelovati, a one se odnose na:

- pomoć u komunikaciji i socijalnoj uključenosti (poticanje učenika na suradnju s ostalim učenicima i prihvatljive oblike ponašanje, upozoravanje na neprihvatljive oblike ponašanja i dodatno pojašnjavanje pravila igre i drugih aktivnosti),
- pomoć u kretanju (pomoć pri hodanju i vožnji u kolicima onim učenicima kojima je potrebna takva pomoć),
- pomoć pri uzimanju hrane i pića (dodatno pripremanje hrane, hranjenje i pomoć pri davanju pića učenicima kojima je takva pomoć potrebna),
- pomoć pri obavljanju higijenskih potreba (pomoć pri korištenju kupaonice, pomoć pri presvlačenju i održavanju higijene),
- pomoć pri obavljanju školskih zadataka (pomoć pri pisanju, dodavanju školskog pribora i korištenju pedagoško-didaktičkih pomagala, dodatno čitanje zadataka, poticanje i usmjeravanje učenika na izvršenje školskih zadataka),
- suradnja s roditeljima, učiteljima/nastavnicima i drugim učenicima u razrednom odjelu.

Pomoćnik u nastavi osigurava se svim učenicima čije ih teškoće sprječavaju u funkcioniranju bez pomoći druge osobe, a među njih se ubrajaju: motoričke teškoće koje onemogućuju učenikovo samostalno sudjelovanje u odgojno-obrazovnim aktivnostima i obavljanju osnovnih životnih radnji, zatim teškoće u socijalnim interakcijama i komunikaciji koje su povezane s teškoćama iz autističnog spektra, značajne intelektualne teškoće, senzoričke teškoće (povezane s oštećenjima vida i sluha) te ponašanja koja ih ometaju u funkcioniranju, ili ugrožavaju sigurnost drugih učenika (čl. 4.).

4.3.2. Zadaće stručnog komunikacijskog posrednika

Člankom 5. i 6. reguliraju se status i zadaće stručnog komunikacijskog posrednika u radu s gluhim, nagluhim i gluhoslijepim učenicima. On daje podršku i pomoć u onim komunikacijskim modalitetima koje učenik preferira, a to mogu biti: simultano znakovno govorna komunikacija (znakovni hrvatski jezik), potom hrvatski znakovni jezik, taktilni, vođeni i locirani hrvatski znakovni jezik te ostali dogovoreni oblici komunikacije (pisanje na dlanu, titlovanje, daktilografija itd.).

Zadaće stručnog komunikacijskog posrednika realiziraju se tijekom nastavnih, izvannastavnih ili izvanučioničkih aktivnosti, a odnose se na:

- prevođenje govornog izričaja u komunikacijski modalitet koji učenik preferira,
- pripremanje za nastavu i rad u svrhu dodatnog objašnjavanja pojmova prema uputama učitelja/nastavnika,
- pomoć pri upotrebi nastavnih materijala,
- poticanje učenika na pisanje, govor i suradnju s ostalim učenicima,
- poticanje na ustrajnost i redovit rad,
- ispisivanje teksta izlaganja tijekom nastavnoga sata,
- suradnja s učiteljima, stručnim suradnicima, roditeljima i ostalim učenicima u razredu,
- pružanje pomoći pri kretanju slijepim i gluhoslijepim učenicima.

4.3.3. Zajedničke odredbe

Zajedničkim odredbama Pravilnika (čl. 8., 9., 10., 11., 12.) utvrđuju se kompetencije pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika, zatim vodstvo, postupak osiguravanja podrške pomoćnika u nastavi ili stručnog komunikacijskog posrednika, način uključivanja te potrebno stručno osposobljavanje.

Pomoćnik u nastavi mora imati najmanje završeno srednjoškolsko obrazovanje i završeno osposobljavanje za pomoćnika u nastavi, koja je propisana ovim Pravilnikom. Stručni komunikacijski posrednik mora imati završen sveučilišni ili stručni studij ili najmanje srednjoškolsko obrazovanje uz pet godina iskustva u obavljanju poslova stručnog komunikacijskog posrednika. Osim toga, mora biti fluentan u korištenju hrvatskoga i hrvatskoga znakovnoga jezika. Poslove pomoćnika u nastavi i stručnog komunikacijskog posrednika ne smije obavljati roditelj ili uži član obitelji učenika kojemu se isti dodjeljuje.

Stručno osposobljavanje, koje moraju proći svi zaposleni na mjestu pomoćnika u nastavi ili stručnog komunikacijskog posrednika, treba se sastojati od teorijskog dijela i supervizije stručnjaka koji provodi osposobljavanje iz određenog područja vrste teškoća, u ukupnoj vrijednosti od minimalno 60 ECVET-a⁴.

Voditelj pomoćnika u nastavi i stručnog komunikacijskog posrednika najčešće je jedan od stručnih suradnika škole, kojeg na tu poziciju imenuje ravnatelj. On izrađuje planove rada za pomoćnike i stručne komunikacijske posrednike, daje upute za rad, prati i koordinira sve aktivnosti vezane za rad pomoćnika i stručnih komunikacijskih posrednika te surađuje s drugim institucijama u svrhu izrade programa rada koji će biti prilagođen potrebama svakog učenika kojemu je pomoćnik u nastavi/stručni komunikacijski posrednik dodijeljen.

4.4. Područja rada pomoćnika u nastavi

Školsko je okruženje mreža interakcijskih odnosa u kojemu učinkovita i kontinuirana komunikacija između svih članova predstavlja osnovu za postizanje maksimalnog uspjeha učenika te stvaranje pozitivne radne klime. Stoga se i rad pomoćnika u nastavi istodobno nužno odvija na više različitih područja, o čemu govore brojni autori. U dokumentaciji projekta *Baltazar*⁵ (2014) navode se sljedeća područja rada pomoćnika u nastavi: podrška učeniku s teškoćama, suradnja s učiteljima i roditeljima te praćenje i dokumentacija rada i učenikova napretka. Slično se određenje nalazi i u *Nastavnom planu osposobljavanja za poslove pomoćnika/ice u nastavi u radu s učenicima s teškoćama* Učilišta za obrazovanje odraslih IDEM (2012), koji među kompetencije stečene završetkom programa ubraja pružanje podrške učenicima s teškoćama uz sposobnost primjene osnovnih principa odgoja i obrazovanja u inkluzivnim uvjetima, kao i korištenje primjerene komunikacije i ostvarivanje

⁴ Europski sustav bodova u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju.

⁵ Projekt Krapinsko-zagorske županije za osiguravanje pomoćnika učenicima s poteškoćama u osnovnoškolskim i srednjoškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama.

suradnje s učiteljima, roditeljima i stručnim suradnicima škole radi osiguravanja inkluzivnog okruženja za učenika s teškoćama. Autorica Halliwell u svojoj knjizi *Supporting Children with Special Educational Needs: A Guide for Assistants in Schools and Pre-schools* (2003) navodi kako je glavna uloga pomoćnika u nastavi pružanje podrške na četirima područjima, a to su:

- pružanje podrške učeniku,
- pružanje podrške učitelju,
- pružanje podrške kurikulumu,
- pružanje podrške školi.

4.4.1. Pružanje podrške učeniku s teškoćama

Govoreći o radu pomoćnika u nastavi s učenikom s teškoćama, Halliwell (2003) ističe kako je pomoćnik u nastavi najprije zadužen za poticanje učenika na maksimalno uspostavljanje socijalnih kontakata i sudjelovanje u školskim aktivnostima. Svjesnost o vlastitoj teškoći, kao i nerazumijevanje drugih učenika, često dovodi do socijalne izolacije. Zadatak pomoćnika u nastavi jest ohrabriti učenika s teškoćama na ostvarivanje komunikacije i suradnje, a drugim učenicima posvijestiti važnost tolerancije i uvažavanja različitosti. Drugo, pomoćnik u nastavi zadužen je za poticanje samostalnosti učenika s teškoćama u radu i učenju. Pogreška koju mnogi pomoćnici čine jest pretjerana briga i nadzor zbog koje učenici s teškoćama nemaju dovoljno prostora ili vremena da steknu radne vještine i nezavisnost u učenju (2003). Treće važno područje rada s učenicima s teškoćama je učinkovito podupiranje učenika u svrhu poboljšanja njihova akademskog postignuća.

Groom (2006) naglašava kako uloga pomoćnika u nastavi neizbježno uključuje davanje podrške u izgradnji pozitivnog ponašanja učenika, u čijem se središtu nalazi izgradnja pozitivnog odnosa prema učenju. Da bi se to ostvarilo, potrebno je ostvariti pozitivan odnos između pomoćnika u nastavi i učenika, pri čemu ključnu ulogu imaju sljedeći elementi: aktivno slušanje, smirenost, smisao za humor, procjenjivanje situacije prije osuđivanja, modeliranje očekivanog ponašanja učenika, razumijevanje učenikova društvenoga podrijetla i obiteljske situacije te pokazivanje interesa i entuzijazma za rad s učenikom.

4.4.2. Suradnja s učiteljima i roditeljima

Nacrtom prijedloga Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (MZOŠ, 2015) usuglašene su i odredbe kojima se regulira odnos između

učitelja i pomoćnika u nastavi. Pomoćnik u nastavi nije nositelj nastavnog procesa, ali mora biti obaviješten o planovima, programima i sredstvima za rad s učenicom s teškoćama, te radi isključivo prema uputama učitelja, odnosno stručne službe (čl. 2.). U *Priručniku za pomoćnike u nastavi/stručne komunikacijske posrednike* (2017) ističe se kako pomoćnik u nastavi ne ulazi u područje rada učitelja niti komentira rad učitelja u razredu; osim toga, pomoćnik u nastavi uvažava savjete i mišljenja učitelja, s njim dogovara razinu i oblik pomoći učeniku s teškoćama, daje mu povratne informacije o napretku učenika i dužan je surađivati na svakodnevnoj razini, kako s učiteljem razredne nastave, tako i sa svim učiteljima predmetne nastave. Važno je da se na samom početku suradnje ostvari pozitivna i kvalitetna komunikacija, što je preduvjet za razvijanje uzajamnog poštovanja i uvažavanja.

Halliwell (2003) smatra kako se suradnja pomoćnika u nastavi i učitelja mora zasnivati na sljedećim komponentama: zajedničkom radu, redovitom davanju povratnih informacija, pružanju pomoći u postavljanju ciljeva i pomoći učeniku u osobnoj njezi i higijeni, ukoliko učitelj to zatraži od pomoćnika u nastavi. Kada govore o odnosu između učitelja i pomoćnika u nastavi, autori Bentham i Hutchins (2006) naglašavaju kako se tenzije i nesporazumi između učitelja i pomoćnika događaju upravo onda kada nisu razjašnjene uloge, obaveze i odgovornosti obiju strana, što je ključno za uspostavu kvalitetne komunikacije i uspješne suradnje u razredu. Ukoliko pomoćnik u nastavi surađuje s više učitelja, nužno je da na početku rada sa svima razjasni svoju ulogu, prava i dužnosti.

Kada se govori o suradnji pomoćnika u nastavi s roditeljima, odnosno skrbnicima djeteta, u *Priručniku za pomoćnike u nastavi/stručne komunikacijske posrednike* (2017) stoji kako bi rad pomoćnika u nastavi trebao započeti, između ostalog, i upoznavanjem s roditeljima od kojih bi trebao dobiti i glavne informacije o učenikovim teškoćama, zdravstvenom stanju i slično. Suradnja pomoćnika s roditeljima treba biti profesionalna, a njezini se oblici, načini i učestalost određuju na sastancima pomoćnika s koordinatorom i učiteljima. Slično tvrde i Bentham i Hutchins (2006), upozoravajući na razinu profesionalnosti koje se pomoćnik u nastavi treba pridržavati kada razgovara s roditeljima. S obzirom na to da je pomoćnik u nastavi zaposlenik škole koji surađuje i s učiteljima, i s učenicima, diskrecija treba biti zajamčena. Halliwell (2003) napominje kako roditelji često mogu imati previsoka ili preniska očekivanja od svog djeteta, no na pomoćniku je zadatak da radi na ostvarenju stvarnih očekivanja, održavajući emocionalnu distancu i ne uplićući se u privatne obiteljske situacije i probleme.

4.4.3. Podrška kurikulumu

Nacionalni okvirni kurikulum je dokument kojim se određuju općeobrazovni ciljevi, ciljevi poučavanja te obrazovni ciljevi po obrazovnim područjima i predmetima, definirani ishodima obrazovanja. Osim toga, naglašava kako odgojno-obrazovni rad prvenstveno treba biti usmjeren na učenika, njegove mogućnosti, posebnosti i potencijale. On zahtijeva prilagođavanje i primjenu nastavnih nastavnih oblika i sredstava svakom pojedinom učeniku, prihvaćanje različitih stilova učenja, kao i bilo kojih drugih oblika različitosti, te podršku učenicima s teškoćama i solidariziranje ostalih učenika za njihove potrebe.

Zadatak pomoćnika u nastavi je, kako navodi Halliwell (2003), poznavati očekivane razine postignuća, odnosno ishode obrazovanja i s učenikom s teškoćama raditi na njihovu postizanju. Osim toga, pomoćnik je zadužen za pravovremeno prepoznavanje i otklanjanje svih prepreka učenju kako bi postigao ishode propisane kurikulumom. Podrška kurikulumu znači pružanje pomoći učeniku kako bi postigao očekivane kompetencije koje su krajnji cilj hrvatskog nacionalnog, ali i kurikuluma drugih zemalja članica Europske Unije.

4.4.4. Podrška školi

Halliwell (2003) navodi kako pomoćnik u nastavi može pružati podršku školi na različite načine, a samo neki od njih su:

- suradnja sa svim učiteljima,
- podrška i sudjelovanje na svim školskim okupljanjima,
- cjeloživotno obrazovanje i usavršavanje,
- poznavanje školske rutine i pravila.

Svakako, najveća podrška školi ostvaruje se ispunjavanjem zadaća i dužnosti pomoćnika u nastavi i pružanjem pomoći učeniku s teškoćama. Međutim, pomoćnik u nastavi svakodnevno komunicira i s drugim članovima školskog osoblja, među kojima su i drugi učenici, učitelji, stručni suradnici, ravnatelj i ostali zaposlenici škole.

Kada govore o pružanju podrške školi, Bentham i Hutchins (2006) ističu nekoliko važnih elemenata kojima pomoćnik u nastavi podupire rad škole, a to su: upoznatost pomoćnika u nastavi sa školskim propisima vezanima za zdravlje, sigurnost i zaštitu djece, podrška inkluzivnom obrazovanju, upoznatost sa individualnim kurikulumom učenika s teškoćama i

njegovo provođenje, vođenje dokumentacije i bilježenje svih informacija o učeniku, redovita, diskretna i povjerljiva komunikacija sa školskim osobljem i roditeljima.

4.5. Praćenje rada i dokumentacija pomoćnika u nastavi

Kontinuirano praćenje rada i vođenje dokumentacije smatra se važnim područjem rada svakoga pomoćnika u nastavi. U Hrvatskoj još uvijek nema službene dokumentacije pa se praksa praćenja rada pomoćnika razlikuje ovisno o školi, stoga *Priručnik za pomoćnike u nastavi/stručne komunikacijske posrednike* (2017) donosi popis dokumentacije čije se bilježenje preporučuje svakom pomoćniku u nastavi.

Svi pomoćnici u nastavi svakodnevno vode *dnevnik rada* koji se, osim rasporeda sati, sastoji od rubrika za upisivanje tijeka i aktivnosti svakoga pojedinoga sata te ostvarene suradnje s roditeljima, učiteljima i koordinatorom. Drugi važan oblik komunikacije i praćenja rada i aktivnosti učenika jest *komunikacijska bilježnica* ili *informativka*. Ona služi za obavještavanje roditelja o obavezama učenika, podsjetnik za pisanje domaćih zadaća i davanje nekih drugih informacije (npr. vezanih za školske izlete, priredbe, roditeljske sastanke). Pomoćnik u nastavi služi se komunikacijskom bilježnicom onda kada je učenik s teškoćama, zbog objektivnih razloga, ne može ispunjavati, kako bi važne obavijesti mogao prenijeti roditeljima i na taj način komunicirati s njima. *Završno izvješće pomoćnika u nastavi o učeniku s teškoćama* dokument je koji se na kraju nastavne godine predaje koordinatoru, a trebao bi sadržavati:

- opis učenika u odgojno-obrazovnome radu (ponašanja, samostalnost i pažnja učenika tijekom nastavnih sati, reakcije učenika na primjenu određenih metoda, postupaka i oblika rada u nastavi ili tijekom drugih školskih aktivnosti itd.),
- odnos učenika prema učenicima, učiteljima i pomoćniku u nastavi (kako je učenik komunicirao s učenicima i učiteljima, kakav je odnos ostvario prema pomoćniku u nastavi itd.),
- odnos učenika prema učenju i suradnja s roditeljima (učenikov odnos prema radu i školskim obavezama, stupanj samostalnosti u izvršavanju obaveza i pisanju domaćih zadaća i ostale specifičnosti tijekom praćenja rada učenika).

Projekt *Baltazar* predlaže još neke oblike praćenja rada pomoćnika u nastavi, među kojima se nalazi i *evidencijska tablica*; u njoj se bilježi ukupan broj sati neposrednog rada pomoćnika u nastavi s učenikom te se na kraju mjeseca predaje koordinatoru. Pomoćnik

zajedno s koordinatorom priprema *raspored sati*, a samostalno popunjava *upitnik za samoprocjenu pomoćnika u nastavi* kojeg jednom mjesečno popunjava i predaje koordinatoru.

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

5.1. Problem i cilj istraživanja

Svojim zakonodavstvom i obrazovnom politikom Republika Hrvatska promiče inkluziju unutar odgojno-obrazovnoga sustava, omogućavajući učenicima s teškoćama uključivanje u redoviti sustav školovanja. U tom procesu važnu ulogu imaju učitelji koji trebaju biti nositelji inkluzivnoga razrednoga ozračja te vlastitim načinom rada, organiziranjem aktivnosti i suradnjom sa svim sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa osigurati provođenje inkluzije unutar škole i razrednoga odjeljenja. Već započeta implementacija obrazovne inkluzije u školstvo dodatno se učvrstila uvođenjem pomoćnika učenicima s teškoćama u nastavu. Projekt *Pomoćnici u nastavi / stručni komunikacijski posrednici* počeo se provoditi 2006. godine u Zagrebu, a potom i u ostalim hrvatskim gradovima. Njime se osigurava pravo učenika s teškoćama na punopravno sudjelovanje u redovitoj nastavi i životu škole, kako je i propisano *Nacionalnim okvirnim kurikulumom, Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* te drugim nacionalnim i europskim dokumentima. Pomoćnici u nastavi još uvijek predstavljaju relativno novu pojavu u hrvatskome školstvu, a nepostojanje zakona kojima bi se regulirala njihova prava i dužnosti uzrokuje različite izazove i poteškoće, stoga je nužno provoditi istraživanja kojima bi se otvorio put prema što uspješnijoj i potpunijoj implementaciji inkluzije u našem odgojno-obrazovnomu sustavu.

Recentnim istraživanjima spomenute tematike pokazalo se kako učitelji uglavnom imaju pozitivan stav prema provođenju obrazovne inkluzije (Mlinarić, Žic Ralić, Lisak, 2016; Borić, Tomić, 2012; Nikčević Milković, Jurković, 2017). Prema istraživanju koje su 2016. proveli Mlinarić, Žic Ralić i Lisak na području Varaždinske županije, učitelji većinom ističu pozitivne učinke obrazovne inkluzije poput veće prihvaćenosti i pružanju pomoći učeniku s teškoćama, pružanje jednakih mogućnosti za napredovanje, druženje i prijateljstvo s vršnjacima te prihvaćanje različitosti. Sukladno tome, pozitivni rezultati u ispitivanju učiteljskih stavova o inkluziji dobiveni su i u ispitivanju koje su autori Borić i Tomić (2012) proveli na području susjedne Bosne i Hercegovine. Nikčević Milković i Jurković (2017) svojim su istraživanjem također došle do rezultata kako učitelji na području Ličko-senjske županije pozitivno ocjenjuju provođenje obrazovne inkluzije.

Autori Karić, Mihić i Korda (2014) proveli su istraživanje u Srbiji kojim su ispitali u kojoj se mjeri razlikuju stavovi učitelja razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju učenika

s teškoćama s obzirom na dob učitelja, te su došli do rezultata kako stariji učitelji imaju pozitivniji stav prema tzv. *parcijalnoj inkluziji*⁶, a dodatnom analizom utvrđeno je kako je korelacija viša kod učitelja koji u svom razredu nemaju učenike s teškoćama nego kod učitelja koji u razredu imaju barem jednog učenika s teškoćama. Slično tome, istraživanje koje su 2015. godine u Sloveniji provele autorice Schmidt i Vrhovnik pokazuje kako najmlađa skupina učitelja (od 20 do 30 godina) pokazuje najviši stupanj suglasnosti s pružanjem inkluzivne potpore učenicima s teškoćama, dok skupina učitelja u dobi od 41 do 50 godina pokazuje najniži stupanj suglasnosti s provođenjem inkluzivne podrške. Navedenu tvrdnju potvrđuju i rezultati istraživanja autorica Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, provedenog u Primorsko-goranskoj i Međimurskoj županiji, koji su pokazali kako učitelji mlađi od 40 godina pozitivnije procjenjuju učinke inkluzije od svojih starijih kolega (2016).

Uključivanje pomoćnika učenicima s teškoćama u nastavu podrazumijeva dimenziju rada pomoćnika s učenikom s teškoćama, sa svrhom ostvarivanja inkluzivnoga odgoja i obrazovanja učenika, te dimenziju suradnje s učiteljima i ostalim sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa (IDEM, 2012; projekt Baltazar, 2014). Stoga je cilj ovoga istraživanja ispitati stavove učitelja o uključivanju pomoćnika učenicima s teškoćama u nastavu, odnosno kako učitelji procjenjuju ulogu pomoćnika u nastavi u integraciji učenika s teškoćama i suradnju s učiteljem u ostvarivanju kvalitetne nastave. S obzirom na cilj istraživanja postavljena su sljedeća problemska pitanja:

- ispitati učiteljsku procjenu rada pomoćnika u nastavi, koja uključuje obrazovni uspjeh, socijalizaciju, promjenu ponašanja i odnos s vršnjacima učenika s teškoćama;
- ispitati učiteljsku procjenu suradnje s pomoćnikom u nastavi u provedbi kvalitetne nastave;
- ispitati razliku u procjeni uloge pomoćnika u nastavi s obzirom na dob učitelja.

U skladu s postavljenim ciljem određene su sljedeće hipoteze istraživanja:

H1: Učitelji procjenjuju pozitivnim rad pomoćnika u nastavi.

H2: Učitelji procjenjuju pozitivnom suradnju s pomoćnikom u nastavi.

⁶ Parcijalna inkluzija (engl. mainstreaming) podrazumijeva uključenost učenika s teškoćama u specijalne škole ili razrede te samo povremeno obavljanje aktivnosti i zadataka u okviru redovitih škola, čime se naglašava shvaćanje kako se učeniku s teškoćama potpuna pažnja može pružiti samo u specijalnim školama ili razrednim odjeljenjima (Subotić, Anđić, 2016).

H3: Učitelji mlađe dobi procjenjuju ulogu pomoćnika u nastavi pozitivnijom od učitelja starije dobi⁷.

Očekuje se kako će rezultati istraživanja pokazati pozitivan stav učitelja prema uključivanju pomoćnika u nastavi i pozitivnu procjenu suradnje s pomoćnikom u nastavi; također, u skladu s prethodno provedenim istraživanjima, očekuje se kako će učitelji mlađe dobi pokazati pozitivniji stav prema uključivanju pomoćnika u nastavi od starijih kolega.

5.2. Uzorak ispitanika

Prigodan uzorak ispitanika čini trideset učitelja i nastavnika⁸ koji rade u školama na području grada Splita. Devet nastavnika zaposleno je u srednjoj školi, dok preostalih dvadeset jedan rade kao učitelji razredne ili predmetne nastave u osnovnim školama. Prema spolu, u istraživanje su uključena četiri muška učitelja/nastavnika i dvadeset šest učiteljica/nastavnica.

5.3. Instrument

Pri prikupljanju podataka u ovome istraživanju korišten je anketni upitnik za učitelje i nastavnike⁹ pod nazivom *Pomoćnici u nastavi*, koji se nalazi kao dio dokumentacije projekta *Baltazar*¹⁰. Upitnik je modificiran sukladno potrebama ovoga istraživanja.

Anketni upitnik sastoji se od tri dijela. Prvi dio čine upiti za dobivanje učiteljskih sociodemografskih podataka. Drugi dio upitnika sastoji se od devet tvrdnji Likertova tipa u kojima se od ispitanika traži da na skali od 1 do 5 procijene svoje slaganje, odnosno neslaganje, vezano za rad pomoćnika u nastavi s obzirom na obrazovni uspjeh, socijalizaciju, promjenu ponašanja i odnos s vršnjacima učenika s teškoćama i s obzirom na kvalitetu suradnje s pomoćnikom u nastavi. Brojevi na skali imaju sljedeće značenje: 1 – u potpunosti se ne slažem; 2 – uglavnom se ne slažem; 3 – niti se slažem, niti se ne slažem; 4 – uglavnom se slažem; 5 – u potpunosti se slažem. U posljednjem dijelu upitnika nalaze se dva pitanja otvorenoga tipa kojima se nastoji saznati osobno iskustvo i okolnosti u radu s pomoćnikom u nastavi.

⁷ Nezavisna varijabla dobi učitelja u upitniku je bila podijeljena na četiri kategorije: do 30 godina, od 30 do 40 godina, od 40 do 50 godina i iznad 50 godina. Te su kategorije podijeljene u dvije veće kategorije: mlađi učitelji (do 30 godina i od 30 do 40 godina) i stariji učitelji (od 40 do 50 godina i iznad 50 godina).

⁸ Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (MZOS, 2008) razlikuje poslove *učitelja* (razredna i predmetna nastava u osnovnoj školi) i *nastavnika* (predmetna nastava u srednjoj školi). Korišteni izrazi u muškome rodu neutralni su i odnose se na muške i ženske osobe.

⁹ U izvornome upitniku dokumentacije projekta *Baltazar* rabe se izrazi *učitelj* i *profesor*.

¹⁰ Anketni upitnik preuzet sa stranice:

www.kzz.hr/sadrzaj/dokumenti/...baltazar/KZZ_Baltazar_Upute_Pomocnicima.doc

Prvi dio izvornoga anketnoga upitnika promijenjen je zbog osiguravanja anonimnosti učitelja i nastavnika koji su sudjelovali u istraživanju. Izostavljena su pitanja vezana za ime i prezime učitelja/nastavnika, redni broj razreda kojemu predaju, ukupan broj učenika i broj učenika s teškoćama u tome razredu.

Prvim dijelom upitnika prikupljali su se sociodemografski podaci učitelja i nastavnika koji se odnose na: spol, dob učitelja, zvanje, tip škole u kojoj učitelj radi te vrstu teškoće učenika/ca kojima učitelj/nastavnik predaje.

Zavisna varijabla učiteljske procjene rada pomoćnika u nastavi ispitana je česticama 1, 2, 4, 7 i 8, i odnosi se na opažanje promjena u obrazovnome uspjehu, socijalizaciji, promjeni ponašanja i odnosu s vršnjacima učenika s teškoćama. Zavisna varijabla učiteljske procjene suradnje s pomoćnikom u nastavi u provedbi kvalitetne nastave ispitana je česticama 3, 5, 6 i 9, a odnosi se na učiteljsku procjenu pomoćnika kao pomoćnika za kvalitetan rad u razredu, mogućnost posvećivanja drugoj djeci i suradnika koji olakšava svakodnevni rad učitelja i nastavnika. Premda je faktorska analiza, odnosno sažimanje većega broja međusobno povezanih izvornih varijabli u manji broj zajedničkih faktora koji će ih opisivati i objasniti njihovu međusobnu povezanost¹¹, uobičajen postupak za provjeru konstruktne valjanosti mjernoga instrumenta, u ovome radu faktorska analiza nije provedena zbog toga što je upitnik preuzet i modificiran. Osim toga, istraživanje je provedeno na malome uzorku (N = 30), stoga se rezultati ne mogu generalizirati, ali mogu poslužiti kao pilot projekt prije provedbe istraživanja na većemu uzorku.

Izračunat je Cronbachov koeficijent pouzdanosti za sve obje varijable te skalu u cjelini. Za prvu varijablu učiteljske procjene rada pomoćnika u nastavi Cronbachov koeficijent iznosi 0,831, za drugu varijablu učiteljske procjene suradnje s pomoćnikom u nastavi iznosi 0,939, a za skalu u cjelini iznosi 0,933. Time je dokazano kako ova mjerna ljestvica posjeduje izvrsnu razinu pouzdanosti, odnosno potvrđuje se kao pouzdan instrument za mjerenje stavova i mišljenja ispitanika.

5.4. Postupak provedbe istraživanja

Anketiranje se provodilo u četirima školama u Splitu, trima osnovnima i jednoj srednjoj školi. Svi su učitelji i nastavnici dobrovoljno pristali sudjelovati u istraživanju, a prije same

¹¹ Kurnoga Živadinović, N. (2004) Utvrđivanje osnovnih karakteristika proizvoda primjenom faktorske analize. *Ekonomski pregled*, 55 (11-12), 952.-966.

provedbe informirani su o kakvom je istraživanju riječ i u koju se svrhu provodi. Upitnici su u potpunosti anonimni, a prikupljeni podaci služe isključivo za interpretaciju dobivenih rezultata u svrhu izrade diplomskoga rada. U istraživanju se poštuje Etički kodeks istraživanja s djecom, budući da je riječ o maloljetnim učenicima.

Svi prikupljeni podaci analizirani su se u programu SPSS¹².

6. REZULTATI I RASPRAVA

¹² Statistical Package for the Social Sciences.

6.1. Rezultati sociodemografskih obilježja učitelja i nastavnika

U uzorku od ukupno 30 ispitanika, njih je tek 4 muškoga spola (13,3%), dok je preostalih 26 ispitanika ženskoga spola (86,7%). Ukupno 6 učitelja i nastavnika mlade je od 30 godina (20%), a njih 7 ima između 30 i 40 godina (23,3%). Najveći broj učitelja i nastavnika, odnosno njih 9 (30%), u dobi je između 40 i 50 godina, a 7 je učitelja i nastavnika starije od 50 godina (23,3%). Jedan se ispitanik nije izjasnio.

Što se tiče zvanja, 3 ispitanika izjasnila su se kao profesori matematike, odnosno matematike i informatike, 2 ispitanika su profesori hrvatskoga jezika i književnosti, 2 vjeroučitelji i 2 učitelji razredne nastave. Četiri nastavnika kao svoje zvanje naveli su sljedeće: akademski slikar, inženjer elektrotehnike, inženjer prehrambene tehnologije i magistar ekonomije. 21 učitelj radi u osnovnoj školi (70%), dok su preostalih 9 zaposleni kao nastavnici u srednjoj školi (30%).

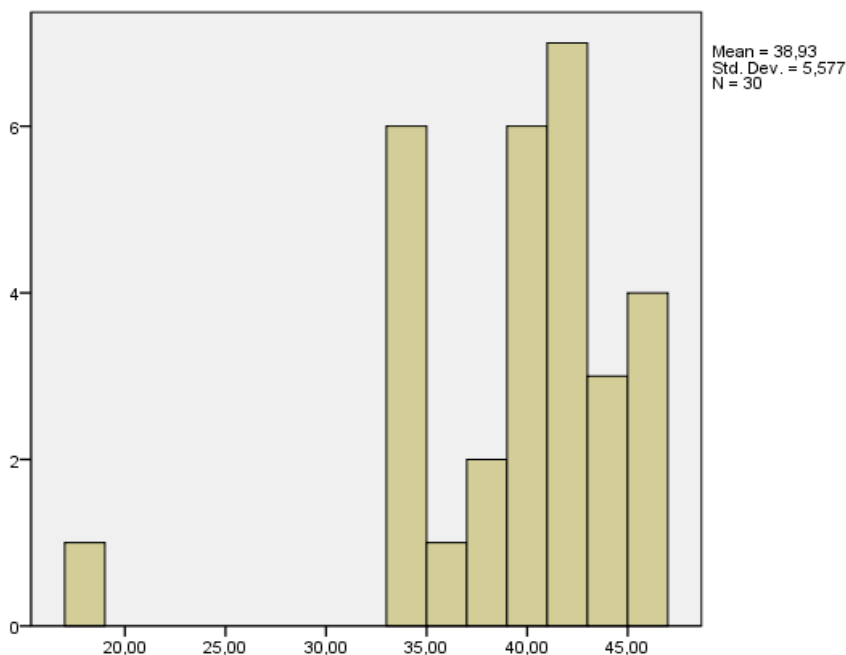
Od učitelja i nastavnika također se tražilo da zaokruže sve one teškoće koje imaju učenici kojima ti učitelji/nastavnici predaju u posljednjem polugodištu. Najveći broj učitelja, njih 7, zaokružilo je 3 od ponuđenih 7 teškoća, a 6 učitelja zaokružilo je 6 teškoća. Po 5 učitelja zaokružilo je 5, odnosno 4 teškoće. Četvero učitelja izjasnilo se kako su u ovome polugodištu predavali samo jednom učeniku ili jednoj učenici s teškoćama, jedan je učitelj zaokružio svih 7 ponuđenih odgovora, a dvoje njih zaokružilo je 6 teškoća. Što se tiče vrste teškoće, čak 21 od 30 učitelja i nastavnika (70%) izjasnio se kako predaje učeniku/ci sa sniženim intelektualnim sposobnostima. 19 učitelja (63,3%) zaokružilo je sljedeće teškoće: specifične teškoće učenja, poremećaji glasovno-jezično-govorne komunikacije te hiperaktivnost i poremećaj pažnje. Trećina učitelja i nastavnika, odnosno njih 10 (33,3%) u posljednjem je polugodištu predavalo učenicima s poremećajima iz autističnoga spektra, njih 9 predavalo je učenicima s oštećenjima vida ili sluha, a najmanji broj učitelja i nastavnika, njih 5 (16,7%) izjasnilo se kako učenici kojima oni predaju boluju od motoričkih poremećaja i kroničnih bolesti.

6.2. Provjera normalnosti distribucije podataka

Prije provjere postavljenih hipoteza bilo je potrebno provjeriti normalnost distribucije rezultata, što se učinilo numeričkim (Kolmogorov-Smirnov test, provjera asimetričnosti i zaobljenosti) i grafičkim (histogram i Q-Q plotovi) metodama provjere.

Rezultati Kolmogorov-Smirnovljeva testa pokazali su kako se distribucija razlikuje od normalne ($K-S = 0,025$, $p < 0,05$). S obzirom na to da je Kolmogorov-Smirnov test rigidan i kod istraživanja na velikim uzorcima, primijenjene su i druge metode za provjeru normaliteta distribucije. Pristupilo se izračunavanju mjere asimetričnosti (*skewness*) i zaobljenosti (*kurtosis*) koje, ukoliko se nalaze između vrijednosti -2 i $+2$ (George, Mallery, 2010), tada označavaju normalnu distribuciju rezultata. Rezultati ovoga ispitivanja pokazuju kako je asimetričnost distribucije blago negativna (asimetričnost = $-1,887$), što upućuje na to da je većina učitelja na skali zaokružila pozitivne vrijednosti. Kada je riječ o zaobljenosti, rezultati (zaobljenost = $5,65$) pokazuju kako distribucija učiteljskih odgovora odstupa od normaliteta.

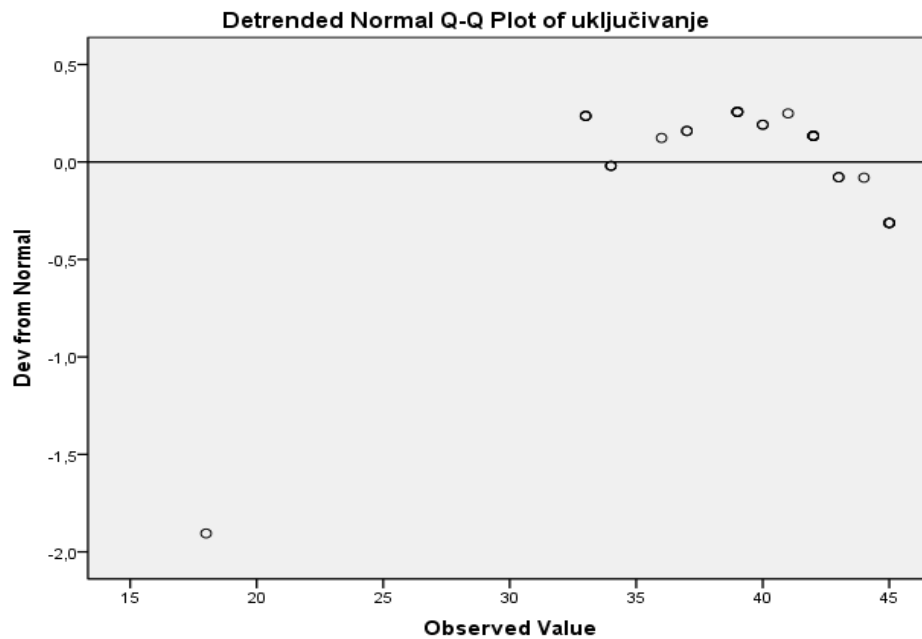
Distribucija rezultata ovoga ispitivanja prikazana je i histogramom (vidi Sliku 1.) iz kojeg je vidljivo kako je distribucija asimetrična. Na najveći broj čestica ispitanici su dali pozitivne odgovore, stoga grafički prikaz odstupa od Gaussove krivulje koja predstavlja normalnu raspodjelu rezultata.



Slika 1. Grafički prikaz (histogram) distribucije rezultata na Upitniku za učitelje / profesore

Posljednja grafička metoda kojom se provjerila distribucija rezultata su Q-Q plotovi. Ukoliko je distribucija rezultata normalna, tada točke na grafičkome prikazu prate liniju koja označava normalnu distribuciju ili tek neznatno odstupaju od nje. U ovome slučaju točke su

raspršene oko središnje linije, što potvrđuje prethodne dokaze o distribuciji rezultata koja odstupa od normalne. Primjer Q-Q plotova nalazi se na Slici 2.



Slika 2. Grafički prikaz (Q-Q plotovi) distribucije rezultata na Upitniku za učitelje / profesore

6.3. Provjera hipoteza

Na temelju odgovora 30 učitelja i nastavnika na 5 čestica skale učiteljske procjene rada pomoćnika u nastavi, kao prosječan rezultat dobivena je vrijednost $M = 21,10$, uz raspršenje $SD = 3,02$. Minimalni dobiveni rezultat iznosio je 11, a maksimalni 25. Dobiveni rezultati prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2 Deskriptivna statistika varijable „učiteljska procjena rada pomoćnika u nastavi“

	N	minimum	maksimum	M	SD
Učiteljska procjena rada pomoćnika u nastavi	30	11,00	25,00	21,10	3,02

Legenda: N = broj ispitanika; M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija

S obzirom na to da je vrijednost $M = 21,10$ bliža maksimalnoj vrijednosti koja iznosi 25, može se zaključiti kako je učiteljska procjena rada pomoćnika u nastavi uglavnom

pozitivna (na Likertovoj skali prevladavaju odgovori 4 – uglavnom se slažem (44,1%) i 5 – u potpunosti se slažem (45,2%), što zajedno čini gotovo 90% ukupnoga broja odgovora). Tek su u 5% slučajeva ispitanici zaokružili odgovor 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, a u gotovo 3% slučajeva zaokružili su odgovor 2 – uglavnom se ne slažem.

Deskriptivnom statistikom ispitani su i stavovi učitelja o suradnji s pomoćnicima u nastavi u provedbi kvalitetne nastave. Na temelju odgovora 30 učitelja i nastavnika na 4 čestice skale učiteljske procjene suradnje s pomoćnikom u nastavi, kao prosječan rezultat dobivena je vrijednost $M = 17,83$, uz raspršenje $SD = 2,75$. Minimalni rezultat iznosio je 7, a maksimalni 20. Dobiveni rezultati prikazani su u Tablici 2.

Tablica 3 Deskriptivna statistika varijable „učiteljska procjena suradnje s pomoćnikom u nastavi“

	N	minimum	maksimum	M	SD
Učiteljska procjena suradnje s pomoćnikom u nastavi	30	7,00	20,00	17,83	2,75

N = broj ispitanika; M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija

Srednja vrijednost $M = 17,83$ bliža je maksimalnoj vrijednosti koja iznosi 20, stoga se zaključuje kako učitelji pozitivno procjenjuju suradnju s pomoćnikom u nastavi u provedbi kvalitetne nastave.

S obzirom na to da je provjera normalnosti distribucije pokazala kako distribucija rezultata na Upitniku za učitelje/profesore nije normalna, za ispitivanje razlike u procjeni uloge pomoćnika u nastavi s obzirom na dob učitelja koristio se neparametrijski test Mann-Whitney U test koji se koristi za testiranje hipoteza o raspodjeli određenih obilježja na osnovi dvaju nezavisnih uzoraka. Nezavisna varijabla dobi učitelja u upitniku je bila podijeljena na četiri kategorije: do 30 godina, od 30 do 40 godina, od 40 do 50 godina i iznad 50 godina. Te su četiri kategorije podijeljene u dvije veće, nezavisne kategorije: mlađi učitelji (do 30 godina i od 30 do 40 godina) i stariji učitelji (od 40 do 50 godina i iznad 50 godina).

Od ukupnoga broja učitelja i nastavnika ($N = 30$), njih se 13 nalazi u kategoriji mlađih učitelja (mlađi su od 30 ili između 30 i 40 godina), a 16 učitelja i nastavnika u kategoriji su

starijih učitelja (u dobi su između 40 i 50 godina ili iznad 50 godina). Jedan ispitanik nije zaokružio svoju dob.

Rezultati Mann-Whitney U testa pokazali su kako je $p = 0,965$ ($p > 0,05$), stoga se može zaključiti kako nema statistički značajne razlike između stavova učitelja mlađe i starije dobi.

Tablica 4 Rezultati Mann-Whitney U testa

Mann-Whitney U	103,000
Wilcoxon W	239,000
Z	-,044
Asymp. Sig (2-tailed)	,965
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,983

Osim pitanja zatvorenoga tipa, posljednja dva pitanja u upitniku bila su otvorenoga tipa i odnosila su se na osobno iskustvo učitelja i okolnosti u radu s pomoćnikom u nastavi. U prvome pitanju od učitelja i nastavnika se tražilo da navedu što im je bilo najznačajnije u radu i suradnji s pomoćnicima u nastavi. Neki od učitelja istaknuli su kako su uz pomoć pomoćnika u nastavi uspjeli pratiti nastavni plan i program i kvalitetno obraditi nastavno gradivo. Dvoje je učitelja pohvalilo pomoćnika koji učenicima s teškoćama pomažu pri promjeni ponašanja u radu i komunikaciji onda kada je ona otežana. Osim toga, učitelji su uglavnom zadovoljni angažmanom pomoćnika tijekom nastavnoga sata, pružanju podrške i praćenju napretka učenika. Neki od učitelja i nastavnika naglasili su kako im je pomoćnik u nastavi omogućio jednaku posvećenost svim učenicima, uz naglasak na svakodnevnu i učinkovitu komunikaciju kojom učeniku zajednički olakšavaju nastavno gradivo.

U drugome pitanju od učitelja i nastavnika se tražilo da napišu čime nisu zadovoljni u radu i suradnji s pomoćnikom u nastavi. Za razliku od prvoga pitanja, na ovo pitanje većina učitelja nije odgovorila, iz čega se može zaključiti kako je najveći broj ispitanih učitelja zadovoljan pomoćnicima u nastavi i nemaju konkretne primjedbe na njihov rad. Jedan od učitelja naveo je kako je uloga pomoćnika ponekad otežavajuća jer učenici ne postaju samostalniji već se previše oslanjaju na pomoćnika, a odnos između pomoćnika i učenika je više roditeljski nego pedagoški. Jedna je nastavnica istaknula kako vrednovanje učenika s

teškoćama često nije objektivno, budući da pomoćnik u nastavi često radi zadatke umjesto njega. Učenik se previše oslanja na pomoćnika u nastavi i izbjegava aktivnosti koje može samostalno uraditi.

6.4. Rasprava

Kvalitetnu i učinkovitu implementaciju obrazovne inkluzije nemoguće je osigurati bez kvalitetnoga rada pomoćnika u nastavi i njegove suradnje s učiteljima i drugima sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa. Ovim se istraživanjem željelo ispitati kakvi su stavovi učitelja i nastavnika prema uključivanju pomoćnika učenicima s teškoćama u nastavu.

Provjerom normalnosti distribucije rezultata ($N = 30$) utvrđeno je kako rezultati nisu normalno distribuirani. Razlog tome su pretežno pozitivni odgovori učitelja i nastavnika, ali i uzorak ispitanika koji se nalazi na granici malog ($N < 30$) i velikog ($N > 30$) uzorka ispitanika.

Deskriptivnom statistikom prikazani su stavovi učitelja i nastavnika prema radu pomoćnika u nastavi, te je utvrđeno kako većina učitelja ima pozitivan stav prema radu pomoćnika u nastavi ($M = 21,10$). Većina učitelja procijenila je kako je uključivanje pomoćnika u nastavi pozitivno utjecalo na prihvaćanje učenika/ce s teškoćama od strane vršnjaka i obrazovna postignuća učitelja s teškoćama. Učitelji su pozitivnim procijenili i utjecaj pomoćnika u nastavi na ponašanje učenika te se većina učitelja slaže kako je pomoćnik u nastavi svojom prisutnošću pozitivno obilježio učenika s teškoćama. To je u skladu s prethodnim istraživanjima kojima je dokazano kako učitelji iskazuju pozitivno mišljenje prema obrazovnoj inkluziji, što podrazumijeva i pozitivno mišljenje prema uključivanje pomoćnika u nastavi (Mlinarić, Žic Ralić, Lisak, 2016; Borić, Tomić, 2012; Nikčević Milković, Jurković, 2017). Time se prihvaća prva hipoteza ovoga istraživanja.

Učiteljski stavovi prema suradnji s pomoćnicima u nastavi u ostvarivanju kvalitetne nastave također su se opisali deskriptivnom statistikom. Rezultati su pokazali kako većina učitelja ($M = 17,83$) smatra kako su pomoćnici u nastavi olakšali njihov svakodnevni rad u razredu te su učitelji imali više vremena za drugu djecu. Većina učitelja slaže se s tvrdnjom da je zajednički rad učitelja/nastavnika i pomoćnika pridonio kvalitetnijoj nastavi i smatraju kako je u razredu u kojem oni predaju pomoćnik u nastavi potreban i iduće polugodište. Pozitivni stavovi učitelja prema suradnji s pomoćnikom u nastavi te želja za nastavkom takve suradnje znak su pozitivnoga stava prema provedbi obrazovne inkluzije, što su potvrdila i druga

istraživanja (Ivančić, 2012, prema Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić, Lisak, 2016; Nikčević Milković, Jurković, 2017). Time je prihvaćen druga hipoteza ovoga istraživanja.

Neparametrijskim Mann Whitney U testom željelo se ispitati postoji li razlika u procjeni uloge pomoćnika u nastavi s obzirom na dob učitelja. Rezultati testa pokazali su kako ne postoji statistički značajna razlika u stavovima mlađih i starijih učitelja i nastavnika ($p = ,965$, $p > 0,05$). Prema prethodnim istraživanjima koja su se bavila stavovima učitelja prema obrazovnoj inkluziji (a samim time i uvođenju pomoćnika u nastavi kao jednom od čimbenika uspješne inkluzije), mlađi učitelji uglavnom su imali pozitivniji stav prema obrazovnoj inkluziji od svojih starijih kolega (Karić, Mihić, Korda, 2014; Schmidt, Vrhovnik, 2015; Skočić Mihić, Gabrić, Bošković, 2016). Učitelji mlađi od 40 godina u tim istraživanjima imali su pozitivnija uvjerenja prema obrazovnoj inkluziji, što se objasnilo kraćim radnim stažom i školovanjem mlađih učitelja u razredima u kojima su bili integrirani učenici s teškoćama, dok kod njihovih starijih kolega to nije slučaj (Karić, Mihić, Korda, 2014). Rezultati ovoga istraživanja pokazali su kako ne postoji statistički značajna razlika između učitelja i nastavnika mlađe i starije dobi, odnosno obje grupa učitelja imaju podjednako pozitivno mišljenje prema uključivanju pomoćnika u nastavi, i time je treća hipoteza odbačena. Ovaj rezultat može se objasniti kao posljedica maloga uzorka ispitanika, kao i činjenice kako se posljednjih godina koncept obrazovne inkluzije sve više promiče na području odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, pridaje mu se sve veća pažnja, a posao pomoćnika u nastavi postaje sve češća pojava u osnovnim i srednjim školama diljem države. Međutim, ovaj je model podrške, premda sve rašireniji, još uvijek relativno nova pojava u hrvatskome društvu, stoga su potrebna daljnja istraživanja ove tematike. Osim istraživanja stavova učitelja prema uključivanju pomoćnika učenicima s teškoćama u nastavu, iduća bi se istraživanja mogla baviti suradnjom između pomoćnika u nastavi i drugih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa, primjerice s članovima stručne službe ili roditeljima učenika s teškoćama, te postoje li razlike u stavovima između zaposlenika osnovnih i srednjih škola.

7. ZAKLJUČAK

Tolerancija, poštivanje različitosti, osiguravanje jednakih šansi svakome učeniku i pružanje mogućnosti za stjecanje maksimalne razine odgoja i obrazovanja predstavljaju temelj hrvatskoga školstva. Implementacija obrazovne inkluzije u sustav odgoja i obrazovanja otvorila je put novim oblicima podrške učenicima s teškoćama, a jedan od njih je i uključivanje pomoćnika u nastavi.

Brojna istraživanja pokazala su kako pomoćnici u nastavi predstavljaju ključan preduvjet za uspješnu inkluziju učenika s teškoćama u redoviti školski sustav. Njihovim uključivanjem učenicima s teškoćama omogućuje se ravnopravno i kvalitetno sudjelovanje u nastavi, uspješno obavljanje nastavnih te izvannastavnih aktivnosti i uspješnija socijalizacija u vršnjačkome okruženju. Pomoćnici u nastavi svoj rad prilagođavaju potrebama i mogućnostima učenika s teškoćama, pružajući mu pomoć s ciljem povećavanja, a ne smanjivanja učenikove samostalnosti. Osim pomoći učenicima s teškoćama, uključivanjem pomoćnika u nastavi olakšava se i rad učitelja, odnosno nastavnika; kvalitetnom suradnjom s pomoćnikom učitelju se pruža mogućnost ravnopravnoga uključivanja svih učenika u nastavni proces, ali i pravovremena i kontinuirana razmjena informacija koje su nužne za učenikov napredak. Osim s učiteljem, pomoćnik u nastavi surađuje i s roditeljima, odnosno skrbnicima djeteta, stručnom službom i ostalim zaposlenicima škole, a sve to u svrhu potpune i uspješne inkluzije učenika s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav školovanja.

Projekt Pomoćnici u nastavi još je uvijek relativno nov oblik podrške u hrvatskome školstvome sustavu, stoga se otvara još mnogo prostora za njegovo istraživanje i unaprjeđenje. Prije svega, javlja se potreba za jasnijim definiranjem uloge i oblika rada pomoćnika u nastavi, a to zahtijeva uvođenje pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima. Hrvatsko zakonodavstvo u nekoliko dokumenata i zakona spominje uvođenje ovakvoga oblika podrške u osnovne i srednje škole, no, osim *Nacrta prijedloga Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima*, ne postoji službeni dokument kojim bi se razjasnila uloga pomoćnika učenicima s teškoćama u nastavi. Ostali oblici poboljšanja su daljnja istraživanja ovoga problema, uvođenje dodatnih edukacija za rad s učenicima s teškoćama, dostupnost relevantne literature, seminari i susreti sa stručnjacima i drugim pomoćnicima u nastavi te bolja upućenost i razumijevanje okoline.

U praktičnome dijelu ovoga rada provedeno je istraživanje čiji je cilj bio ispitati stavove učitelja i nastavnika o uključivanju pomoćnika učenicima s teškoćama u nastavi.

Istraživanje, koje je provedeno na uzorku od 30 učitelja i nastavnika u osnovnim i srednjim školama u gradu Splitu, pokazalo je kako učitelji i nastavnici imaju uglavnom pozitivne stavove prema uključivanju pomoćnika u nastavi. Većina učitelja ima pozitivan stav prema radu pomoćnika u nastavi, kao i prema suradnji s pomoćnikom u provedbi kvalitetne nastave. Rezultati istraživanja također su pokazali kako ne postoji statistički značajna razlika u stavovima između učitelja mlađe i starije dobi, odnosno u jednakoj mjeri pokazuju pozitivne stavove prema uključivanju pomoćnika u nastavi.

U daljnjoj implementaciji ovoga modela podrške potrebno je obratiti pozornost na razjašnjavanje uloge pomoćnika u nastavi, omogućavanje dodatnoga obrazovanja za rad s učenicima s teškoćama i poboljšanje suradnje sa svim sudionicima odgojno-obrazovnoga procesa.

8. POPIS LITERATURE

1. Blatchford, P., Russell, A., Webster, R. (2012). *Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy*. Oxon: Routledge.
2. Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
3. Cerić, H. (2007). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 3 (5), 49-62.
4. *Državni pedagoški standard predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja* (2008). Narodne novine, 63/08.
5. George, D., Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)* Boston: Pearson.
6. Groom, B. (2006). Building relationships for learning: the developing role of the teaching assistant. *Support for Learning*, 21 (4), 199-203.
7. Hadwin, A., Wilcox, S. (2000). *A Handbook for Teaching Assistants*. Ontario: Instructional Development Centre.
8. Halliwell, M. (2003). *Supporting Children with Special Educational Needs: A Guide for Assistants in Schools and Pre-schools*. New York: David Fulton Publishers.
9. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 139-157.
10. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), 39-47.
11. Karamatić Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovitih škola. *Magistra Iadertina*, 7 (7), 101-109.
12. Kobeščak, S. (2000). Što je inkluzija? *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 6 (21), 23-25.
13. Krampač-Grljušić, A., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2010). Što djeca s teškoćama misle o podršci asistenta u nastavi. *8. kongres s međunarodnim sudjelovanjem: Uključivanje i podrška u zajednici*. Varaždin. 181-194.
14. Kurnoga Živadinović, N. (2004) Utvrđivanje osnovnih karakteristika proizvoda primjenom faktorske analize. *Ekonomski pregled*, 55 (11-12), 952.-966.
15. Livazović, G., Alispahić, D., Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi*. Sarajevo: Udruženje „Društvo ujedinjenih građanskih akcija“.

16. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
17. *Nacrt prijedloga Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima* (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
18. *Nastavni plan osposobljavanja za poslove pomoćnika/ice u nastavi u radu s učenicima s teškoćama* (2012). Učilište za obrazovanje odraslih IDEM. Izvor s World Wide Web. Zadnja posjeta: 17.5.2018. Dostupno na: http://www.asoo.hr/UserDocsImages/METODOLOGIJA%20IZRADE%20PROGRAMA%20OBRAZOVANJA%20ODRASLIH/Pomocnik_u_nastavi_u_radu_s_ucenicima_s_teskocama.doc
19. *Opća deklaracija o ljudskim pravima* (1948). Izvor s World Wide Web. Zadnja posjeta: 17.5.2018. Dostupno na: http://www.pariter.hr/wp-content/uploads/2014/10/opca_deklaracija_o_ljudskim-pravima.pdf
20. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015). Narodne novine, 24/15.
21. Puškarić, F., Vrban, S. (2017.) *Priručnik za pomoćnike u nastavi/stručne komunikacijske posrednike*. Zagreb: Grad Zagreb.
22. Projekt Baltazar. Izvor s World Wide Web. Zadnja posjeta: 17.5.2018. Dostupno na: <http://www.kzz.hr/projekt-baltazar>
23. Qvortrup, A., Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (12), 1-15.
24. Subotić, S., Anđić, B. (2016). Priručnik za upitnik stavova o inkluziji – SINKL 2.0 (NVO „Persona“ radni dokument br. 01-2016). Banjaluka, BiH: NVO „Persona“. Izvor s World Wide Web. Zadnja posjeta: 5.6.2018. Dostupno na: <http://personapsiho.com/wp-content/uploads/2015/03/SINKL2.pdf>
25. Teodorović, B., Bratković, D. (2001). Osobe s teškoćama u razvoju u sustavu socijalne skrbi. *Revija za socijalnu politiku*, 8 (3), 279-290.
26. Tews, L., Lupart, J. (2008). Students With Disabilities' Perspectives of the Role and Impact of Paraprofessionals in Inclusive Education Settings. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5 (1), 39-46.
27. UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Izvor s World Wide Web. Zadnja posjeta: 17.5.2018. Dostupno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

28. Vican, D., Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59 (30), 48-65.
29. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008). Narodne novine, 87/08.
30. Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8 (1), 141-153.
31. Zuckermann, Z. (2016). *Summa pedagogica: inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Velika Gorica: Naklada Benedikta.

9. PRILOZI

Prilog 1. Upitnik za učitelje/nastavnike

UPITNIK ZA UČITELJE / PROFESORE

Ovaj je anketni upitnik dio istraživanja koje se provodi u sklopu diplomskoga rada, s ciljem što boljeg razumijevanja uloge i doprinosa pomoćnika u nastavi u radu s učenicima s teškoćama. Anketa je u potpunosti anonimna te Vas molim da iskreno odgovarate na pitanja.

1. **Spol** (zaokružiti): M Ž

2. **Dob** (zaokružiti):

- a) do 30 godina
- b) od 30 do 40 godina
- c) od 40 do 50 godina
- d) iznad 50 godina

3. **Vaše zvanje:**

4. **Škola u kojoj radite** (zaokružiti):

- a) osnovna škola
- b) srednja škola

5. **Zaokružite koju vrstu teškoća ima učenik / učenica / učenici s teškoćama kojima predajete:**

- a) specifične teškoće učenja
- b) motorički poremećaji i kronične bolesti
- c) poremećaji glasovno-jezično-govorne komunikacije
- d) hiperaktivnost i poremećaj pažnje
- e) snižene intelektualne sposobnosti
- f) poremećaji iz autističnog spektra

g) oštećenje vida/oštećenje sluha

Sljedeće tvrdnje odnose se na vaše iskustvo u odnosu na uključivanje pomoćnika u nastavi za učenike s teškoćama u razredima u kojem Vi poučavate ovo polugodište. Molimo Vas da zaokružite broj koji odgovara stupnju slaganja s dolje navedenim tvrdnjama.

1. Uključivanje pomoćnika u nastavu pozitivno je utjecalo na prihvaćanje učenice/učenika s teškoćama od strane vršnjaka.

1	2	3	4	5
Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem

2. Uključivanje pomoćnika u nastavu pozitivno je utjecalo na obrazovna postignuća učenice/učenika s teškoćama.

1	2	3	4	5
Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem

3. Uključivanje pomoćnika u nastavu olakšalo je moj svakodnevni rad u razredu.

1	2	3	4	5
Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem

4. Uključivanje pomoćnika u nastavu pozitivno je utjecalo na ponašanje učenika/učenice s teškoćama.

1	2	3	4	5
Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem

5. Zajednički rad učitelja i pomoćnika pridonio je kvalitetnijoj nastavi.

1	2	3	4	5
Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem

6. Uključivanjem pomoćnika imao/la sam više vremena za drugu djecu.

1	2	3	4	5
Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem

7. Uključivanje pomoćnika u nastavi bilo je korisno za svu djecu.

1	2	3	4	5
Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem

8. Pomoćnik u nastavi svojim je prisustvom pozitivno obilježio učenika/učenicu s teškoćom.

1	2	3	4	5
Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem

9. Smatram da je i u idućem polugodištu u razredu potreban pomoćnik u nastavi.

1	2	3	4	5
Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Ne mogu se odlučiti	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem

10. Molim Vas da navedete što Vam je bilo najznačajnije u ovakvom obliku suradnje.

11. Molim Vas da navedete s čime niste bili zadovoljni.

Zahvaljujem na Vašoj suradnji!